

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE LETRAS  
ÁREA DE LITERATURAS, ARTES E CULTURAS



**Para um modelo ontogenético da escrita infantil no 1.º Ciclo  
do Ensino Básico:**

a emergência do período como unidade de organização textual

Maria Mafalda Sanches de Azevedo Mendes

DOUTORAMENTO EM LINGUÍSTICA  
Especialidade de Linguística Aplicada

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE LETRAS  
ÁREA DE LITERATURAS, ARTES E CULTURAS



**Para um modelo ontogenético da escrita infantil no 1.º Ciclo  
do Ensino Básico:**  
a emergência do período como unidade de organização textual

Maria Mafalda Sanches de Azevedo Mendes

Tese orientada pelo Prof. Doutor Carlos A. M. Gouveia, especialmente elaborada  
para a obtenção do grau de doutor em Linguística,  
especialidade de Linguística Aplicada

2014



Este trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito dos programas de formação avançada de recursos humanos (SFRH / BD / 38360 / 2007).



A Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e a Universidade de Lisboa têm licença não exclusiva para arquivar e tornar acessível, nomeadamente através do seu repositório institucional, esta tese, no todo ou em parte, em suporte digital, para acesso mundial. A Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e a Universidade de Lisboa estão autorizadas a arquivar e, sem alterar o conteúdo, converter a tese ou dissertação entregue, para qualquer formato de ficheiro, meio ou suporte, nomeadamente através da sua digitalização, para efeitos de preservação e acesso.



Dedico este trabalho à minha mãe e ao meu pai  
ao Rui  
às minhas três filhas: Inês, Marta e Maria do Mar





## RESUMO

Este trabalho procura oferecer uma visão de proximidade do desenvolvimento da escrita num grupo de crianças do 1.º ciclo do ensino básico, em particular, do desenvolvimento do conceito de período (*sentence*) como unidade de organização dos significados específica dos registos da língua escrita. A tese divide-se em duas partes. Na primeira, procede-se à exposição dos modelos da ontogenia de língua propostos por Vygotsky e por Halliday, que situam a ontogenia da língua escrita no campo mais vasto da ontogenia da língua; problematiza-se os conceitos de período e de pontuação, vistos à luz das características da escrita inicial, e apresenta-se o modelo de descrição dos sistemas de significado textuais da linguística sistémico-funcional, com particular incidência no conceito de potencial de estrutura de género, no sistema do TEMA e nos recursos da coesão, dada a relevância dos significados textuais para a organização dos significados da representação e da interação na linearidade do fluxo discursivo. Na segunda parte apresenta-se o estudo empírico realizado com o objetivo de rastrear e compreender as progressões na organização do fluxo discursivo em períodos na escrita de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, um estudo longitudinal de casos múltiplos em linguística aplicada. O estudo foi desenvolvido em três componentes: o trabalho de campo, com duração de três anos letivos numa escola do 1.º ciclo do ensino básico; a constituição e a descrição aprofundada de quatro *corpora* longitudinais, constituídos por histórias e representativos de três anos de produção escrita de quatro alunos da mesma turma; a geração de dados quantitativos e de dados qualitativos a partir da observação do contexto pedagógico e a partir da descrição e da análise linguística dos *corpora*. A análise quantitativa dos dados textuais usa medidas clássicas do desenvolvimento da escrita – fluência, índice de subordinação, número de palavras por oração, densidade lexical – e medidas baseadas nas escolhas monólogo/diálogo, nas escolhas do sistema do TEMA e nas escolhas nos sistemas da pontuação gráfica e que tomam a unidade-t como unidade de análise. Os padrões de significados textuais, descritos ao nível da unidade-t, são interpretados à luz do funcionamento no texto de acordo com categorias de modelos de descrição de estrutura do género histórias e dos sistemas da coesão. Esta estratégia permite deslocar o foco da análise do nível da gramática, tradicional nos estudos do desenvolvimento da escrita, para o nível do texto, sem, contudo, perder de vista a função da materialidade da língua na construção do texto. As conclusões do estudo indicam que o significado de período poderá não estar plenamente desenvolvido no fim do 1.º ciclo do ensino básico e indicam também que o desenvolvimento do período como unidade de organização textual mantém ligações estreitas com os significados de género e tende a evoluir em reação às pressões da atividade social codificadas nos géneros escolares.

Palavras chave: ontogénese da escrita, período, pontuação, monólogo, diálogo, histórias.



## ABSTRACT

This research aims to provide a longitudinal view of the development of writing in a group of students during their frequency of the 1st cycle of basic education, focusing, in particular, on the development of the concept of sentence as the specific unit of organization of meanings in written language. The thesis is divided into two parts. The first starts by exposing the models of the ontogeny of language as proposed by Vygotsky and Halliday, which situate the case of written language in the wider debates about the ontogeny of language. Then it discusses the concepts of sentence and punctuation in beginning writing contexts, which is followed by a presentation of the component of textual meanings as proposed by the systemic-functional linguistics due to the relevance of textual meanings for the organization of representational and interpersonal meanings in discourse linearity. A particular emphasis is put on the concept of genre structure potential, on the THEME system and on cohesion resources. The second part of the thesis details the empirical research. It introduces the study as a longitudinal multiple case in applied linguistics aiming at tracking and understanding the progression in the organization of the discursive flow in written sentences in texts of 1<sup>st</sup> cycle of basic education students. The empirical study had three major moments, which are fully described: first, data collection through fieldwork observation for three school years; second, the constitution of four longitudinal *corpora*, consisting of in-depth description of four students' written stories that are representative of the three years of written production; last, the quantitative and qualitative analysis of the observational linguistic *corpora* data. Quantitative analysis of textual data made use of traditional measures of development of writing - such as fluency, subordination index, number of words per sentence, lexical density - as well as of measures, which took the t-unit as the unit of analysis, of the option for monologue/dialogue, the choices in the system of THEME and in systems of graphic punctuation. The qualitative analysis focused on patterns of textual meanings as represented in the t-unit, which were interpreted taking the meaning of the whole text into consideration and in accordance with the categories that constitute the specific genre structure involved and the resources of cohesion. This strategy allowed us to shift the focus of attention from the level of grammar, which is traditional in the studies of the development of writing, into the level of the text, without losing sight of the role played by the materiality of language in the construction of the text. The findings reveal that the concept of sentence may not be fully developed at the end of the 1st cycle of basic education. They also indicate that the development of the sentence as the unit of textual organization maintains close links with the diverse meanings of genre and tends to progress in reaction to the pressures of social activity as coded in school genres.

Keywords: ontogeny of written language, sentence, punctuation, dialogue, monologue, stories.



## AGRADECIMENTOS

A todos os que tornaram possível a realização desta tese.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia, pelo indispensável apoio financeiro no âmbito de uma bolsa de doutoramento.

Ao Instituto de Linguística Teórica e Computacional, por ter acolhido este projeto de investigação e por lhe proporcionar as melhores condições de trabalho.

Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos A. M. Gouveia, pela paciente orientação e pela confiança que permitiram, ao longo do tempo de investigação da tese, a exploração diversificada das pistas e a sua discussão. O horizonte assim criado abriu de forma decisiva as problemáticas da investigação e a gradual demarcação do objeto central deste trabalho.

Ao Jardim Infantil Pestalozzi, por me ter acolhido, às famílias dos meninos que autorizaram o uso das produções dos seus educandos para esta investigação e aos meninos que aceitaram o meu olhar observador dentro da sala de aula ao longo de três anos de aprendizagens.

À Sónia Casimiro, que com toda a cordialidade me aceitou na sua sala de aula e me ensinou tantas coisas. À Filomena Ladeira, pelas saborosas e instrutivas trocas de impressões acerca das aprendizagens da escrita. À Lucinda Atalaia, a pedagoga corajosa que não desistia de querer saber sempre mais. À Amélia Coelho, cujo amor à infância nunca se apaga.

Aos colegas que me apoiaram ao longo destes anos de estudo. Entre os demais, gostaria de destacar o Raymundo Ollioni, o infatigável parceiro de discussão da teoria, e o Mário Martins, com quem discuti tantas questões do desenvolvimento da escrita. Ao Fausto Caels, à Marta Alexandre, ao Sóstenes Rego, à Inês Conde, à Gorete Marques, à Alzira Tavares e a todos os colegas dos encontros quinzenais de linguística sistémico-funcional.

À Íris Pereira, da Universidade do Minho, pelo exemplo estimulante e pela amizade.

Ao Bick Echart, que fez a anotação morfossintática dos *corpora* aqui estudados no *parser* PALAVRAS, facultando-me deste modo um apoio técnico inestimável.

À Fátima Ragageles, amiga de longa data, com quem tenho aprendido a enfrentar as inevitáveis formulações e revisões dos textos, pelo empenho com que implacavelmente manteve elevada a fasquia do rigor da escrita. À Cláudia Oliveira, com quem partilhei e partilho tantos momentos da vida.

À Maria do Mar, à Inês, à Marta e ao Dinis, que em vários momentos da tese concretizaram tarefas relativas à organização básica dos dados, provando que a cumplicidade é um exercício sereno e atentamente eficaz. À tia Lourdes e à tia Bitá, por todo o acolhimento que me deram quando precisei de procurar o azul de Sesimbra. À Vera, a leitora mais deliciada com as histórias deste livro.

Ao Francisco, por todos os “ótimos”. Para o resto não há palavras.

À minha grande família, aos meus pais, irmãos, cunhados e sobrinhos, à Totóia e à Maria Júlia, pela lição quotidiana de transformarem os trabalhos e os dias em verdadeiros encontros, trocando o desânimo pela inspiração de uma palavra cheia de esperança.

Ao Rui e às minhas filhas, por tudo o que permitiu fazer deste trabalho uma construção interior, uma convicção de querer ir mais longe, e pela abnegação com que transformaram a minha involuntária ausência num sinal feliz e pontuado de futuro.



## ÍNDICE

Resumo .....	iii
Abstract.....	v
Agradecimentos .....	vii
Lista de abreviaturas .....	xiii
Introdução .....	1
Parte I.....	7
1 Ponto de partida para a conceptualização da ontogenia da escrita.....	9
1.1 Modelo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento de Vygotsky.....	9
1.2 Modelo da linguística sistémico-funcional.....	24
1.3 Síntese .....	64
2 A escrita inicial e a unidade de organização textual: o período .....	67
2.1 Qual a função da pontuação?.....	68
2.2 A pontuação nos instrumentos reguladores da pedagogia da Língua.....	72
2.3 Progressões no uso da pontuação .....	78
2.4 O conceito de período .....	90
2.5 Medidas clássicas de desenvolvimento da escrita .....	103
2.6 A representação da fala no desenvolvimento da escrita.....	110
2.7 Síntese .....	111
3 A componente textual do sistema da língua na linguística sistémico-funcional ...	113
3.1 As Histórias .....	113
3.2 Sistema do tema: definição funcional .....	126
3.3 Sistema da informação .....	175
3.4 Significados textuais da coesão.....	177
3.5 Significados da pontuação.....	194
3.6 Síntese .....	200
Parte II.....	201
4 Um estudo longitudinal não experimental em linguística aplicada.....	203
4.1 Objetivos do estudo.....	203



4.2	Aspetos da metodologia de investigação.....	207
4.3	O trabalho de campo .....	212
4.4	Recolha de documentos.....	221
4.5	A seleção dos casos de estudo.....	226
4.6	Definição dos <i>corpora</i> de estudo.....	229
4.7	Fixação grafológica dos textos .....	235
4.8	Descrição linguística dos <i>corpora</i> .....	238
4.9	Síntese .....	248
5	Análise preliminar de base quantitativa .....	249
5.1	Fluência discursiva: extensão.....	249
5.2	Complexidade gramatical.....	250
5.3	Unidades-t em discurso direto.....	259
5.4	Significados do sistema do tema .....	261
5.5	Histórias não pontuadas .....	266
5.6	Os sinais de pontuação nos <i>corpora</i> do estudo .....	273
5.7	Síntese .....	277
6.	A gestão da construção não cooperada de uma história.....	279
6.1	Modelo de análise textual.....	280
6.2	Padrões de textualização numa Narrativa de proximidade.....	281
6.3	A estrutura dos conflitos na experiência pessoal e o modelo da Narrativa .....	286
6.4	A continuidade do discurso .....	290
6.5	A ausência de elemento de ligação (padrão de Tema simples).....	293
6.6	A explicitação das ligações de temporalidade.....	300
6.7	Os saltos na estrutura da temporalidade e as descontinuidades textuais .....	311
6.8	Subpontuação .....	317
6.9	Síntese .....	323
7	A estrutura da interação.....	325
7.1	A integração do discurso direto no monólogo da narração .....	329
7.2	Produtividade do Tema simples .....	335

7.3	Diversificação de padrões de Tema textual.....	337
7.4	Tema interpessoal: a familiaridade da ancoragem na situação de interação .....	339
7.5	Diversificação de padrões de Tema experiencial .....	340
7.6	A emergência da pontuação no registo do discurso direto .....	345
7.7	Síntese .....	363
8	As progressões na organização do discurso de primeira ordem.....	365
8.1	Padrões de alternância temática: o ritmo no discurso de primeira ordem .....	367
8.2	Tema experiencial marcado.....	373
8.3	Protossistemas de pontuação .....	381
8.4	Síntese .....	393
9	Revisão dos casos.....	395
9.1	Mariana.....	395
9.2	Emanuel.....	404
9.3	Natália .....	407
9.4	Simão.....	411
	Conclusão.....	417
	Referências.....	427
	Anexo: <i>corpora</i> (reprodução digital e versão transcrita) .....	437



## LISTA DE ABREVIATURAS

### ESTRUTURA DE GÉNERO

A	Avaliação
C	Complicação
Cd	Coda
EEG	Elemento de estrutura de género
Ef	Evento final
EI	Evento inicial
En	Evento com o número n na sequência ordenada
En	Evento notável
ES	Eventos sequentes (único ou ciclo de eventos)
Inc	Incidente
Int	Interpretação
O	Orientação
R	Resolução
Rç	Reação
T	Título

### TIPOS TEMÁTICOS

TS	Tema simples
TSm	Tema simples marcado
T+E	Tema múltiplo com Tema textual e Tema experiencial
I+E	Tema múltiplo com Tema interpessoal e Tema experiencial
T+I+E	Tema múltiplo com Tema textual , Tema interpessoal e Tema experiencial
T+Em	Tema múltiplo com Tema textual e Tema experiencial marcado
I+Em	Tema múltiplo com Tema interpessoal e Tema experiencial marcado
T+I+Em	Tema múltiplo com Tema textual, Tema interpessoal e Tema experiencial marcado

### OUTRAS ABREVIATURAS

1. <sup>a</sup> p.p.	primeira pessoa do plural
1. <sup>a</sup> p.s.	primeira pessoa do singular
2. <sup>a</sup> p.s.	segunda pessoa do singular
3. <sup>a</sup> p.s.	terceira pessoa do singular
Adj. Circ.	Adjunto circunstancial
Adj. Conj.	Adjunto conjuntivo
Cond.	Condicional
Conj.	Conjunção
DD	Discurso direto
DPO	Discurso de primeira ordem
Loc.	Locução
Pred.	Predicador
Suj.	Sujeito
Suj. el.	Sujeito elíptico
Temp.	Temporal
U-T	Unidade-t

## NOTAÇÃO UTILIZADA

∅	elipse
↘	realização lexical e gramatical no texto
	fronteira de complexo oracional
	fronteira de oração
α	oração dominante em complexo hipotático
β	oração dependente em complexo hipotático
+	relação paratática em complexo oracional
^	relação de adjacência entre unidades textuais
<	abertura de oração incluída
>	fecho de oração incluída
[ ]	Recuperação da referência da elipse

## TIPOS GRÁFICOS USADOS PARA EVIDENCIAR OS DIVERSOS TIPOS TEMÁTICOS

<b>Tipo gráfico</b>	<b>Significado</b>
<b>A negrito</b>	Tema textual
<u>Sublinhado simples</u>	Tema experiencial não marcado
<u>Sublinhado duplo</u>	Tema experiencial marcado
<i>Itálico</i>	Tema interpessoal
<u><i>Itálico e sublinhado</i></u>	Tema interpessoal e Tema experiencial

“Perhaps the major part of learning to write consists in the mastery of the linguistic unit of sentence, with all the manifold ramifications entailed in that. When children first learn to write they have to establish for themselves, gradually, what a sentence is about. This is an unrecognized factor in discussion of children’s writing, and that teachers, and others, are not aware of this factor means that they have no way of understanding what is perhaps the most fundamental aspect of the early writing of children.”

(Kress 1982: 71)

## INTRODUÇÃO

Esta tese tem por objetivo descrever aspetos da ontogénese da escrita no 1.º ciclo de escolaridade, mais especificamente, a emergência das unidades de organização do fluxo discursivo, típicas do registo da escrita: os períodos. Este objetivo decorreu da observação do percurso de aprendizagem da escrita realizado pelas crianças de uma turma deste ciclo de escolaridade, desde o 2.º ano até ao fim do 4.º ano.

A leitura sistemática dos textos produzidos pelas crianças ao longo de três anos fez-me compreender que uma das mais flagrantes áreas de progressão na escrita dos alunos nesta fase do currículo escolar é a emergência da textura do fluxo discursivo organizado em períodos e parágrafos. No início do 2.º ano, a maioria dos alunos da turma demonstrava razoável fluência na construção de textos cujas propriedades de unidade de estrutura e de unidade de textura permitiam a identificação dos mesmos, no seu ambiente social, como realização linguística da atividade social de contar uma história (Hasan & Halliday 1985). No entanto, estes textos iniciais, enquanto exemplares de língua escrita, revelavam a particularidade de não tirar partido dos recursos da pontuação para a expressão da organização das unidades de desenvolvimento do fluxo discursivo. De um modo geral, os alunos não pareciam sentir falta da pontuação nem na escrita, nem na leitura das suas histórias. Ao longo de vários meses, os esforços da professora no sentido de transmitir aos alunos os conteúdos da pontuação pareciam ter um eco reduzido na produção escrita dos alunos. No entanto, nos três anos de duração do estudo, todos os alunos, com diferentes ritmos de progressão, evidenciaram progredir num percurso de exploração dos usos da pontuação e, por inerência das funções que os adultos atribuem aos sinais de pontuação, ser capazes de construir textos graficamente segmentados em unidades textuais mais ou menos reconhecíveis como períodos da língua escrita.

A observação da negociação entre a professora e os alunos das escolhas de pontuação por eles concretizadas revelou-me um processo feito de encontros e desencontros entre os sistemas de significados construídos pelas crianças e o sistema da língua adulta que a professora se esforçava por lhes transmitir. Chamou-me particularmente a atenção o facto de a professora

parecer tirar especial partido dos textos com diálogos para explicar aos alunos a funcionalidade dos recursos da pontuação. Estas iniciativas da professora pareciam surtir o efeito desejado com alguns alunos, mas, com outros, especialmente os que tendiam a optar pela construção do texto no modo monologal da narrativa no discurso de primeira ordem, os usos da pontuação pareciam continuar envoltos em mistério. Para estes alunos, compreender a função da pontuação passava inevitavelmente pela compreensão do significado de enunciados teóricos do tipo: “o ponto coloca-se no fim de cada frase” (Amorim & Costa 2006: 40). Tais enunciados, comuns nos manuais e nas gramáticas de língua portuguesa para este ciclo de escolaridade, pressupõem da parte do aluno a capacidade de identificar e delimitar as frases no fluxo discursivo. Ainda que os alunos fossem capazes de identificar facilmente frases e não-frases apresentadas isoladamente pela professora ou por um colega, a delimitação de frases na sequência linear de mensagens dos seus textos revelava nada ter de trivial. Os alunos não veem o seu texto como uma sequência de unidades gramaticais discretas – as frases –, justapostas na linearidade do texto e ligadas entre si pelos mecanismos da coesão textual. Parecem, pelo contrário, construir a sequência textual como longas cadeias de unidades gramaticalmente encadeadas na horizontalidade do discurso, sendo disso testemunho a recorrente construção de textos não pontuados ou marcados por usos não convencionais da pontuação.

As questões atrás identificadas têm sido tradicionalmente desvalorizadas na literatura do desenvolvimento da escrita (Hall 1996) e tendem a ser conceptualizadas, de forma implícita, a par das questões da ortografia da palavra, no domínio das questões da representação gráfica da língua (cf. *Dicionário terminológico*). Enquanto aprendizagens da representação gráfica da língua, não são consideradas aprendizagens da língua propriamente dita, mas tão-só aprendizagens de um sistema que serve para representar as unidades em que a língua, vista como um sistema abstrato, se organiza (Kress 1982). Deste ponto de vista, aprender a segmentar um texto em períodos, utilizando o sistema de marcas gráficas maiúscula inicial e ponto final implica simplesmente i) aprender a identificar e a desenhar esses sinais e ii) aprender a identificar no texto os lugares limítrofes das frases, unidades gramaticais que compõem os textos. De acordo com esta abordagem, se a criança não pontua o texto não é porque este não seja desenvolvido por uma sucessão de frases, mas porque ela ainda não aprendeu a reconhecer nos seus textos essas unidades de língua de que o texto é feito. Nesta perspetiva, a pontuação não convencional das crianças é considerada um erro (Pereira & Azevedo 2005) – as unidades de língua estão lá, mas foram erradamente identificadas.

Esta interpretação dos significados da pontuação foi contestada por Kress (1982), que, baseado na observação de dados empíricos produzidos por um *corpus* de escrita inicial e nas emergentes gramáticas da língua oral (Brazil 1975; Halliday 1976), vem defender que a unidade *sentence* (que aqui traduzo por período) não é pertinente para a descrição dos registos da oralidade nem, dadas as afinidades da escrita inicial com a língua oral, para os registos da escrita inicial.

Para Kress, um dos mais importantes desafios a ultrapassar pela criança no seu percurso de aproximação aos significados da escrita é precisamente o desenvolvimento do conceito de *período*. Numa fase inicial, as crianças produziam textos construídos à maneira dos longos encadeamentos oracionais da escrita, progredindo depois para uma organização do texto em períodos como unidades textualmente motivadas e, mais tarde, numa fase de maturidade, para períodos como unidades formal ou estruturalmente motivadas com função no contexto.

Esta forma de perspetivar as progressões das crianças na delimitação de períodos e parágrafos representa uma viragem conceptual na forma de interpretar os usos exploratórios da pontuação nos textos infantis, lança uma nova luz no que respeita às relações entre a língua oral e a língua escrita e oferece uma nova forma de conceptualizar a unidade período: como uma unidade duplamente motivada – internamente motivada pelos sistemas da gramática e externamente motivada pelas relações que estabelece com as outras unidades que compõem o texto.

O trabalho que aqui se apresenta tem assim por objetivo procurar nas histórias produzidas pelos alunos da turma observada evidência de eventuais movimentos de reorganização dos padrões de organização textual evoluindo a par das progressões dos usos da pontuação.

A tese tem duas partes. A PARTE I, dividida em três capítulos, é dedicada à exposição do enquadramento teórico que preside ao estudo, à conceptualização do objeto de estudo e à explanação do modelo de análise dos dados de língua. A PARTE II, desenvolvida em cinco capítulos, é dedicada à apresentação do estudo propriamente dito, ao desenvolvimento da análise e às respetivas conclusões.

No CAPÍTULO 1, apresento o enquadramento teórico que preside à minha construção da ontogenia da língua escrita como objeto de estudo inserido no campo mais vasto da ontogenia da língua. Um primeiro momento é dedicado à apresentação do pensamento pioneiro de Vygotsky, que, numa perspetiva psicossocial, postula a génese comum da língua escrita e da língua oral nos recursos primários da gestualidade, primeira modalidade da atividade simbólica no processo de socialização da criança, e concebe o desenvolvimento da escrita como um longo processo histórico-social, marcado por metamorfoses inesperadas e por descontinuidades que dificultam o seu rastreio, processo que ocorre em paralelo com o desenvolvimento da língua oral e da fala interior, e cuja emergência coincide com a emergência dos processos psicológicos superiores que servem de base às aprendizagens escolares. Num segundo momento, procedo à revisão do quadro teórico da linguística sistémico-funcional (LSF), que, numa perspetiva sociosemiótica, concebe a génese da língua escrita como uma variação funcional da língua, numa relação de complementaridade com a língua falada, em resposta ao alargamento dos contextos sociais em que a criança é chamada a participar – dos contextos conversacionais dos círculos sociais de proximidade aos contextos institucionais da literacia construídos nos registos da língua da escola. Neste capítulo, são discutidos e explicitados os conceitos básicos do modelo de língua em



contexto da LSF, a saber: língua, língua oral, língua escrita, significado, funções da língua, texto, contexto de situação, registo e género, que adoto no desenvolvimento do estudo.

No CAPÍTULO 2, faço uma primeira abordagem à conceptualização do objeto do estudo – o desenvolvimento do modo de organização da língua escrita em períodos e parágrafos na escrita inicial. Procedo primeiro à problematização do conceito de pontuação e de seguida problematizo o conceito de período. Neste capítulo revejo os achados relatados na literatura relativamente ao desenvolvimento dos usos da pontuação e/ou à emergência e à evolução da organização da escrita em períodos, assim como algumas medidas clássicas utilizadas na literatura do desenvolvimento da escrita.

No CAPÍTULO 3, apresento o modelo conceptual da componente dos significados textuais da gramática sistémico-funcional (Halliday 1994, 2004, 2014). Em primeiro lugar, esclareço o conceito de Histórias, baseado no modelo da Narrativa de Labov & Waletzky (1966), no modelo de potencial de estrutura de género em Halliday & Hasan (1985) e Hasan (1996) e no modelo da família de géneros das Histórias da escola de Sydney (Martin & Rose 2008). Depois, passando para o estrato dos significados da língua, apresento os sistemas da metafunção textual TEMA e INFORMAÇÃO (realizados nas estruturas da gramática) e os sistemas da coesão (Halliday 2004; Halliday & Hasan 1985) – principais instrumentos teóricos utilizado na descrição e na análise gramatical do *corpus*. Por último, apresento o sistema conceptual utilizado neste estudo para descrever os usos da pontuação.

Na parte II, no CAPÍTULO 4, apresento o estudo empírico realizado com o objetivo de rastrear as progressões na língua escrita em alunos do 1.º ciclo do ensino básico, nomeadamente na dimensão do desenvolvimento da organização do fluxo discursivo em períodos e parágrafos. O estudo divide-se em três módulos não sequenciais: o primeiro compreendeu o trabalho de campo realizado numa escola do 1.º ciclo do ensino básico, o segundo incluiu a constituição e a descrição de quatro *corpora* longitudinais, representativos da produção escrita de quatro alunos da turma, finalmente, o terceiro consistiu no trabalho de análise dos dados gerados pela descrição dos *corpora* e pela observação do contexto pedagógico. Este capítulo trata essencialmente de representar o segundo e o terceiro módulo do estudo, dando conta das principais opções metodológicas que presidiram ao trabalho de campo e ao desenho da estratégia investigativa do estudo de casos múltiplos: identifico as unidades de análise do estudo – os padrões de escolhas no sistema da metafunção textual concretizados nas séries de histórias produzidas por quatro alunos da turma. Reconstituo o processo de recolha de documentos e apresento e justifico a seleção dos dados para a constituição dos *corpora* e o processo de fixação e descrição dos mesmos.

No CAPÍTULO 5 procuro construir uma primeira abordagem aos casos de estudo a partir de uma análise quantitativa simples de frequências absolutas e de frequências relativas das escolhas concretizadas pelos alunos na construção das histórias que compõem os *corpora* do estudo. Esta

análise é concebida como preliminar à análise qualitativa que se inicia no CAPÍTULO 7. São usadas algumas medidas clássicas da literatura do desenvolvimento da escrita: medidas de fluência e de complexidade gramatical e, em seguida, um conjunto de medidas mais especificamente orientadas pelas perguntas da investigação: frequência de unidades-t em discurso direto e frequência de escolhas de diferentes significados no sistema do TEMA. No fim do capítulo, apresento uma primeira descrição qualitativa dos usos da pontuação na escrita inicial, seguida de uma descrição numérica das frequências absolutas e das frequências relativas das escolhas no uso dos sinais de pontuação.

Os três capítulos seguintes constroem a análise qualitativa dos casos do estudo. A análise toma como ponto de partida três textos produzidos pela aluna cujo caso motivou a formulação das perguntas de investigação – a Mariana – e baseia-se na evidência produzida pela descrição dos *corpora* dos quatro alunos estudados realizada a partir das categorias de análise apresentadas no CAPÍTULO 3.

O CAPÍTULO 6 é construído a partir da análise das escolhas nos sistemas do TEMA e da coesão concretizadas no domínio da unidade-t numa história inicial da Mariana, procurando ilustrar um padrão de escolhas observadas noutros textos da aluna, numa fase prévia à integração da representação de diálogos na construção textual. O padrão de escolhas observado no caso da Mariana é depois confrontado com os padrões de escolhas, nos mesmos sistemas de significados, encontrados nos casos dos outros alunos também na fase inicial do 2.º ano de escolaridade. Esta análise contrastiva procura encontrar semelhanças e diferenças nas estratégias semogénicas encontradas pelos alunos para construir, ao nível do contexto, os significados da atividade social de contar histórias.

O CAPÍTULO 7 é construído a partir da análise das escolhas de significados textuais numa segunda história, não pontuada, produzida pela Mariana. Com esta história procuro ilustrar um segundo padrão de escolhas textuais que parecem caracterizar uma segunda fase no desenvolvimento da língua escrita da Mariana cuja emergência se parece dever à introdução da representação do discurso direto no desenvolvimento da história. A análise procura pôr em evidência os efeitos surtidos pela representação deste tipo de registo, tão familiar à aluna, ao nível da diversificação de padrões de significados textuais concretizados no texto. Ainda neste capítulo, procedo à reconstrução, a partir dos dados de observação do contexto pedagógico, das estratégias desenvolvidas pela professora para negociar com os alunos os significados da pontuação em sequências de discurso direto e, por outro lado, à reconstrução do modo como os diversos alunos responderam a esses estímulos da professora. Rastreio, em particular as progressões da Mariana nos usos da pontuação em resposta a este processo de negociação semiótica.

O CAPÍTULO 8 é construído a partir de uma terceira história produzida pela Mariana, desta vez no 4.º ano. A análise conduz-nos a uma terceira fase identificada, no caso desta aluna, num momento em que a menina-autora, depois de ter intensamente explorado o potencial de

significados inerente à representação de diálogos, expandindo desse modo o potencial de significação para a construção de histórias na modalidade escrita, parece revalorizar os significados construídos pela voz distanciada do narrador de terceira pessoa, não deixando de continuar a tirar partido da representação das vozes em discurso direto, agora estrategicamente intercalada no discurso de primeira ordem da narração. Os padrões de escolhas nos sistemas dos significados textuais revelados pela análise deste texto, em particular os padrões de alternância entre a escolha de Tema simples e de Tema textual do tipo conjunção, geradores de ritmo, e os padrões de proeminência textual de Tema experiencial marcado, são confrontados com os padrões anteriormente observados e, como no primeiro capítulo, com os padrões de escolhas nos mesmos sistemas de significados observados nas histórias dos outros alunos estudados.

O CAPÍTULO 9 constitui um momento de sistematização dos resultados da análise realizada no CAPÍTULO 6, no CAPÍTULO 7 e no CAPÍTULO 8, que recupera as perguntas de investigação e as proposições teóricas do estudo.

Por último, encerro este trabalho com um movimento de reflexão crítica acerca do trabalho de investigação reconstruído na tese.

## PARTE I



# 1 PONTO DE PARTIDA PARA A CONCEPTUALIZAÇÃO DA ONTOGENIA DA ESCRITA

Neste capítulo, apresento o enquadramento teórico que preside à minha construção da ontogenia da língua escrita como objeto de estudo inserido no campo mais vasto da ontogenia da língua. Apresento em primeiro lugar o pensamento pioneiro de Vygotsky, que, numa perspetiva psicossocial, postula a génese comum da língua escrita e da língua falada nos recursos primários da gestualidade, primeira modalidade da atividade simbólica no processo de socialização da criança, e concebe o desenvolvimento da escrita como um longo processo histórico-social, marcado por metamorfoses inesperadas e por descontinuidades que dificultam o seu rastreio, processo que ocorre em paralelo com o desenvolvimento da língua oral e da fala interior e cuja emergência coincide com a emergência dos processos psicológicos superiores que servem de base às aprendizagens escolares. Em segundo lugar, procedo a uma breve exposição dos princípios teóricos da linguística sistémico-funcional subjacentes à abordagem das questões genéricas da ontogenia da língua (Halliday 1978a, 19798b, 2003). São primeiro explicitados os conceitos de significado, ato de significação, texto, contexto de situação, registo, sistema da língua, contexto de cultura e a sua interrelação no modelo da língua em contexto da LSF. Em seguida, apresento as linhas gerais do modelo da ontogenia da língua na criança pré-escolar na LSF, concebido com um processo em duas fases: i) a fase protolinguística (no período dos 0;6 aos 2;6 anos), durante a qual a criança constrói as bases do sistema semiótico da língua adulta, e ii) a fase da língua adulta, ao serviço da exploração da experiência (dos 2;6 aos 5/6). Procuo pôr em evidência o papel fundacional conferido no modelo ao desenvolvimento dos significados da metafunção textual nos momentos críticos da expansão do sistema: na transição do sistema protolinguístico para o sistema linguístico e na transição dos usos contextualizados para os usos descontextualizados da língua, fundamentais nas aprendizagens da escrita e do conhecimento educacional.

O capítulo funciona como uma primeira aproximação a um campo de estudo muito vasto, complexo e diverso, que, naturalmente, não poderei abarcar em toda a sua extensão no âmbito deste trabalho.

## 1.1 MODELO DE DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DO PENSAMENTO DE VYGOTSKY

Para Vygotsky (1978, 1962[1993]), o desenvolvimento da escrita é o culminar de um longo processo no desenvolvimento das funções comportamentais complexas na criança. Só a compreensão da história integral do desenvolvimento do signo na criança e do lugar que nele a escrita ocupa nos pode oferecer uma correta perspetivação da psicologia da escrita (Vygotsky 1978: 106).

Vygotsky (1978: 45-46) considera que o uso dos signos não é algo que se adquire como um todo imutável, a partir de fora, transmitido pelos adultos, ou que seja simplesmente inventado de repente; é, pelo contrário, o resultado de um processo dinâmico, fundado na socialização da experiência individual, que se inicia a partir de algo que originalmente não é simbólico, é prático e concreto, e só começa a sê-lo após uma série de transformações qualitativas, cada qual fornecendo as condições para o próximo estágio, que é em si mesmo condicionado pelo antecedente – desse modo as transformações são ligadas entre si como estágios de um só processo e são de natureza histórica.

Para o autor, fala e pensamento são formas de comportamento com origens diferenciadas: o pensamento tem origem nas operações psicológicas elementares de natureza biológica e desenvolve-se através da atividade prática, e a fala, entendida como atividade simbólica, tem origem nos recursos primários da gestualidade, primeira modalidade usada na socialização da criança, e é de natureza sócio-histórica. A convergência das formas primárias e independentes da fala pré-intelectual e do pensamento pré-verbal, que se inicia por volta dos três anos e se conclui por volta dos sete anos, constitui a gênese da fala adulta, multifuncional e multimodal, e, simultaneamente, a gênese dos processos psicológicos superiores, fundamentais para o desenvolvimento dos conceitos científicos. Tendo em conta os objetivos do presente trabalho, interessa-me essencialmente trazer aqui a lume as reflexões de Vygotsky sobre o desenvolvimento da fala. As inevitáveis referências às reflexões teóricas de Vygotsky sobre desenvolvimento do pensamento são aqui limitadas à sua funcionalidade na explanação das questões relativas ao desenvolvimento da fala. Importa, no entanto, referir que o desenvolvimento da escrita, enquanto situado na linha de desenvolvimento da função reflexiva da fala, depende especialmente da convergência, através do desenvolvimento da atividade prática, do desenvolvimento do pensamento pré-linguístico com o desenvolvimento da fala pré-intelectual. Desta convergência resultam os processos psicológicos superiores, de natureza sócio-histórica, que caracterizam o comportamento dos seres humanos e o diferenciam do dos restantes primatas. Daí o desenvolvimento mais tardio da língua escrita, que não deixa de fazer parte, por isso, dos processos de desenvolvimento naturais no ser humano.

«De início a palavra é um substituto convencional do gesto; aparece muito antes da crucial “descoberta da linguagem” por parte da criança, e antes que ela seja capaz de operações lógicas.» (Vygotsky 1962[1993: 27])

A fala pré-intelectual é descendente direta dos símbolos visuais corporizados no gesto e constitui o primeiro passo na minimização da dependência do campo de percepção visual na relação de comunicação e na ação. Nesta fase a criança está centrada em si própria e na relação com o outro. A fala é associada ao efeito que a criança pretende produzir sobre o outro; cumpre

antes de mais uma função pragmática. A criança usa a fala para regular o comportamento do adulto, procurando condicioná-lo a satisfazer as suas necessidades básicas – fisiológicas e emocionais. Nessa fase, a criança emite vocalizações, que na sua história relacional particular se encontram associadas a rituais específicos, para reclamar algo, tal como o conforto do colo da mãe, a chucha, a atenção do adulto, etc. A fala surge assim como um instrumento relacional e social, obedecendo a funções pragmáticas. As vocalizações que nesta fase a criança produz na vida relacional com o adulto não são investidas pela criança de significado referencial.

Por volta dos dois anos, estágio da psicologia ingênua, em virtude da maturação fisiológica e psicológica, a criança controla o aparelho vocal, vocaliza palavras, tem crescente controlo da sua motricidade, conquistou a postura ereta, é capaz de andar e adquiriu uma ampla liberdade de movimentos. A acumulação da experiência da criança decorrente da exploração das propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos à sua volta e a aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos resultam no brotar dos primeiros exercícios da inteligência prática na criança. No desenvolvimento da fala, é a fase em que a criança se desdobra em perguntas, perguntando a propósito de tudo o que a rodeia “o que é isto?”, verificando-se a conseqüente ampliação do vocabulário. Vygotsky (1962[1993: 40]), tal como Piaget já o fizera, observa que, nesta fase, a criança faz uso correto das formas e das estruturas gramaticais antes de ter entendido as operações lógicas que as mesmas representam na língua adulta. Refere que as crianças podem operar com orações subordinadas, com palavras como *porque*, *se*, *quando* e *mas*, muito antes de terem desenvolvido a capacidade de estabelecer relações lógicas de causalidade, de condicionalidade e de sucessão temporal entre eventos, parecendo dominar a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento. E invoca os estudos de Piaget que provaram que a gramática se desenvolve antes da lógica e que a criança aprende relativamente tarde as operações mentais que correspondem às formas verbais que vem usando há muito tempo<sup>1</sup>. Ao contrário de Stern, que vê neste estágio de desenvolvimento da língua o momento em que a criança “faz a maior descoberta da sua vida” ao reconhecer que os signos verbais têm significados (Stern 1924, *apud* Vygotsky 1978: 23), Vygotsky considera que essa descoberta não acontece repentinamente, diferindo-a para uma série de estádios ao longo dos quais as funções comunicacionais e emocionais da fala são expandidas pela adição da função do planeamento (Vygotsky 1978: 28), que caracteriza a fala egocêntrica e que pode apenas ocorrer com a interiorização da fala, já na fase da idade escolar.

A fala egocêntrica desenvolve-se posteriormente, cerca dos três anos de idade, quando a fala e a atividade prática, duas linhas de desenvolvimento até aí totalmente independentes, convergem (*ibid.*: 24). A criança está agora profundamente envolvida na descoberta do mundo externo, intensificando a sua atividade prática, no decurso da qual, mediante a cooperação do

---

<sup>1</sup> Neste passo da exposição, talvez induzido pelas descrições e explicações de Piaget, Vygotsky parece não relacionar este uso formulaico de estruturas gramaticais com a natureza evolutiva e dinâmica das relações entre o significado e as formas da língua (Vygotsky 1962[1993: 131]).



adulto, procede primeiro à anotação/rotulagem da experiência particular, numa fase em que cada palavra funciona como uma espécie de nome próprio, passando progressivamente, com o acumular da experiência, mediante a aplicação do princípio da generalização, à classificação da experiência em categorias discretas, de entidades, de eventos ou de propriedades. A fala egocêntrica é uma forma de fala não social, que se desenvolve paralelamente à fala social, e que, ao contrário do movimento de visível expansão desta última<sup>2</sup>, parece involuir, tornando-se progressivamente mais abreviada, menos audível e menos frequente, até desaparecer de todo por volta dos seis anos. A fala egocêntrica foi primeiramente observada e descrita por Piaget, que não lhe atribuiu qualquer função verdadeiramente útil no comportamento da criança. Para Piaget a fala egocêntrica faz parte dos comportamentos do autismo infantil<sup>3</sup> e é prévia ao desenvolvimento da fala social. Vygotsky, contrariamente a Piaget, atribui-lhe um significado desenvolvimental de relevo, observando que a mesma se diferencia funcionalmente a partir da fala social, vocacionada para a função comunicacional, ao constituir-se como instrumento conceptual externo, ao serviço da função reflexiva, auxiliar na resolução de problemas da atividade prática. Vygotsky observou que a fala egocêntrica acompanha a atividade prática solitária da criança e que se intensifica quando a criança se depara com um problema de difícil resolução. Verificou ainda que, numa fase precoce, perante um problema insuperável, a criança interrompe a fala egocêntrica para, através da fala social, solicitar ajuda do adulto, mas que com a progressão na idade a criança passa a dirigir estes apelos a si mesma, integrando-os na fala egocêntrica. Deste modo, a língua adquire uma função intrapessoal, que se vem acrescentar à função interpessoal primária (*ibid.*: 1978: 27). Além disso, com a progressão na idade, a criança tende a transferir o uso da fala egocêntrica, inicialmente observado na sequência das tentativas de resolução do problema, para o início da atividade, evidenciando a função organizadora e de planificação atribuída a este uso da fala. Conclui que a criança usa a fala egocêntrica para organizar e planejar a atividade futura, e também para controlar o seu próprio comportamento. Tal como um molde dá forma à substância, diz Vygotsky, a fala dá agora forma à atividade e atribui-lhe uma estrutura, que, quando as crianças aprendem a usar a língua de modo a passar para além das experiências prévias, pode ser alterada e reestruturada para planeamento de ações futuras (*ibid.*: 28). A fala egocêntrica constitui, assim, um momento de transição no processo de internalização da fala social que culmina no desenvolvimento da fala interior ou pensamento verbal<sup>4</sup>. Por meio da fala egocêntrica, a criança resolve os problemas externamente, organiza e planeia a manipulação direta dos objetos e a

---

<sup>2</sup>Note-se que apesar das constantes referências à fala social oral, Vygotsky não se dedica à observação e ao estudo da emergência da mesma.

<sup>3</sup>O pensamento autista para Piaget é subconsciente, não está adaptado à realidade externa, cria para si mesmo uma realidade de imaginação ou de sonhos. Obedece à ordem dos desejos, não à da verdade/falsidade, é individual e incomunicável por meio da linguagem, uma vez que é sustentado em imagens, só sendo comunicável por métodos indiretos, evocando, por meio de símbolos e de mitos, os sentimentos que o motivam (Piaget 1924: 59-60 *apud* Vygotsky 1993: 11).

<sup>4</sup>Vygotsky (1993: 17) assinala que a tendência da criança para transferir para os seus processos interiores os padrões de comportamento que inicialmente eram sociais é bem conhecida por Piaget, que descreve o modo como as discussões entre as crianças originam as primeiras manifestações de reflexão lógica.

resolução de problemas práticos, não prescindindo ainda da presença dos objetos e das ações exteriores, até porque a palavra, elemento organizador, é ainda uma propriedade do objeto e não um símbolo que o substitui integralmente.

O desaparecimento da fala egocêntrica, que se manifesta no progressivo apagamento da vocalização, justifica-se em virtude da sua orientação funcional para a internalização das operações externas e marca o início do desenvolvimento do pensamento verbal. A total internalização da fala egocêntrica significa que a criança passou a organizar e a planejar a resolução de problemas no plano interno, mediante a representação simbólica das operações, dispensando a manipulação direta dos objetos. A partir desse momento, passa a existir uma interação entre as operações externas da atividade prática e as internas do pensamento abstrato, uma forma transformando-se na outra sem esforço e com frequência. A internalização da fala marca, para Vygotsky, a emergência do estágio evolutivo caracterizado pela fala interior ou pensamento verbal, o tipo de atividade simbólica indispensável ao desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, essenciais às aprendizagens escolares e ao desenvolvimento da escrita. A internalização da experiência externa constitui, portanto, para Vygotsky, uma importante descontinuidade na natureza dos processos do próprio desenvolvimento: dos processos elementares, de origem biológica, fundados na psicologia ingênua, aos processos suportados pelos processos psicológicos superiores, de natureza sócio-histórica (*ibid.*: 46).

Em síntese, para Vygotsky, a fala mais primitiva da criança é essencialmente social. A princípio é global e multifuncional; posteriormente as suas funções tornam-se diferenciadas – a função comunicacional e a função reflexiva –, dando origem às duas principais linhas de desenvolvimento da atividade simbólica verbal. A linha de desenvolvimento mais precoce e visível responde à função da comunicação e do contacto social – função primordial da fala – que se desenvolve desde as primeiras experiências de interação social entre a criança e a figura materna, tendencialmente dialogais. Nesta linha, a modalidade gestual primária irá ser substituída pela modalidade de expressão fónica, mais bem adaptada à socialização da atividade prática em tempo real. Nestas formas iniciais da fala, é possível reconhecer as bases genéticas das formas discursivas conversacionais e do discurso ancilar da atividade prática em contextos colaborativos. A segunda linha de desenvolvimento, historicamente fundada no mesmo lugar matricial – o gesto –, por ser dependente da maturação biológica das funções psicológicas elementares potenciadoras da atividade prática e, por outro lado, por ser dependente dos recursos simbólicos da fala social, tem um desenvolvimento mais tardio. Além disso, por responder à função reflexiva de organização conceptual da experiência, de natureza monológica, e por tender à internalização da experiência externa, é também menos visível, culminando mesmo, no desenvolvimento da fala interior, numa total interiorização e absoluto silenciamento. É nesta segunda linha que Vygotsky situa a pré-história da língua escrita e do pensamento verbal. As duas linhas de desenvolvimento seguem trajetórias distintas, mas mantêm entre si relações de mútua alimentação. Através da

primeira, a fala afirma-se como recurso de mediação das relações interpessoais e como lugar de permanente renegociação da construção simbólica da experiência; na segunda, a fala afirma-se como instrumento de estruturação conceptual da experiência e de planeamento da atividade.

Antes de transitar para o segundo momento desta exposição, dedicado ao modelo de desenvolvimento da língua escrita proposto por Vygotsky, importa salientar que no modelo geral de desenvolvimento da fala e do pensamento deste autor, a atividade verbal conhece três tipos de modalidade ou modos de adaptação aos contextos do seu funcionamento: a modalidade visual, do movimento e do gesto, a modalidade fónica, da vocalização, e a modalidade interna, do pensamento. A primeira transformação, do gesto para a vocalização, consiste na adaptação a situações que exigem uma crescente diferenciação funcional das partes do corpo humano no desempenho de atividades práticas, cada vez mais especializadas, e à autonomização em relação ao campo de percepção visual. O apagamento da vocalização, na transição da fala egocêntrica para a fala interior, decorre da internalização da fala no pensamento, dispensando a mediação externa. Neste processo de transições e de transformações, as sucessivas modalidades de expressão da fala não anulam as suas predecessoras. No entanto, por razões óbvias, a fala oral externa, adaptada à socialização, torna-se a linha mais visível do desenvolvimento da fala, remetendo para segundo plano as outras modalidades de funcionamento da língua.

#### A PRÉ-HISTÓRIA DA LÍNGUA ESCRITA EM VYGOTSKY

Para Vygotsky, aos seis anos, idade em que tende a iniciar-se a aprendizagem formal da escrita, a criança tem já um largo histórico de desenvolvimento da linguagem, tanto na modalidade oral como na visual, nas formas do jogo simbólico e do desenho simbólico. No entanto, a modalidade visual encontra-se ainda num estágio de desenvolvimento pré-social. Os recursos do desenho simbólico e do jogo simbólico devem ser substituídos pelas formas socializadas da língua escrita nos contextos de literacia. Esta substituição não deve constituir um corte abrupto com a atividade simbólica prévia da criança, desenvolvida nos contextos de socialização da intimidade familiar, e não deve ser focada nos aspetos mecânicos da escrita, independentes do significado. A experiência simbólica da criança pertinente para o desenvolvimento da escrita inclui, portanto, para além da língua oral, por um lado, as modalidades discursivas visuais do jogo simbólico e do desenho simbólico, e, por outro lado, a fala egocêntrica. Para que a escrita possa ser uma verdadeira modalidade da fala, cumprindo a vocação social inerente aos comportamentos linguísticos, ela deve ser relevante para a vida da criança (Vygotsky 1978: 118), o que equivale a dizer que, como todas as aprendizagens linguísticas, deve decorrer da socialização da experiência em contextos de vida real, que no caso da escrita são os contextos de literacia.

Vygotsky (*ibid.*: 105) comenta criticamente o modelo de ensino da escrita em vigor na escola do seu tempo, observando que as crianças eram ensinadas a traçar letras e com elas formar palavras, mas que não lhes era ensinada a língua escrita; que os aspetos mecânicos da leitura eram de tal modo enfatizados que obscureciam a língua escrita enquanto tal<sup>5</sup>. Este modelo da pedagogia da escrita, a seu ver, ignorava o enorme papel que a escrita desempenha no desenvolvimento cultural da criança, e ignora também o lugar que a escrita ocupa na história do desenvolvimento do signo na criança. Para o autor, uma correta perspetivação da psicologia da escrita pressupõe o seu enquadramento na história do desenvolvimento da atividade simbólica na criança a partir da sua origem no signo visual do gesto: “*The gesture is the initial visual sign that contains the child’s future writing as an acorn contains a future oak*” (Vygotsky *ibid.*: 107).

O gesto, segundo o autor, constitui o primeiro recurso simbólico usado pela criança na ritualização da relação de comunicação com a mãe ou com outros adultos cuidadores. Os movimentos corporais subjacentes à satisfação das necessidades básicas fisiológicas e emocionais da criança acabam por se fixar (escrever) em gestos ritualizados cuja perceção visual evoca, na criança e também nos adultos seus cuidadores, a experiência dessa satisfação, tornando-a significativa. O processo de transformação destes gestos primordiais na língua escrita, que a criança, educada nas culturas de literacia, desenvolve cinco a seis anos mais tarde, não segue um percurso linear de simples transformação de umas formas noutras, em que as mais antigas facilmente são reconhecíveis nas suas sucessoras. Trata-se antes, no dizer de Vygotsky, de um percurso marcado por metamorfoses inesperadas, por descontinuidades que dificultam o seu rastreio e o seu reconhecimento.

Ao conferir ao gesto a origem genética da atividade simbólica na criança, Vygotsky reconhece uma origem comum à língua oral e à língua escrita, consideradas ambas como modalidades diferenciadas do discurso verbal, afastando-se assim do paradigma dominante do fonocentrismo, que atribui a primordialidade à língua oral.

Considera Vygotsky que a língua oral e a língua escrita seguem linhas de desenvolvimento paralelas mas relacionadas. Partilham a raiz genética – o gesto motivado pelo estabelecimento da relação social. A língua na modalidade oral, cuja manifestação mais precoce, até cerca dos dois anos, é pelo autor designada fala pré-intelectual, decorre da substituição dos gestos pelas vocalizações ao serviço da função emocional e da função comunicacional nos contextos da interação social presencial entre a criança e os adultos que dela cuidam. A transformação do gesto na língua escrita, por seu turno, acontece por duas vias aparentemente não relacionadas: o jogo e

---

<sup>5</sup> Lamentavelmente, cem anos volvidos, esta situação, descrita por Vygotsky no início do século vinte, na Rússia, parece longe de ter sido ultrapassada em muitos modelos da pedagogia da escrita, nomeadamente naquele que poderá ser entendido como subjacente aos últimos documentos orientadores do ensino do português emanados do Ministério da Educação e Ciência (*sic*) do atual governo de Portugal (cf. *Metas curriculares para o ensino do português*), nomeadamente quando se aponta para objetivos aferidos em termos de velocidade de leitura de palavras isoladas e de pseudopalavras. Para Morais (2010: 21), um dos responsáveis pela construção daquele instrumento regulador, o prazer na leitura só se inicia após a prévia aquisição do sistema de correspondências gráfico-fonéticas que permitem a descodificação do sinal escrito: “O prazer surge quando já se sabe ler e escrever. À medida que a criança faz as aquisições da leitura, abre caminho para compreender aquilo que está a ler e vai descobrindo o prazer de ler.”

o desenho infantil. Tanto num caso como no outro, os recursos simbólicos são de natureza visual e resultam da fixação de gestos ritualizados. Tanto o jogo como o desenho fazem parte da atividade reflexiva da criança e inscrevem-se numa linha de comportamentos através dos quais a criança interioriza, estrutura e organiza a experiência. O desenvolvimento da modalidade oral da língua é funcionalmente adaptado ao dinamismo do diálogo social, ao passo que o desenvolvimento das modalidades visuais da fala parece desde o início funcionalmente adaptado ao monólogo reflexivo e à fixação conceptual.

#### O DESENVOLVIMENTO DO SIMBOLISMO NO JOGO

No jogo, os movimentos corporais da criança, os seus próprios gestos, são a origem da atribuição da função simbólica atribuída aos objetos.

Um pedaço de pau, por exemplo, pode representar um cavalo pela simples razão de a criança poder pô-lo entre as pernas e dessa forma imitar o gesto do cavaleiro que monta o seu cavalo, ou pode representar um bebé porque se adapta aos gestos que mimetizam o embalar de uma criança.

Vygostky usa a expressão “escrita de objetos” para designar esta modalidade de atividade simbólica, empreendida pelas crianças entre os três e os seis anos, e faz notar a irrelevância da semelhança perceptual entre os objetos simbolizados e a notação simbólica utilizada. Para que o sistema seja funcional, basta que a notação simbólica inventada (o objeto faz de conta) possa ser alvo do gesto que a institui. Os objetos usados para notação simbólica substituem-se às entidades simbolizadas, funcionando como símbolos de primeira ordem. Para as crianças mais novas, o objeto só adquire o seu valor simbólico no contexto do jogo por via dos gestos que o instituem.

Contudo, as crianças um pouco mais velhas, depois de várias sessões de jogo utilizando um determinado objeto associado a um significado constante, ao serem confrontadas, num novo jogo, com o mesmo objeto investido de um novo significado, são capazes de reter o significado atribuído nas sessões anteriores. Vygotsky dá o exemplo de uma criança que, ao ser informada de que o relógio, até aí desempenhando o papel de uma farmácia, assumiria nesse jogo o papel de uma padaria, imediatamente pegou num lápis, o atravessou sobre o relógio e disse: “muito bem, aqui é a farmácia e aqui é a padaria”. O objeto adquire assim uma função simbólica dotada de história desenvolvimental, independente do valor que no contexto atual lhe é conferido, ganhando contornos de símbolo de segunda ordem. É também o que acontece quando, por exemplo, a faca, que no jogo funcionava como símbolo substituto de um médico, cai ao chão e a criança exclama “o médico caiu”.

Vygotsky conclui que, para aquela criança, a faca mantém o seu valor simbólico para além do contexto do jogo e esse é o primeiro passo para a transformação da notação simbólica num verdadeiro signo. Vygotsky refere também que, de acordo com os resultados dos estudos realizados por Hetzer (1926) com crianças entre os três e os seis anos, a progressão na idade tende

a determinar alterações, não a nível da percepção dos recursos simbólicos, mas essencialmente a nível da modalidade simbólica escolhida pelas crianças para a realização do jogo. O gesto e a mímica predominam no jogo das crianças mais novas. Mais tarde, o gesto surge acompanhado pelo recurso à fala (fala egocêntrica) e, pouco a pouco, vai cedendo o seu lugar a esta última. Esta sequência desenvolvimental é, segundo Vygotsky, reveladora da sequência desenvolvimental que liga a fala primitiva dos gestos aos signos visuais que precedem a fala egocêntrica e a língua escrita.

#### O DESENVOLVIMENTO DO SIMBOLISMO NO DESENHO

O desenho das crianças é a outra linha de desenvolvimento da atividade simbólica infantil que resulta da transformação direta da modalidade primitiva dos gestos e faz a transição para o desenvolvimento mais tardio da língua escrita.

Vygotsky observou que o desenvolvimento da fala oral é acompanhado por uma redução significativa na produção de gestos e que, por outro lado, recuperando as observações de Buhler (s.d.), a prática do desenho apenas se inicia após a criança ter feito francos progressos na fala oral e esta se ter tornado habitual.

O enraizamento do desenho infantil nos gestos é visível e foi demonstrado por Vygotsky ao observar que as primeiras marcas gráficas produzidas pelas crianças são resultado fortuito dos gestos produzidos pelas crianças com base em relações de mimetismo. Apresenta, por exemplo, o caso de uma criança que, ao lhe ser solicitado que desenhasse uma corrida, começa a simular o movimento da corrida com os dedos, produzindo em resultado disso um conjunto de marcas no papel, e que ao lhe ser solicitado que desenhasse saltos, produziu saltos com as mãos, deixando no papel um conjunto de marcas em tudo semelhantes às que realizara anteriormente em resposta à solicitação para desenhar uma corrida. O desenvolvimento do desenho simbólico infantil parece portanto situar-se na continuidade da atividade simbólica baseada no gesto, mas, por outro lado, o seu desenvolvimento parece depender de uma prévia maturação da atividade da fala oral e dos processos simbólicos que lhe são inerentes.

Baseado no trabalho de Sully (1895), Vygotsky observa que, nas primeiras manifestações do desenho, as crianças não buscam a representação naturalista, procuram tão-só simbolizar a realidade – o desenho é mais uma tentativa de nomeação ou de designação do que de figuração. Além disso, o desenho das crianças é veículo de uma predisposição para a avaliação que se manifesta pela fala ou se propicia a ser por ela manifestada. Isto pode ser comprovado pelo modo como as crianças, a par do desenho, tendem a libertar o seu repositório de memórias, contando uma história. Vygotsky considera que o desenho é uma fala que acontece tendo por base o discurso verbal. A estas manifestações precoces do desenho infantil, pelo facto de se constituírem com base no discurso verbal, Vygotsky chama “fala gráfica” e acrescenta que os esquemas que

distinguem os desenhos iniciais das crianças são remissivos dos conceitos verbais, que comunicam apenas os traços essenciais de um objeto.

Numa fase posterior, a criança progride para a descoberta de semelhanças entre as figuras por ela desenhadas e aspetos da realidade observada, por exemplo, como ilustrado por Sully, quando depois de inadvertidamente ter desenhado uma linha em espiral, a criança, com satisfação, exclama “fumo, fumo”. De igual modo que, no desenvolvimento inicial da fala, o despertar da curiosidade para a nomeação não corresponde à descoberta repentina da função simbólica, a descoberta das semelhanças entre o desenho e a realidade não equivale à descoberta da função simbólica do desenho. Quando uma criança encontra semelhanças entre um desenho e um objeto, toma esse desenho por um objeto semelhante ao outro ou do mesmo tipo, mas não como uma representação dele. As crianças até aos cinco anos lidam com os desenhos como se fossem verdadeiros objetos, por exemplo, viram a folha para procurar a cara de uma figura desenhada de costas para o observador.

Com base nestas observações, Vygotsky dá razão a Hetzer quando este afirma que é na fala que reside a representação simbólica primária e que é com base na fala que todos os restantes sistemas simbólicos são criados.

Tal como observado a propósito do jogo, também no desenho, a progressão na idade é acompanhada pela transferência da nomeação da entidade representada para o início da atividade, dando conta da importância da fala no planeamento e na organização do desenho da criança, ou seja, para Vygotsky e para Hetzer, as formas desenvolvidas do desenho e do jogo são, na verdade, manifestações de modalidades visuais da fala. Daí que Vygotsky a elas se refira como “escrita de objectos” e “fala gráfica”.

Vygotsky considera, por fim, como especialmente relevante para a compreensão da evolução da natureza conceptual-verbal dos signos no desenho infantil, a observação do desenvolvimento de escritas ideográficas em crianças em idade escolar, em que o desenho da criança se organiza segundo a ordem do fraseado da fala.

“Thus we see how the drawing obediently follows the phrase and how spoken language intrudes into children’s drawings. In this process, the children frequently had to make genuine discoveries in inventing an appropriate mode of representation, and we were able to see that this is decisive in the development of writing and drawing in children.” (Vygotsky 1978: 114)

É curioso, porém, observar como neste passo da teorização do desenvolvimento da escrita, ao referir-se às aprendizagens da escrita como processos de descoberta e de invenção individuais, Vygotsky parece esquecer o princípio por si defendido da natureza social das aprendizagens e se

aproxima, diria quase perigosamente, das concepções construtivistas de Piaget, em que a criança é protagonista solitária do seu próprio desenvolvimento.

#### O DESENVOLVIMENTO DO SIMBOLISMO NA ESCRITA

Baseado nos estudos experimentais do desenvolvimento do simbolismo na escrita infantil conduzidos por Luria (1929) em conexão com a sua própria investigação, Vygotsky procede ao rastreamento da emergência do simbolismo na escrita em crianças de idade pré-escolar.

Surpreendentemente, também neste capítulo se observa a já referida ausência da aplicação do princípio da gênese social dos processos desenvolvimentais. Nos estudos experimentais de Luria, o investigador apresentou às crianças uma listagem de frases que excedia largamente a capacidade de memorização da criança. Após as crianças terem verificado a sua incapacidade para as reterem a todas, foi-lhes fornecida uma folha de papel para registarem, como quisessem, as palavras constituintes das frases. No início, as crianças manifestaram surpresa, alegando que não sabiam escrever, pelo que lhes foi transmitido um determinado procedimento (que Vygotsky não especifica) que deveriam seguir, o qual foi depois analisado com o objetivo de verificar até que ponto as marcas produzidas pela criança eram apenas elementos de jogo ou se haviam transformado em símbolos para a recuperação das frases apropriadas. Verificou-se que as marcas gráficas produzidas pela maioria das crianças entre os três e os quatro anos não tinham valia como auxiliares da memória, a criança nem olhava para elas no momento em que tentava recordar a lista de frases. No entanto, em casos excepcionais, tendo a criança produzido exatamente o mesmo tipo de garatujas, ao reproduzir as frases, parecia estar a lê-las. A criança distinguia marcas específicas e era capaz de apontar, sem se enganar, as marcas que denotavam cada frase. Quer isto dizer que estas marcas socialmente indecifráveis se haviam tornado para a criança símbolos mnemónicos.

Vygotsky conclui que a criança, por si só, inventa as suas próprias estratégias mnemónicas. Além disso, observa que as diversas experiências conduzidas haviam revelado que as crianças vão transformando as garatujas iniciais em pequenas figuras e desenhos, que irão dar lugar a signos. Vygotsky observa que os primeiros signos escritos são integralmente símbolos de primeira ordem, denotando diretamente objetos ou ações. Segundo o autor, para que a criança comece a produzir os signos de segunda ordem da escrita inicial, que implicam a criação de símbolos gráficos para designar os símbolos orais das palavras, deve fazer uma descoberta: a de que é possível não só representar coisas como também a fala (*speech*).

“It is easy to see that the written signs are entirely first-order symbols at this point, directly denoting objects or actions, and the child has yet to reach second-order symbolism, which involves the creation of written signs for the spoken symbols of words.



For this the child must make a basic discovery – namely that one can draw not only things but also speech.”<sup>6</sup> (Vygotsky 1978: 115)

A transformação da fala gráfica, como simbolismo de primeira ordem, no simbolismo também de primeira ordem da escrita desenvolvida constitui uma importante descontinuidade na linha de desenvolvimento da escrita tal como foi até ao momento descrita por Vygotsky. A criança vai precisar de transferir o vínculo de primeira ordem que os grafismos pictográficos, ou ideográficos, estabelecem com o significado para uma nova dimensão, socialmente estabelecida, que não passa pela generalização de propriedades fisionómicas das entidades denotadas, mas passa pela transformação dos signos da escrita em verdadeiros signos linguísticos, em que o vínculo entre o significado e o plano da expressão é de natureza abstrata e é socialmente instituído nos contextos de literacia de mediação da experiência. Como em todos os processos desenvolvimentais, no modelo de Vygotsky, esta descontinuidade não acontece de forma radical e abrupta – é, pelo contrário, mediada por formas de transição. No caso das línguas de escrita alfabética, esta transição passa pelo estabelecimento de relações entre os grafismos e as propriedades de expressão fónica da modalidade oral da fala, constituindo-se a escrita, nesta fase de transição, como um sistema simbólico de segunda ordem cujos símbolos substituem os signos da modalidade oral da língua.

Note-se como em todo este contexto experimental a criança é deixada sozinha na tarefa de criar e inventar grafismos que auxiliem a memória na recuperação da informação. A criança representada nestas experiências é um ser reflexivo, inteligente, concentrado na reinvenção da experiência através da construção de grafismos não socializados. Em nenhum momento é mencionada a experiência social, prévia ou contemporânea, com a língua escrita em contextos de vida real ou em contextos de aprendizagem. A função social da linguagem parece estar ausente destes contextos experimentais. A criança representa graficamente o mundo mas não participa em situações reais de comunicação através da modalidade escrita. Estes grafismos iniciais da criança, abstraídos dos contextos naturais de socialização da experiência, resistem inclusivamente à sua inclusão na categoria dos fenómenos da fala.

Não admira portanto que Vygotsky admita explicitamente a dificuldade em especificar o modo como se processa a transição da atividade infantil do desenho de coisas para o desenho da fala (Vygotsky 1978: 115) e que reconheça inclusivamente a insuficiência de investigação apropriada ao esclarecimento destes processos, bem como a dificuldade em proceder à sua observação, dadas as contingências inerentes aos métodos de ensino da escrita vigentes.

---

<sup>6</sup> Saliente-se que o termo *speech*, que neste texto traduzo por fala, parece ser usado, na tradução inglesa do texto de Vygotsky, em sentido lato, sem restrição ou especificação da modalidade de manifestação do comportamento verbal. Quando essa especificação é necessária, recorre-se a expressões alternativas com recurso a modificadores. Por exemplo, na página anterior àquela de onde foi extraída a anterior citação usa-se a expressão *spoken speech* para referir o uso da modalidade oral e a expressão *graphic speech* para referir a modalidade visual do desenho simbólico infantil, a qual por seu turno é apresentada como uma derivação do *verbal speech* (não resultando, porém, clara a diferença entre a referência de *verbal speech* e a da versão não modificada de *speech*).

Ora, de acordo com os próprios princípios da teorização de Vygotsky, segundo os quais toda a aprendizagem é um processo de base social, as invenções solitárias das crianças não podem por si só oferecer resposta para o esclarecimento cabal do desenvolvimento da escrita. Todo o desenvolvimento linguístico, mesmo na linha impulsionada pela função reflexiva da linguagem em que a escrita se inscreve, depende em algum momento dos recursos desenvolvidos socialmente – toda a inovação tem origem na internalização da experiência socializada com os adultos mais experientes.

#### IMPLICAÇÕES PRÁTICAS DO MODELO DE VYGOTSKY

Vygotsky extrai as seguintes implicações práticas do seu modelo de desenvolvimento da língua escrita: a) baseado nas experiências de Hetzer e na experiência pedagógica de Montessori em Itália, defende que o ensino da escrita deveria ser iniciado entre os três e os quatro anos, b) a escrita deve ser relevante/significativa para a vida da criança, para que se desenvolva uma nova e complexa forma da fala; c) a escrita deve ser ensinada naturalmente, deve ser cultivada e não imposta.

No que toca à última implicação, Vygotsky defende que a chegada da criança à escrita deve ser um processo natural no seu desenvolvimento e não um treino que lhe é imposto de fora. Para tal, torna-se necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças exatamente da mesma maneira que a fala. Desse modo as crianças aprenderiam a ler e a escrever como aprendem a falar. Adianta que os métodos naturais para o ensino da escrita e da leitura pressupõem operações apropriadas no ambiente pedagógico. A escrita e a leitura deveriam surgir como necessárias nos jogos infantis. A criança deveria ser conduzida a um entendimento mais profundo e deveria providenciar-se para que a escrita se constituísse como uma forma de desenvolvimento organizado e não como aprendizagem<sup>7</sup>. Para esse efeito, deveria recorrer-se ao jogo e ao desenho como estádios preparatórios no desenvolvimento da língua escrita.

Vygotsky sintetiza o seu pensamento na seguinte formulação: “*we could say that children should be taught written language, not just the writing of letters*” (Vygotsky 1978: 119).

Em momentos como este, Vygotsky dá conta da sua insatisfação com o uso da palavra e de unidades inferiores à palavra como unidades de reflexão sobre as questões da língua, identificando claramente a necessidade do recurso a outro tipo de unidades linguísticas que deem conta do carácter funcional da língua na vida social.

---

<sup>7</sup> Termo que em Vygotsky designa um conceito próximo do conceito de “aquisição” usado nos estudos psicolinguísticos de aquisição da linguagem.

ESCRITA, FALA INTERIOR E FALA SOCIAL ORAL: CONFLUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS  
FUNCIONAIS E ESTRUTURAIIS

Tendo chegado a este ponto da exposição do pensamento de Vygotsky sobre as raízes genéticas do desenvolvimento da escrita, importa referir alguns paralelismos funcionais e estruturais, e também alguns contrastes, que é possível estabelecer entre as três linhas de desenvolvimento da fala: “gesto-fala egocêntrica-fala interior”, “gesto-jogo/desenho-escrita” e “gesto-fala social oral”.

Para Vygotsky, a modalidade da escrita surge fundada historicamente na função reflexiva e no modo monologal, no que se aproxima da fala interior, mas cuja vocação no devir histórico-social do indivíduo como mediadora externa da atividade conceptual a leva a aprofundar a função comunicacional, predominante na fala social e oral.

No plano da manifestação estrutural, Vygotsky salienta que as afinidades funcionais históricas entre a língua escrita e a fala interior não se verificam. A fala interior, na continuidade evolutiva da fala egocêntrica, caracteriza-se pelo silenciamento, pela abreviação e pela predicação pura. Sendo um uso da fala em que o enunciador e o destinatário da enunciação são coincidentes, torna-se dispensável a explicitação de toda a informação que não seja aquela que se pretende iluminar. Neste aspeto, a fala interior aproxima-se das formas da conversação presencial da fala social, também caracterizada pela abreviação e pelo recurso à predicação. Na escrita, pelo contrário, tendo em conta a não coincidência entre o contexto de produção e o de receção dos significados, a diferença no nível de conhecimento do assunto abordado entre o enunciador e o destinatário, o contexto não colaborativo tanto na produção como na receção, toda a informação pertinente para a transmissão dos significados visados deve ser explicitada. Por essa razão, diz Vygotsky, a escrita é a forma de fala mais elaborada (Vygotsky 1962[1993: 124]), ou seja, aquela em que se faz menor recurso à abreviação, em que todos os elementos de significado devem ser lexical e gramaticalmente articulados.

Em síntese, para Vygotsky, a escrita como nova função no uso da linguagem num novo contexto comunicacional e intelectual deve conjugar, num novo modo, diferentes funcionalidades já experimentadas noutros contextos, reutilizando os recursos já desenvolvidos nesses contextos (expressos numa nova forma material) e expandindo a sua funcionalidade às novas condições contextuais. Nesse sentido, a modalidade escrita não repete a história desenvolvimental da modalidade oral, expande-a, levando-a a funcionar em novos contextos de uso.

É a esse novo movimento de expansão que Vygotsky atribui as razões da dificuldade da aprendizagem da escrita pelas crianças em idade escolar, de que decorre o observado desfazamento de seis a oito anos entre a sua idade linguística na fala (oral) e na escrita<sup>8</sup>. Para

---

<sup>8</sup> Halliday (1993), por exemplo, fala de uma regressão de três anos na escrita inicial das crianças em comparação com o desenvolvimento da língua oral.

Vygotsky, as dificuldades inerentes ao domínio das mecânicas da escrita não podem justificar uma tal regressão. Vygotsky (1993: 85-86) situa as novidades inerentes ao uso da escrita em três níveis:

- simbólico: a escrita como um segundo grau de representação simbólica, em que os símbolos são imagens de palavras, e a conseqüente exigência de abstração da experiência;
- contextual: a ausência de um interlocutor, o que obriga a criança a dirigir-se a alguém ausente ou imaginário, ou a ninguém em especial; insuficiente motivação para a realização da ação verbal, na medida em que os objetivos da ação verbal, intelectualizados e distantes das necessidades imediatas da criança, são por ela dificilmente entendidos; necessidade de recriação verbal de toda a situação de comunicação e o distanciamento em relação à situação aí implicado;
- analítico: a escrita requer uma ação analítica deliberada por parte da criança, a ação verbal deve processar-se no nível da consciência, tanto ao serviço dos processos ortográficos baseados na consciencialização das formas fonológicas da língua, como também ao serviço dos processos de linearização do pensamento, das formas abreviadas da fala interior.

“A escrita exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral. Esta última precede a fala interior no decorrer do desenvolvimento, ao passo que a escrita segue a fala interior e pressupõe a sua existência (o ato de escrever implica a tradução a partir da fala interior). Mas a gramática do pensamento não é igual nos dois casos. Poder-se-ia até mesmo dizer que a sintaxe da fala interior é exatamente oposta à sintaxe da escrita, permanecendo a fala oral numa posição intermediária.” (Vygotsky: (1962[1993: 85-86])

Vygotsky conclui que a escrita é um tipo de atividade verbal essencialmente dependente dos processos psicológicos superiores, de natureza socio-histórica, que, no início da idade escolar, apenas começaram a desenvolver-se, residindo aí a verdadeira razão para o observado desfasamento de cerca de oito anos entre a idade linguística da fala oral e a da fala escrita no período inicial de aprendizagem da escrita. A atividade verbal da escrita não vem repetir o que a criança já vem fazendo através da atividade verbal oral, a atividade verbal da escrita vem cumprir outras funções intelectuais, desenvolvidas nos contextos de aprendizagem escolar. Vygotsky defende que o desenvolvimento da escrita, como acontece com todos os processos de desenvolvimento baseado nos processos psicológicos superiores, irá suceder na sequência das aprendizagens escolares e em função delas, conferindo destaque ao papel da imitação no

desenvolvimento, ou seja, à apropriação por parte da criança daquilo que o educador mais experiente a ensina a fazer.

“Todos estes traços da linguagem escrita explicam por que o seu desenvolvimento na criança em idade escolar fica muito atrás daquele da fala oral. A discrepância é causada pela proficiência da criança na atividade espontânea e inconsciente, e pela sua falta de habilidade para a atividade abstrata, deliberada. Como os nossos estudos mostraram as funções psicológicas sobre as quais se baseia a escrita nem começaram a se desenvolver de facto quando o ensino da escrita tem início, e este tem de se basear em processos rudimentares que mal começaram a surgir.” (Vygotsky 1962[1993: 86])

## 1.2 MODELO DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

### REPRESENTAR A CRIANÇA

No artigo intitulado “*Representing the Child as a Semiotic Being (One Who Means)*”, Halliday (1998[2003: 6]) diz que *representar* a criança, no duplo sentido de a interpretar e de agir em nome dos seus interesses, responde a um imperativo ético, a um dever de cortesia para com a criança, que consiste em a olhar na sua dignidade de ser humano de plena significação (*meaning-full human beings*), tomando a sério os seus atos de significação como dotados de valor em si mesmos, conforme atestado pela sua eficiência na vida da criança. Há, para o autor, dois ângulos de perspetivação da criança: o que adota o ponto de vista do adulto e vê a criança como um ser passivo, incompleto e subdesenvolvido, e o que adota o ponto de vista da criança e a vê como um ser ativo e inteligente, empenhado num constante processo de reconstrução semiótica da experiência sob a forma de sistemas de significados. Se optarmos pelo primeiro, podemos apenas ambicionar aferir em cada momento da observação da criança a distância que a separa do estágio adulto, admitindo que temos instrumentos para o fazer. Caso optemos pelo segundo, devemos primeiro tomar a sério os atos de significação da criança como dotados de valor em si mesmos e, em segundo lugar, interpretá-los como concretizações de sistemas subjacentes – sistemas de potenciais de significação. Deste modo, o processo heurístico ganha um duplo foco: o foco na concretização do uso da língua particular, que o põe numa situação concreta da vida da criança, e o foco no sistema da língua, ou seja, o foco no significado particular e o foco no sistema do potencial de significação.

Importa, pois, trazer o significado para o centro interpretativo, procurar reconstruir o processo a partir do qual a criança aprende como significar. Halliday propõe-se realizar este estudo através de uma interpretação rica das estruturas dos enunciados produzidas pelas crianças. Trata-se de uma análise que não descreve a estrutura pela estrutura, mas atribui à estrutura uma

base funcional. Os elementos estruturais são descritos por associação a funções semânticas. Para a análise e a descrição dos estádios iniciais de desenvolvimento da língua, a definição dessas funções semânticas não deve orientar-se pelas funções reconhecidas na descrição da língua adulta, pois o sistema linguístico das crianças, sendo menos desenvolvido, não é igual ao sistema adulto. Por exemplo, a análise de um enunciado da fase protolinguística, como “*now room*”, que pode ser glosado por ‘agora vamos (brincar) para o quarto (do papá)’, de acordo com o modelo adulto, poderia ser analisado do seguinte modo: Imperativo + Processo + Agente + Locativo + Temporal, com apagamento do Processo e do Agente; em vez disso, Halliday considera que o mesmo pode ser interpretado, nos seus próprios termos, através de algo como Pedido de ação conjunta + Arena, sem que haja necessidade de omitir coisa alguma.

Ambas as hipóteses de representações de análise são abstratas e nenhuma delas pode dizer-se que seja errada. No entanto, prossegue Halliday, a análise semântica orientada pelo ponto de vista da criança é portadora de importantes implicações. Na medida em que os elementos da estrutura não são interpretados como aproximações dos elementos da língua adulta, deve presumir-se que sejam derivados de alguma outra origem, em virtude da qual adquirem significado.

Estes princípios enunciados por Halliday como fundamentação do seu método de abordagem ao desenvolvimento dos sistemas da protolíngua e da transição para a língua adulta permanecem válidos no contexto da investigação das fases mais avançadas do desenvolvimento, nomeadamente a fase de que me ocupo neste trabalho – a fase do desenvolvimento da textualização na modalidade escrita.

#### ABORDAGEM SOCIOSSEMIÓTICA DA ONTOGENIA DA LÍNGUA

Halliday opõe-se à tradição psicolinguística que desde os anos sessenta do século vinte se dedica ao estudo do desenvolvimento da língua procurando responder à pergunta “Como é que a criança adquire a estrutura?”, fazendo da estrutura o alfa e o ómega do desenvolvimento da língua. Partindo do princípio de que a língua adulta é um sistema semiótico<sup>9</sup> que se desenvolve em três níveis: fonológico/grafológico, lexicogramatical e semântico, Halliday considera que a focalização exclusiva da psicolinguística no nível da estrutura é uma seleção arbitrária e parcial, sem sensibilidade às funções que a língua desempenha no processo de desenvolvimento social e intelectual da criança e até no próprio processo de desenvolvimento do sistema linguístico. As

---

<sup>9</sup> Uso a expressão *sistema semiótico* no sentido técnico que lhe é conferido em Halliday (2005/1979: 196). Um *sistema semiótico* é um código com dois ou mais ciclos de *realização*. Por *código* entende-se um sistema de sinais definido por um nível de conteúdo e um nível de expressão. Por exemplo, no código de controlo do trânsito, os conteúdos ‘parar’ e ‘andar’ são expressos pelas cores /vermelho/ e /verde/ respetivamente. A relação entre o conteúdo e a sua expressão é designada por *realização*. Num *sistema semiótico* a expressão  $\alpha$ ’ de um conteúdo  $\alpha$  é ela mesma um conteúdo (conteúdo  $\beta$ ), que por sua vez tem a sua própria expressão (expressão  $\beta$ ’), pelo que há sempre três níveis, ou estratos, nesse sistema. Por outras palavras, um *sistema semiótico* é um sistema estratificado em que o resultado da aplicação de um código se torna matéria para a aplicação de outro (Halliday 2002: 196). A formalização do modelo da língua em três níveis é relativamente consensual na linguística moderna, seja por via do formalismo norte-americano de Chomsky, seja por via dos desenvolvimentos funcionalistas europeus, na escola de Praga e na escola de Copenhaga.

abordagens da psicolinguística filiam-se na tradição linguística de raiz aristotélica que concebe a língua como um código semiótico de representação das estruturas do pensamento; ao ver-se a língua como uma forma que confere expressão externa aos conceitos, não se lhe reconhece qualquer influência na génese dos mesmos. As abordagens da psicolinguística coincidem ainda na perceção do desenvolvimento da língua como um fenómeno associativo. Por essa ordem de ideias, a criança descobre o uso dos dispositivos sintáticos, como, por exemplo, o da ordem das palavras para expressar a relação Sujeito-Predicador, mediante a aplicação de estratégias cognitivas ou em virtude de um conhecimento linguístico inato, num processo solitário, independente da vida social. Prevalece a visão da língua como um produto estático, “o produto social no cérebro humano” (Saussure 1916[1945: 51]), em detrimento da conceção da língua como facto social, semiológico e histórico (*ibid.* 103]).

Halliday, apresentando como referências<sup>10</sup> para a sua abordagem os trabalhos de Malinowski, Firth, Mathesius, Jakobson, Hjelmslev, Lévi-Strauss e Bernstein, representativos das escolas do pensamento europeu nos campos da etnografia, da linguística e da sociologia, e, na escola da linguística etnográfica norte-americana, de Sapir e Whorf, demarca-se do paradigma da psicolinguística e propõe em alternativa uma interpretação sociossemiótica do desenvolvimento da língua. Halliday substitui, por a considerar parcial e pouco reveladora, a pergunta “Como evoluem as estruturas da língua no desenvolvimento da criança?” pelas perguntas “Como é que a criança aprende a língua?”, e “Como é que a criança desenvolve o complexo sistema de codificação múltipla, que se articula em conteúdo, forma e expressão – as relações de significado, a representação destas em estruturas lexicogramaticais e a realização destas em padrões fonológicos?” (Halliday 1975[2003: 30-31]). Colocando a questão desta maneira, Halliday pretende abrir espaço para uma conceptualização rica do desenvolvimento da língua, centrada na produção do significado, em que a estrutura é equacionada como um elemento funcional, um dos níveis num sistema semiótico complexo orientado para a produção de significados. Desse modo, procura escapar à esterilidade das descrições estruturais da língua, que, na sua rigidez e tecnicismo excessivo, desligadas das funções que a língua cumpre na vida dos indivíduos, se esgotam em si mesmas e, não só se revelam incapazes de esclarecer de forma convincente os fenómenos do desenvolvimento, como se revelam incapazes de esclarecer as origens genéticas das estruturas da língua e a sua natureza. Partindo de uma conceptualização da língua como sistema semiótico no sentido técnico que lhe é conferido por Hjelmslev, e, simultaneamente, com Malinowski e Firth,

---

<sup>10</sup> Só tardiamente, na década de noventa do século vinte, Halliday introduz no seu trabalho referência direta a Vygotsky (Halliday 1991[2003]; 1993a) e indireta (Halliday 1993b[2004]) através de um estudo comparativo das ideias de Whorf e de Vygotsky acerca da mediação linguística do pensamento (Lucy e Wertsch 1987), invocando a adequação do seu modelo desenvolvimental de base sociolinguística ao modelo psicológico de Vygotsky; muito em particular no que concerne à teorização vygotskyana do conceito de *zona de desenvolvimento potencial* (Vygotsky 1978: 86, 1962[1993: 89]) e do papel de *scaffolding* (orientação e fornecimento de recursos) do adulto na aprendizagem da criança, concebida como um processo dialético mediado pelas trocas linguísticas entre a criança e o adulto ou pares mais experientes. Aquilo que a criança é capaz de fazer hoje, em colaboração com o adulto ou integrada num grupo de pares, é aquilo que ela será capaz de fazer de forma independente num futuro mais ou menos próximo.

como instrumento de ação no contexto social, Halliday visa, em alternativa, conferir centralidade à língua, como potencial de significação, torná-la o objeto de investigação do ponto de vista ontogenético, e evitar que outro tipo de questões com ela relacionadas, como a cognição ou o pensamento, se lhe sobreponham. Firmado na sua opção pelo terreno da linguística e na percepção da primordialidade da função social da atividade linguística, ao contrário de Vygotsky, que usa o desenvolvimento da fala como instrumento para iluminar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Halliday toma como instrumento o desenvolvimento da atividade social da criança para iluminar o desenvolvimento do sistema semiótico que é a língua:

“We are not using language as instrument, to shed light on child development (or on any other object, such as cognition or the nature of understanding); we are using child development as instrument, to shed light on the nature of the object we call language.”  
(Halliday 1980 [2003: 198])

#### INTERPRETAÇÃO SOCIOSSEMIÓTICA

Halliday (1975[2003: 31 e ss.]) defende que uma interpretação sociossemiótica da língua infantil é uma interpretação rica, baseada no significado, por oposição às interpretações do paradigma psicolinguístico, baseadas na análise das estruturas.

Para Halliday, a análise da estrutura independentemente do significado é um exercício vão, incapaz de explicar tanto a atividade linguística da criança, como a motivação do desenvolvimento. Se a língua fosse essencialmente um código complexo de formas abstratas, estéreis, desligado dos interesses vitais da criança, nenhuma criança a aprenderia. Seria algo tão distante, abstrato e opaco como a maioria das línguas estrangeiras o é para alguém que nunca aprendeu nem viveu num contexto em que são usadas.

Não deixando de admitir que a componente estrutural da língua é uma das dimensões em que se manifesta o desenvolvimento da língua, considera, no entanto, que não é razoável pensar na estrutura como a motivação para a criança desenvolver a língua, até porque a estrutura é algo de que, na maioria das circunstâncias de uso, os utilizadores da língua nem sequer têm consciência.

Compreender o desenvolvimento da língua, ao invés, implica a compreensão do que, em cada fase do seu desenvolvimento, para além da construção inconsciente de formas/estruturas, a criança está a fazer quando usa a língua; que função na sua vida é cumprida pela língua e que motivos a impulsionam a progredir na construção de um sistema da língua cada vez mais complexo, como é o do sistema da língua adulta.

A resposta a esta questão, defende Halliday, abre caminho a uma mais clara compreensão da razão de a língua ser do modo que é, e, por outro lado, do ponto de vista pedagógico, a uma mais eficaz orientação da intervenção pedagógica na educação linguística.



Procurando uma aproximação do problema tecnicamente descomprometida, baseada na percepção do senso comum, Halliday considera que aquilo que a criança faz quando usa a língua é significar, ou seja, produzir textos com função na sua vida, sendo que o que pode significar constitui uma forma de mediação simbólica do que pode fazer (Halliday 1978: 39).

Desse modo, conclui Halliday, aquilo que a criança faz quando aprende a língua é aprender como significar (Halliday 1998[2003: 6]) – como produzir texto –, ou, posto noutros termos, como agir no plano simbólico nos contextos sociais em que lhe é dado participar.

Para Halliday, aprender a língua e aprender a cultura são dois processos indissociáveis – aprender a língua é reconstruir no sistema da língua o sistema semiótico da cultura. Esta dupla aprendizagem efetua-se na experiência quotidiana da interação social e nos textos que a realizam. Cada oportunidade de participação nos contextos de interação social, realizada nos textos, constitui para a criança uma oportunidade de aprendizagem da cultura e ao mesmo tempo uma oportunidade de expansão do seu sistema linguístico como um potencial de significação disponível para utilização em ulteriores situações de interação social. Uma interpretação sociosemiótica do desenvolvimento da língua requer uma teoria do significado que dê conta da sistematicidade das relações entre o sistema da cultura e o sistema da língua.

O texto, enquanto negociação de significados em contexto, é para Halliday o elemento-chave para o processo desenvolvimental. É através da negociação, em contexto, dos significados da experiência com os outros membros da cultura que a criança expande o seu potencial de significação. O texto é o lugar onde a criança faz uso dos recursos acumulados no seu potencial de significação para entrar em relação com os outros e para conferir sentido à experiência, ao mesmo tempo que, impulsionada pelos renovados estímulos da socialização e da experiência, expande esse mesmo potencial com novos significados.

Assim, para Halliday, os textos em que as crianças participam, observados à luz dos seus contextos de situação, oferecem a possibilidade de observar o sistema de significados que em cada momento do desenvolvimento a criança tem à sua disposição e, ao mesmo tempo, através da observação da dinâmica da negociação dos significados entre a criança e o adulto, observar o próprio movimento de expansão do sistema. Esta metodologia foi seguida por Halliday para descrever o desenvolvimento da língua do filho, Nigel, entre os seis e os trinta meses (Halliday 1975, 2003) e replicada por outros investigadores que no quadro teórico da linguística sistémico-funcional têm estudado a ontogénese da língua nas crianças em idade pré-escolar (Painter 1984, 1999, 2007; Oldenburg-Torr 1997; Qiu 1985; Hasan 1991; Hasan & Cloran 1990; Cloran 1994, entre outros).

Note-se que, no modelo ontogenético de Halliday, a fase considerada como o início da língua adulta é entendida como o ponto de chegada de um importante percurso de aprendizagens linguísticas, com cerca de dois anos ou mais de história, ao longo do qual a criança desenvolve as próprias fundações do sistema da língua adulta.

Pelo contrário, nas abordagens às questões do desenvolvimento linguístico centradas na estrutura, esta mesma fase, por volta dos três anos, é tomada como uma espécie de momento zero, a-histórico, a partir do qual, de forma misteriosa, não explicada, ou até inexplicável, a criança inicia a aquisição das estruturas da língua.

Nessas abordagens, o sistema linguístico da criança de três anos é visto como incipiente, imperfeito, lacunar, distante ainda do sistema da língua adulta, que é concebido como um sistema abstrato e estável cuja plena aquisição só se considera terminada na idade adulta.

No modelo de Halliday, pelo contrário, em condições normais de desenvolvimento e de socialização, o sistema linguístico da criança de três anos é já o sistema da língua adulta, com todas as suas potencialidades semogénicas – é um sistema metaestável e dinâmico, cuja persistência e cujo desenvolvimento dependem da constante interação com o ambiente (Halliday 1990[2003: 167]).

A interação entre a língua e o ambiente acontece nas trocas de significados concretizadas nos textos pelos utilizadores da língua. A diferença entre o sistema linguístico da criança e o sistema dos adultos é entendida por Halliday em termos da extensão dos respetivos potenciais de significação – da extensão dos sistemas de escolhas de significado disponíveis para a negociação dos elementos do contexto. A extensão do potencial de significação dos falantes de uma língua é função do seu capital cultural – quanto mais vasta e diversificada a experiência de participação nos contextos de interação social, mais vasto o seu potencial de significação. Num modelo que privilegia a dimensão paradigmática, o desenvolvimento da língua adulta (a partir dos três anos) é concebido como um contínuo movimento de expansão e de aprofundamento da rede matricial de sistemas de escolhas, sob a forma de abertura de novas possibilidades de escolha a partir das preexistentes.

É característica fundamental do modelo ontogenético de Halliday a conceção da língua como um sistema praticamente inesgotável de produção de novos significados (*a meaning making system*), que integra portanto em si mesmo o próprio potencial de expansão.

#### SIGNIFICADO, TEXTO E CONTEXTO DE SITUAÇÃO

Halliday adota a noção de significado como ação em contexto teorizada por Malinowski numa perspetiva etnográfica e numa perspetiva linguística, mais abstrata, desenvolvida pelo linguista britânico e seu professor John Firth. Para Malinowski, a língua é essencialmente um instrumento de ação, um modo de comportamento, um elemento indispensável à ação humana concertada (Malinowski 1923: 316 *apud* Cloran 1994: 30). A principal função da língua não consiste em expressar o pensamento ou comunicar ideias, tal como conceptualizado pela tradição aristotélica, pelo contrário, a principal função da língua consiste em desempenhar um papel ativo e pragmático na vida social. As palavras servem para organizar as formas coletivas de realização do trabalho, coordenar os movimentos corporais e manuais dos elementos de um grupo

concentrados na realização coletiva de tarefas práticas. Esta é portanto a função original da língua, sendo as funções intelectuais e sociais secundárias e dela derivadas. Deste modo, o significado é definido em função da experiência e da situação, dos efeitos da língua na mente e no comportamento humanos e, através destes, na realidade envolvente tal como é concebida numa determinada cultura (Malinowsky 1935:53 *apud* Cloran 1994: 31). Ou seja, o significado é o resultado da ação linguística, do texto, numa determinada situação, que por sua vez deve ser interpretada no mais amplo contexto da cultura. Só em situação, e tendo como pano de fundo a cultura, os textos adquirem o seu pleno significado. Numa posição muito próxima da de Vygotsky, Malinowski considera que o indivíduo desenvolve a competência semântica por meio da experiência ativa dos signos em conjunto com o ambiente físico e social em que os mesmos são usados.

Firth, linguista britânico, colega de Malinowski na Universidade de Londres, norteado por objetivos pragmáticos imediatos relacionados com a transmissão da língua em contextos culturais diversificados, toma como principal objetivo da linguística a análise e a descrição do significado como função em contexto. Também para Firth (1937: 110) o significado das palavras é aquilo que elas fazem: “*What do the words mean? They mean what they do*”.

Firth (1935[1957]) toma de Malinowski a noção etnográfica de contexto de situação e interpreta-a de forma mais abstrata, como uma estrutura semiótica, compatível com um modelo semiótico estratificado do sistema da língua, em que o significado de uma unidade de um nível mais baixo é estabelecido pela sua função como elemento na estrutura das unidades do nível acima. Para Firth, o contexto de situação é o contexto apropriado dos significados linguísticos; é o nível extralinguístico que, estando para além da língua, constitui a sua razão de ser e a origem da sua organização interna. O significado é uma propriedade dos elementos da situação – pessoas, objetos e eventos – todos eles mutuamente relevantes. As palavras, que Firth designa com o termos ruídos (*noises*), fazem parte dos eventos e não contribuem mais para a construção do significado do que as pessoas, as suas características, o seu comportamento, os objetos ou os eventos da situação (Firth 1937: 110). À imagem do que sucede com as restantes categorias linguísticas, o contexto de situação é uma abstração – uma categoria generalizada a partir da qual é possível derivar todos os usos possíveis da língua. Todavia, ao passo que as restantes categorias nos outros níveis da língua (fonologia, léxico, gramática e semântica) são criadas para dar conta dos fenómenos da forma e da substância da língua, as categorias do contexto de situação dão conta da base sociológica da língua (Firth 1950[1957: 182] *apud* Cloran 1994: 36).

O conceito de contexto de situação de Firth não é uma representação da globalidade da situação social e material em que a língua é usada (algo que pode ser registado numa filmagem), dele fazem parte apenas as categorias que são relevantes para a língua concretizada nos textos.

As categorias do contexto de situação sugeridas por Firth são:

A. os traços relevantes dos participantes na situação: pessoas, personalidades;

i) a ação verbal dos participantes;

ii) a ação não verbal dos participantes.

B. os objetos relevantes.

C. os efeitos da ação verbal. (Firth *ibid.*)

O contexto de situação é o ambiente extralinguístico relevante para o uso da língua, onde a língua, concretizada no texto, cumpre função e cria significados; é um constructo esquemático constituído por um conjunto de categorias abstratas, sistematicamente relacionadas, que permitem a identificação dos diferentes tipos de situação em que as pessoas, no seu contexto de cultura, tipicamente participam. Desse modo, ainda que as situações possam ser infinitas, inscrevem-se num conjunto finito de tipos de situação a que, por seu turno, corresponde um conjunto finito de padrões de significados ou, nos termos de Halliday, de registos. Para Firth, o carácter sistemático da língua deriva do modo de organização sistemática, regular, dos elementos do contexto de situação. Firth observa que os membros de uma cultura vão, desde o nascimento, sendo progressivamente incorporados num determinado modo de organização social, a cultura, sendo que a principal condição e o instrumento para essa incorporação consistem em aprender a participar/a agir num conjunto de situações-tipo, típicas dessa cultura, ou seja, em aprender a fazer o que se espera que seja feito nessas situações e, por consequência, a dizer o que os outros esperam que seja dito nessas situações. Firth, porém, não chegou a esclarecer de que forma as categorias do contexto de situação, do nível extralinguístico, estabelecem a sua relevância para as categorias da língua. Vários autores (Hymes 1967; Cook 1990; Levinson 1983; Brown and Fraser 1979; Van Dijk 1984, 1987, entre outros) apresentaram propostas, mais ou menos compatíveis com as categorias de Firth, de definição de conjuntos de categorias dos elementos da situação relevantes para a descrição dos enunciados da língua. No entanto, tal como observado por Cloran (1994: 45), a todas essas propostas, tal como à de Firth, faz falta uma teoria que, baseada num modelo da língua e da sua relação com o contexto extralinguístico, estabeleça uma relação sistemática entre os parâmetros de descrição da situação e os parâmetros da língua. A todas essas propostas faz falta uma teoria que situe de forma precisa o sentido em que os parâmetros da situação se mostram *relevantes* para a língua, já que, naturalmente, aquilo que é considerado relevante para a língua, por exemplo, numa perspectiva psicológica e numa perspectiva sociológica, pode não coincidir.

Baseado num modelo teórico em que a língua é representada como um repositório de recursos semióticos, sistematicamente organizados e orientados para o cumprimento de funções no contexto social, Halliday (1978, 1985) procede à reelaboração do constructo firthiano do *contexto de situação* numa estrutura semiótica organizada em três dimensões: i) o campo, o que está a acontecer na situação; ii) as relações, os participantes na interação, seu estatuto e papéis na interação; iii) o modo, a parte que cabe à língua na situação. Estas dimensões são conceptualizadas

como as estruturas semióticas do sistema da cultura que são realizadas na língua pelas três metafunções da língua, duas funções básicas e uma terceira, delas subsidiária (*the enabling metafunction*): i) a representação da experiência – a metafunção ideacional –; ii) a interpretação de papéis e de identidades sociais na interação – a metafunção interpessoal –; iii) a organização dos recursos da língua de modo a garantir a realização, em simultâneo, de modo coerente e em relação com o contexto, das duas funções básicas – a metafunção textual.

Halliday (2014: 12), numa síntese de quatro décadas da literatura em LSF (Hasan 1973; Halliday 1978; Halliday & Hasan 1985; Martin 1992, entre outros), sobre a conceptualização das dimensões do contexto de situação, define assim cada uma das dimensões do contexto de situação:

- campo (*field*) – aquilo que está a acontecer na situação: (i) a natureza da atividade semiótica e social; (ii) o domínio da experiência relacionado com a atividade (o ‘assunto’ ou ‘tópico’);
- relações (*tenor*) quem toma parte na situação: i) os papéis desempenhados pelos participantes na atividade – (1) papéis institucionais, (2) *status* (poder, igual ou desigual), (3) papéis no contacto (familiaridade, variando de íntimos para desconhecidos) e papéis sociométricos (afeto, neutral ou marcado como positivo ou negativo); ii) a valoração que os participantes na interação fazem do domínio (neutral ou carregada positiva ou negativamente);
- modo (*mode*) – o papel que é desempenhado pela língua e pelos outros sistemas semióticos na situação: i) a divisão de trabalho entre as atividades semióticas e as atividades sociais (variando entre a atividade semiótica como constitutiva da situação e a atividade semiótica como facilitadora); ii) a divisão de trabalho entre a atividade linguística e outras atividades semióticas; iii) modo retórico: a orientação do texto para o campo (por exemplo, normativo, didático, explanatório, explicativo) ou para as relações (por exemplo, persuasivo, exortativo, polémico); iv) turno: dialógico ou monológico; v) meio: escrito ou oral, (vi) canal: fónico ou gráfico.

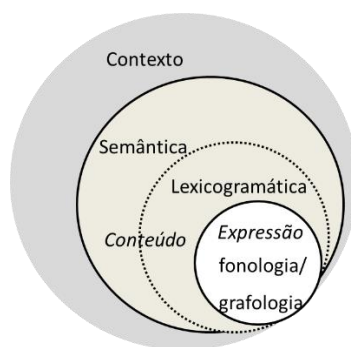
No modelo da LSF, o constructo do contexto de situação é uma estrutura semiótica que pode ser vista de dois ângulos: i) como uma constelação de significados sociais que deriva do sistema semiótico que constitui a cultura – uma seleção dos significados sociais disponíveis no sistema da cultura –, a partir dos quais se tornam previsíveis as propriedades semânticas dos textos que a ele possam ser associados (eixo da concretização); ii) como uma constelação de significados que decorre da generalização dos significados negociados nos textos produzidos pelos membros da cultura na interação social (eixo da realização). O primeiro ângulo é o que explica os processos de transmissão e de manutenção da cultura através do uso da língua, o segundo é o que explica os processos de aprendizagem, de construção e de transformação da cultura através do uso da língua. Em ambos os casos, o constructo do contexto de situação define um tipo de situação que constitui

o ambiente ecossocial para a negociação dos significados textuais. Todo o texto é interpretado por relação ao seu contexto de situação e, por essa via, ao seu sistema de cultura, mas, por outro lado, o contexto de situação de um texto só pode ser descrito tendo em vista o próprio texto.

#### MODELO DA LÍNGUA EM CONTEXTO

Halliday defende que aprender a língua é aprender a significar; não se trata de um processo isolado de aquisição de um conjunto de recursos simbólicos preexistentes algures no espaço social ou nalgum órgão interno pré-formatado, mas antes de um processo interativo e sistemático de aprendizagem pragmática de modos de participação socialmente adequados numa crescente variedade de contextos sociais típicos no contexto de cultura.

O pensamento de Halliday relativamente às questões da ontogenia da língua tem por base um modelo de língua em contexto (por oposição à língua como sistema formal e abstrato), interpretado como um sistema de sistemas dispostos num modelo em quatro estratos – um extralinguístico, o estrato da cultura, e três linguísticos – semântica, lexicogramática e expressão (fonologia ou grafologia) (ver ESQUEMA 1.1). Cada sistema tem a sua organização interna, mas relaciona-se com os outros sistemas numa cadeia de realização de significados – realiza os significados dos sistemas de ordem superior e é realizado pelos sistemas de ordem inferior. Esta cadeia de realizações interestratais faz a ponte entre os significados do estrato mais alto da cultura e os significados materiais do estrato mais baixo do sistema – na fala ou na escrita.



Esquema 1.1: Modelo estratificado da língua em contexto (adaptado de Halliday 2004)

De acordo com este modelo:

- a língua é um sistema semiótico de tripla estratificação: semântica, lexicogramática, fonologia/grafologia, que realiza nas suas estruturas a estrutura semiótica do sistema da cultura e assim a torna socialmente negociável;
- a língua é um potencial de significação sistemicamente organizado em torno das funções de realização das estruturas semióticas do contexto da cultura;

O funcionamento do sistema é garantido pelo princípio das metafunções, que explica o funcionamento da língua em torno das três metafunções: ideacional, interpessoal e textual.

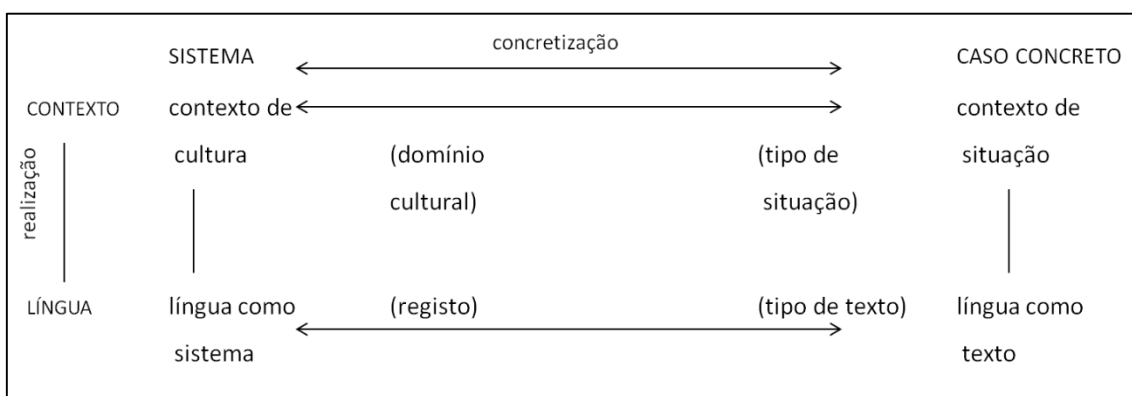
O sistema é organizado, mantido e renovado em torno de dois eixos: o eixo da realização e o eixo da concretização (ESQUEMA 1.2):

- o eixo da realização (ou paradigmático) define-se entre dois polos extremos – o polo das estruturas semióticas do contexto social e as estruturas dos sistemas de expressão da língua – cada estrato é configurado tendo em vista a realização numa nova modalidade semiótica das estruturas semióticas do sistema da cultura;
- o eixo da concretização (ou sintagmático) define-se entre dois polos extremos – o polo do sistema como potencial e o polo do sistema como concretização – o sistema como potencial de significação é gerado, mantido e renovado através das concretizações no uso, ou seja, nos textos;

O eixo da realização explica as relações sistémicas entre o sistema semiótico da cultura e o sistema da língua e, por outro lado, entre o contexto de situação e o texto. O eixo da concretização explica as relações sistémicas entre o sistema da cultura e o contexto de situação e entre o sistema da língua e o texto.

De acordo com estes princípios de funcionamento do modelo, chega-se à definição dos conceitos de texto e de registo:

- o texto é língua que cumpre função em contexto – é a concretização das escolhas disponíveis no sistema com vista à realização dos significados do contexto de situação;
- o registo é uma variedade de língua sistemicamente determinada por escolhas concretizadas ao nível do contexto de situação pelo que o indivíduo está a fazer socialmente (a partir do conhecimento do contexto de situação é possível prever o que nele pode ser dito e vice-versa).



Esquema 1.2: Modelo da língua em contexto, sistema e concretização (Halliday 1991[2007: 275])

De acordo com este modelo, toda a aprendizagem da língua tem origem na vida social em três sentidos interrelacionados: é impulsionada pelas dinâmicas da atividade social, é construída na interação social realizada nos textos e é um processo semiótico que explora os recursos

semióticos do sistema preexistente para realizar novos tipos de atividade social<sup>11</sup>. Por consequência, a aprendizagem da língua escrita i) depende do contacto da criança com os contextos de literacia – onde a criança aprende as dinâmicas sociais da escrita; ii) realiza-se mediante a experiência social da escrita e da leitura de textos – é nas inúmeras concretizações do sistema nos textos que o sistema da língua é alimentado e expandido; iii) numa primeira fase, é realizada com base nos recursos semióticos da língua oral como plataforma de acesso aos significados da língua escrita – o sistema semiótico da língua oral serve à criança e ao adulto como primeira ferramenta de socialização dos significados da escrita.

Estas três formas de interpretar o processo de aprendizagem da escrita podem ainda ser vistas à luz da fórmula de Halliday (1980[2003]) segundo a qual há três facetas no desenvolvimento da língua: aprender a língua (*learning language*), aprender através da língua (*learning through language*) e aprender acerca da língua (*learning about language*).

Estas três facetas são constitutivas de todas as aprendizagens de língua, tanto ao nível micro como ao nível macro das grandes fases de aprendizagem. Ainda que do ponto de vista da criança e do processo em si elas sejam uma e única coisa, do ponto de vista da compreensão do processo torna-se útil proceder à sua diferenciação, até porque o peso relativo de cada uma destas facetas varia de acordo com as diversas fases do desenvolvimento da língua.

Num momento inicial predomina a faceta da aprendizagem da língua como ação social, da relação entre o eu e o tu, que dá origem ao potencial de significação primordial – é o portal interpessoal (*the interpersonal gateway*) que abre caminho às aprendizagens da semiose<sup>12</sup> –; num momento posterior, através do alargamento do universo relacional à terceira pessoa, ganha protagonismo a vertente do uso da língua como instrumento para aprender o mundo, e, finalmente, numa fase avançada, ganha relevo a faceta da aprendizagem auto-reflexiva, em que a língua é usada como instrumento para se conhecer a si mesma como recurso de semiose.

Esta sequência constitui uma visão do desenvolvimento que o representa como um movimento de evolução da atividade social, externa, para os comportamentos de natureza reflexiva, e, dentro destes últimos, da reflexão acerca do mundo como realidade objetiva, para a reflexão sobre o mundo da semiose em si mesmo. Trata-se assim de um modelo coincidente com o modelo de desenvolvimento da atividade simbólica de Vygotsky (1978: 56), segundo o qual, dada a propriedade de autorreflexividade dos processos de semiose, o curso do desenvolvimento não descreve uma linha de progressão linear, mas uma trajetória em espiral, em que cada ciclo de desenvolvimento tem lugar num nível de semiose mais elevado. Nesta perspetiva, o desenvolvimento da língua oral e o desenvolvimento da língua escrita podem ser representados

---

<sup>11</sup> Trata-se afinal da natureza sócio-histórica do signo linguístico e das funções psicológicas superiores nele baseadas de que fala Vygotsky.

<sup>12</sup> Também Vygotsky (1978: 57) afirma que todas as funções no desenvolvimento cultural da criança, como é o caso da atenção voluntária, da memória lógica e da formação de conceitos, aparecem duas vezes: uma primeira, no nível social, e outra mais tardia, no nível individual.



como ciclos sucessivos do desenvolvimento semiótico do indivíduo, em que o ciclo do desenvolvimento da escrita constitui uma reelaboração do potencial de significação construído nos contextos da oralidade, num nível mais elevado de mediação semiótica da experiência.

#### A ONTOGÊNESE DA LÍNGUA ADULTA VISTA POR HALLIDAY

A participação no ambiente social acontece desde os primeiros momentos da vida da criança. Logo que nasce, a criança é inserida num sistema social; entra em interação com o ambiente e com os seres que a rodeiam de acordo com padrões contratualizados pelos membros da cultura. Mesmo antes de ser capaz de organizar o seu comportamento relacional, a criança é incluída num círculo social, o seu núcleo social significativo, e é nele construída pelos outros como um agente semiótico, participante na situação social. Os seus comportamentos fisiológicos, mesmo que desprovidos de qualquer intencionalidade simbólica, são interpretados como portadores de significado pelos adultos cuidadores, que lhe respondem em conformidade. Isto acontece, por exemplo, quando a criança chora ao fim de um certo tempo depois da última mamada e a mãe acorre para de novo a alimentar. Na verdade, aquele choro da criança não é um ato simbólico, é apenas um reflexo do desconforto fisiológico, a que o adulto que participa na situação atribui significado tendo em conta a sua própria conceptualização do contexto de situação. Ao atribuir significado aos comportamentos da criança, enquadrando-os num determinado contexto de situação, o adulto, na sua natural propensão para a semiose, transforma os comportamentos situados da criança em enunciados, em textos, respondendo-lhes em conformidade. As respostas dos adultos aos comportamentos das crianças são simultaneamente não verbais e verbais – o adulto entra em ação junto da criança prestando-lhe os cuidados de que necessita, ao mesmo tempo que fala com ela, mesmo sabendo que as suas palavras não são ainda compreendidas. As respostas aos proto-enunciados da criança são progressivamente acomodadas pela mesma sob a forma de situações-padrão, que configuram as primeiras formas de interação a que a criança atribui significado, dando origem ao potencial de significação da criança, como um modelo dinâmico da realidade. A criança aprende a desenvolver modos recorrentes de participação nestas situações-padrão, ou microcontextos sociais, nos termos de Halliday, utilizando para tal, numa primeira fase, os recursos comportamentais de que dispõe, os seus comportamentos corporais, os gestos e as vocalizações pré-linguísticas, e/ou outros elementos da situação envolvente. É da partilha de atenção entre a criança e o adulto que emergem os primeiros tipos de situação social reconhecidos pela criança e as concomitantes experiências de interação simbólica<sup>13</sup>. Os primeiros atos simbólicos da criança são realizados mediante a utilização de

---

<sup>13</sup> Vygotsky (1978: 56) descreve este processo de construção do signo a partir da atividade externa, que designa como *internalização*, como sendo constituído por uma série de transformações: i) uma operação que inicialmente constituiu uma atividade externa é reconstruída e passa a ocorrer internamente; ii) um processo interpessoal que é transformado num processo intrapessoal; iii) à transferência das funções para o plano interno está associada a mudanças nas leis que governam a atividade ao serviço dessas funções, que são incorporadas num novo sistema com as suas próprias leis.

códigos simbólicos elementares baseados na associação de uma forma de expressão (gestual ou vocal) a um conteúdo, estando portanto muito distantes dos sistemas semióticos da língua adulta que incluem um nível de gramaticalização na mediação dos sistemas da expressão e do significado. No entanto, eles reúnem já as propriedades fulcrais dos atos de significação realizados pela língua adulta – são sistematicamente associados a um determinado conteúdo e podem ser interpretados por via da sua funcionalidade na situação partilhada (Halliday 1974[2003: 94]); por esse motivo, Halliday designa-os atos protolinguísticos.

#### CARÁCTER SISTÉMICO DOS ATOS DE SIGNIFICAÇÃO

Deste modo, considera Halliday, muito antes de desenvolver o sistema da língua dos adultos, a criança começou já a desenvolver um “sistema de potencial de significação” – um sistema de atos de significação que pode realizar nos tipos de situação que lhe são familiares. Cada tipo de situação reconhecido pela criança está sistemicamente associado a um sistema de escolhas de possíveis intervenções semânticas nesse contexto.

Um ato de significação é sistémico num duplo sentido (Halliday 1978[2003: 115]). Primeiro, porque é em si mesmo um ato de escolha no âmbito de um potencial de significação, sendo que a seleção não é aleatória, pois está coerentemente relacionada com o contexto de situação – a estrutura semiótica da parte do modelo da realidade que constitui o ambiente relevante para o ato em si.

Em segundo lugar, porque o próprio potencial de significação é também sistémico, no sentido em que é um recurso, uma rede de opções, sendo que cada uma das quais pode ser interpretadas por referência ao modelo integral da realidade da criança e do seu lugar nesse modelo. Porque a realidade da criança está sempre em construção e mudança, através da adição de novas experiências e da diferenciação de componentes da experiência, o mesmo acontece à rede de opções em que se consubstancia o potencial de significação. O potencial de significação de um indivíduo é uma estrutura semiótica que constitui o repositório histórico da sua experiência social.

A observação do modo como a criança constrói sistemicamente o seu potencial de significação nos microcontextos da sua vida social, numa linha de continuidade entre as primeiras experiências de atividade simbólica e a construção da língua adulta, constitui uma oportunidade para compreender a natureza sistémica da configuração do potencial de significação da língua adulta cuja extensão e grau de complexidade dificultam a sua observação e compreensão.

#### NATUREZA SOCIAL DOS ATOS DE SIGNIFICAÇÃO

Importa salientar que o conteúdo ou significado do ato simbólico não é estabelecido unilateralmente por nenhum dos participantes na interação como algo subjetivo e individual. Um ato de significação é um ato social, no mesmo duplo sentido em que afirmamos que ele é sistémico

(Halliday *ibid.*), em primeiro lugar, porque uma ação só se torna um ato de significado ao ser entendido como tal pelos outros participantes na interação. O ato de significação afirma-se como tal no processo da conversação, quando, perante a intenção de intervenção simbólica no contexto, o outro participante lhe atribui valor e lhe responde em conformidade. O valor atribuído aos atos de significação é negociado na interação, sendo estabelecido pelo seu efeito no contexto, em que se incluem os participantes na interação. Não há ato de significação fora da situação de troca de significados.

Em segundo lugar, um ato de significação é social, no sentido geral em que o potencial de significado de que deriva é em si mesmo um constructo social. Para que os atos de significação possam ser bem sucedidos, ou seja, possam realizar a sua função no contexto, o sistema semântico em que a criança representa a sua realidade subjetiva tem de ser partilhado por ela e por aqueles que com ela entram em conversação. Ainda que a experiência possa ser subjetiva, a codificação simbólica da experiência tem de ser social. Na interação adulto-criança há um enorme desfasamento entre o potencial de significação da criança e o do adulto; porque na construção do seu sistema semântico, a criança não consegue dar saltos muito para além do seu modelo da realidade, é o adulto quem tem de se aproximar do potencial de significação da criança. O adulto representa os atos de significado da criança por referência ao modelo de realidade que interpreta como sendo o da criança (e não por referência ao seu próprio modelo), mas na sua resposta utiliza significados do seu próprio sistema (ainda que procure seleccionar significados compatíveis com o potencial semântico da criança), os quais, por seu turno, socializados no contexto da interação podem ser integrados, pelo menos parcialmente, no sistema semântico da criança contribuindo para a sua modificação e a sua expansão.

A natureza social dos atos de significação constitui a primeira condição para que o sistema semiótico da língua seja suscetível de ser aprendido, logo para a sua manutenção no sistema social, mas constitui também a razão da sua instabilidade e da sua constante renovação.

A aprendizagem da língua é portanto um processo dialético e dinâmico que se realiza nos contextos dialogais. A aprendizagem da escrita, como um modo de uso baseado no monólogo, ou no diferimento do contacto entre os participantes no processo dialógico, marca uma rutura com as dinâmicas interacionais de aprendizagem da língua oral. Veremos mais adiante como a dificuldade inerente à aprendizagem da língua escrita passa pela propensão da escrita para a dinâmica de construção monológica.

#### A ORGANIZAÇÃO FUNCIONAL DOS ATOS DE SIGNIFICAÇÃO: EMERGÊNCIA DAS METAFUNÇÕES

Nas primeiras formas de participação da criança nos microcontextos de interação social, a função dos atos de significação da criança confunde-se com o próprio uso dos recursos simbólicos do seu sistema de significação – uso e função coincidem num todo indiferenciável. Cada

enunciado da criança realiza apenas uma função, aquela que decorre do microcontexto de interação em que é produzido. Ou seja, em cada ato simbólico a criança produz apenas uma ação no contexto. Baseado na teorização dos contextos de socialização de Bernstein, Halliday distinguiu quatro microcontextos que constituem o ponto de aplicação de quatro funções sociais básicas: a microfunção instrumental (o uso da língua como modo de obter algo), a microfunção regulatória (o uso da língua para regular o comportamento do outro), a microfunção interativa (o uso da língua para assinalar a interação com o outro) e a microfunção pessoal (o uso da língua para assinalar a própria participação no contexto) – as duas primeiras orientadas para um modo de significação ativa, as duas últimas orientadas para um modo de significação reflexiva.

À medida que expande os contextos de participação na vida social e acrescenta novos significados ao seu potencial de significação, a criança é pressionada pela necessidade de generalizar as propriedades dos contextos experienciados. Numa fase de transição para o sistema da língua adulta, reconstrói o sistema em torno de duas macrofunções: a função pragmática, obtida por generalização das microfunções orientadas para a intervenção no ambiente (regulatória e instrumental), e a função matética ou de aprendizagem, obtida por generalização das funções orientadas para a reflexão (pessoal e interativa). O sistema especializa-se em torno destas duas funções gerais, que já não são propriedades dos contextos de uso, são funções semiotizadas pela criança a partir da generalização das propriedades do contexto extralinguístico, uma vocacionada para o conhecimento do mundo, outra vocacionada para a ação na relação social (Halliday 2003).

Num sistema simbólico construído apenas em dois níveis, os significados funcionais só podem ser codificados no nível da expressão (no caso de Nigel, a criança estudada por Halliday, a entoação foi o recurso escolhido para a codificação da função). Assim, numa fase precoce da transição para o sistema da língua adulta (já em pleno processo de construção do sistema por via da integração do vocabulário como recurso para anotar o mundo da experiência partilhada), cada enunciado especializa-se na realização de apenas uma das duas novas funções. Note-se que nesta fase do desenvolvimento as palavras que a criança utiliza não são palavras no sentido da língua adulta, não têm função referencial, são formas de expressão que integram enunciados holísticos, os quais na sua globalidade cumprem uma de duas funções: pragmática e de aprendizagem. Num primeiro momento, cada sequência articulatória holística pode apenas ser combinada com uma marca de distinção funcional (no caso de Nigel, a curva entoacional ascendente indica a função pragmática e a descendente a função matética); numa fase intermédia a criança aprende a combinar as sequências articulatórias holísticas com as marcas de distinção funcional. Para que cada enunciado realize mais do que uma função, a criança precisa de dar um outro passo: precisa de abstrair as funções da língua dos contextos de uso da língua. Na interação com os adultos ou outras crianças mais velhas, mediante o contacto com os enunciados da língua por aqueles produzidos, a criança aprende que as funções da língua não são opções ao nível dos usos da língua – dos diferentes tipos de contexto de situação –, são inerentes ao funcionamento do sistema em

todo os contextos de uso, são componentes do sistema. Em todos os contextos de uso, a língua adulta cumpre a função de representar os significados da experiência codificados no sistema da transitividade – metafunção ideacional – e, no mesmo enunciado, a função de interpretar os significados pragmáticos codificados no sistema do MODO ORACIONAL (pedir ou oferecer bens-e-serviços ou informação) – metafunção interpessoal. O QUADRO 1.1 sumariza o processo de desenvolvimento do princípio metafuncional, que, para Halliday, determina a transição da fase protolinguística para a fase caracterizada pela emergência do sistema da língua adulta.

Estádio I	(transição precoce)	Exemplos
Ou:	Agindo (“pragmático”) ↓ [ prosódia <sub>α</sub> + conteúdo <sub>x</sub> ]	<i>m̄ore meat</i> “I want more meat”
Ou:	Aprendizagem (“matético”) ↓ [ prosódia <sub>β</sub> + conteúdo <sub>y</sub> ]	<i>ḡreen car</i> “that’s a green car”
Estádio II	(transição média)	Exemplos:
	{ Agindo ↓ prosódia <sub>α</sub> Aprendizagem ↓ prosódia <sub>β</sub> } + qualquer conteúdo	<i>m̄ummy b̄ook</i> “I want mummy’s book” <i>mummy book</i> “That’s mummy’s book”
Estádio III	(Transição tardia)	
	Sistema do MODO ORACIONAL (funções discursivas) { Não declarativa Declarativa + }	Sistema transitividade (tipos de processos) { Material Mental Relacional }

Quadro 1.1: Estádios do desenvolvimento do princípio metafuncional, a partir dos dados produzidos pelo estudo de caso de Nigel (Halliday 1993: 100)

A aprendizagem do princípio metafuncional integra, para além do desenvolvimento das duas funções básicas, com origem no contexto extralinguístico, o desenvolvimento de uma terceira metafunção, intrínseca à língua, a metafunção textual. Esta é a função necessária para a criação do texto, o potencial do sistema para ser operacional no contexto, a função que fornece as condições de textura para que as outras duas funções sejam cumpridas em simultâneo.

O desenvolvimento desta terceira linha de significados manifesta-se primeiro, numa fase anterior à emergência da gramática, ao nível do desenvolvimento da textura. Para Halliday (1975[2003: 185]) a textura implica o género, um modo de organização dos significados que se relaciona com a função no sentido do uso, ou seja, do contexto social, ou tipo de situação (função no sentido a partir do qual foi diferenciado o sentido de metafunção). A textura do discurso, ou a estrutura de “género”, depende não só da estruturação das partes, de forma apropriada, e da sua interligação, como também de o fazer de modo relacionado com o contexto – como narrativa, como diálogo ou qualquer outro modo de género selecionado. As primeiras estruturas de género

reconhecidas pela criança são a narrativa e o diálogo (Halliday 1978[2003: 134]). A narrativa<sup>14</sup> envolve sequências inteiramente matéticas, ao passo que o diálogo integra sequências mistas, mas com tendência para uma forte componente pragmática. Narrativa e diálogo não são categorias puras; as primeiras experiências de produção de narrativas pela criança ocorrem no ambiente do diálogo, e o diálogo é usado como um meio auxiliar na construção da narrativa. A produção de narrativas em regime monologal é um desenvolvimento tardio. Cada uma das estruturas de gênero tem a sua forma específica de organização. Pergunta e resposta, por exemplo, é uma forma de textura que pertence ao diálogo, ao passo que uma sequência de observações ocorre tipicamente numa narrativa. Nas narrativas precoces, ainda na fase de transição para o sistema adulto, a criança começa por formar sequências dotadas de estrutura semântica, mas desprovidas de estrutura gramatical. Halliday dá o exemplo: “*tree, broken, take-away, all-gone, byebye*” (Halliday 1975[2003: 185]). Com o passar do tempo e o acumular das experiências de socialização de significados, a criança aprende a expandir estas sequências numa forma gramaticalmente estruturada e, ao mesmo tempo, a complexificar as estruturas semânticas do discurso conferindo-lhes estrutura, para além do âmbito gramatical, ao nível do gênero.

Uma vez iniciado o processo de emergência da estrutura gramatical, a textura manifesta-se também ao nível da estrutura interna e da coesão. A criança começa a construir a terceira componente do sistema semântico da língua adulta – a componente textual ou de criação do texto. No sistema semântico da língua adulta, a componente da metafunção textual é composta por duas partes, uma baseada na estrutura e a outra na coesão. A primeira consiste nos sistemas do TEMA e da INFORMAÇÃO e é expressa pela ordem das palavras<sup>15</sup>, por nominalizações diversas e pela distribuição da informação entre Novo e Dado realizada pelos recursos da entoação, mediante a colocação do acento tonal no constituinte que se quer marcar como Novo. A segunda consiste num conjunto de relações anafóricas e catafóricas de referência, substituição, elipse, conjunção e colocação (Halliday & Hasan 1976). Halliday (1993a: 107) ilustra o processo de emergência da metafunção textual na história desenvolvimental de Nigel através do seguinte exemplo observados aos vinte meses: ao passar por um local em que decorriam obras na via pública, a mãe de Nigel protestara, incomodada pelo barulho produzido por um martelo pneumático. Quando chegaram a casa, Nigel disse “*Big noise*”, algo que muitas vezes dizia a propósito dos seus próprios gritos. A mãe perguntou-lhe: “*Who makes a big noise?*” Como desta feita Nigel não falava de si próprio, respondeu: “*Drill make big noise*”, marcando com proeminência entoacional a palavra “*drill*”.

---

<sup>14</sup> O termo narrativa é usado por Halliday como a habilidade de construir significados livres do contexto – de trazer para a conversação coisas que estão para além do âmbito perceptual – processos do tempo do passado ou do futuro, estados de consciência, entidade abstratas e outros aspetos não deíticos da realidade subjetiva.

<sup>15</sup> Nesta descrição, Halliday refere-se sempre ao caso da língua inglesa, a língua aprendida pela criança cujo desenvolvimento linguístico estudou. Na obra de introdução à gramática sistémico-funcional (Halliday 2004), afirma explicitamente que os recursos por ele descritos para realização dos sistemas gramaticais do TEMA e da INFORMAÇÃO são específicos da língua inglesa, podendo ou não coincidir com os recursos que noutras línguas são mobilizados para a realização desses mesmos sistemas.

São os recursos da metafunção textual que permitem à língua a criação de um mundo semiótico *per se*, um universo paralelo ou realidade virtual, cuja existência se situa ao nível dos significados, mas que tanto serve como meio ou como modelo, ou metáfora, do mundo da ação e da experiência. Halliday (1993a: 107) observa que o passo do desenvolvimento dos recursos da metafunção textual constitui um pré-requisito para a construção de qualquer conhecimento teórico, na medida em que todas as teorias são elas mesmas constructos semióticos, nas quais a própria construção da teoria é também um processo semiótico. Veremos mais adiante como na transição para os usos da língua na modalidade escrita a reconstrução dos recursos da metafunção textual se irá revelar determinante para que a criança progrida no uso da língua ao serviço dos contextos do conhecimento académico.

Por volta dos dois anos e meio, defende Halliday, a criança, baseada nas suas experiências sociais e protolinguísticas, desenvolveu finalmente as bases de um sistema semiótico semelhante ao sistema da língua adulta, um sistema organizado em três estratos – semântica, lexicogramática e fonologia – cada um dos quais constituído por uma rede de sistemas organizados em três grandes subsistemas semanticamente motivados pelas três metafunções da língua, as quais são orientadas para a realização linguística dos significados do contexto extralinguístico do sistema semiótico da cultura. Tendo aprendido a construir o sistema, a criança está agora apta a utilizá-lo como recurso para aprender a participar em contextos de socialização progressivamente mais alargados e, com base nessa participação, prosseguir no desenvolvimento do seu modelo da realidade, ou seja, na sua aprendizagem do mundo.

#### PRINCIPAIS SISTEMAS DA GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (GSF)

De acordo com o modelo da gramática sistémico-funcional (Halliday 2004), a língua é um sistema multifuncional. Isto significa que os recursos da língua em uso cumprem simultaneamente várias funções no contexto, que o modelo agrupa em três metacategorias: a metafunção ideacional, vocacionada para a construção da representação da experiência e da sua articulação lógica (a construção do campo); a metafunção interpessoal, vocacionada para a construção da interação com o mundo (a construção das relações); a metafunção textual, vocacionada para a construção da mensagem, lugar veicular dos significados da representação e da ação (a construção do modo).

Muito sucintamente, o que acima se disse implica que são três as linhas de análise dos enunciados linguísticos ao nível da oração: a análise das escolhas no sistema da TRANSITIVIDADE (metafunção ideacional), a análise das escolhas no sistema do MODO ORACIONAL (metafunção interpessoal), a análise das escolhas no sistema do TEMA (metafunção textual). No QUADRO 1.2, este princípio é exemplificado, tomando a oração como unidade de análise, por ser nesta unidade gramatical que as três linhas metafuncionais de significado se unificam:

<b>oração</b>	<i>o menino</i>	<i>pôs</i>	<i>a comida</i>	<i>na mesa</i>
TRANSITIVIDADE	Actor	Processo	Meta	Circunstância
MODO ORACIONAL	Sujeito	Predicador+Finito	Complemento	Adjunto
	Elemento modal		Resíduo	
TEMA	Tema	Rema		

**Quadro 1.2:** Análise da oração nas três linhas de organização de significados da GSF: representação, interpessoalidade, textualidade

A análise da oração enquanto domínio do sistema da TRANSITIVIDADE diz-nos como, na oração, os recursos da língua se organizam para representar processos em que intervêm participantes em determinadas circunstâncias (em termos menos técnicos da GSF, o verbo e a sua configuração de argumentos semânticos), construindo, no estrato da semântica, figuras – *quanta* no fluir dos eventos –, que constituem a dimensão ideacional do texto. Os significados da representação são aqueles que constroem os instantâneos da experiência – imagens estáticas, fotográficas. No sistema ideacional, os significados da TRANSITIVIDADE são complementados com os significados lógicos, aqueles que a partir dos instantâneos produzidos pelas representações da TRANSITIVIDADE constroem as sequências – imagens em movimento, cinematográficas.

A análise da oração enquanto domínio do sistema do MODO ORACIONAL diz-nos como, na oração, os recursos da língua se organizam para interpretar, no estrato da semântica, os movimentos da troca – *quanta* na interação –, que constituem a dimensão interpessoal do texto. São significados interpessoais, por exemplo, as funções discursivas de interrogação, declaração, exortação, os graus de modalidade deontica ou epistémica, e a projecção da avaliação (afeto ou julgamento). Os significados interpessoais constroem as funções da interação: ofertas de informação ou serviços, pedidos de informação ou serviços, e a construção da atitude e da avaliação do mundo representado.

A análise da oração enquanto domínio do sistema do TEMA diz-nos como, na oração, os recursos da língua se organizam para construir, no estrato da semântica, as mensagens – *quanta* no fluxo de informação –, que contribuem para a dimensão textual do texto. Os significados textuais constroem os significados ideacionais e interpessoais como um todo organizado e orientado na relação com o contexto.

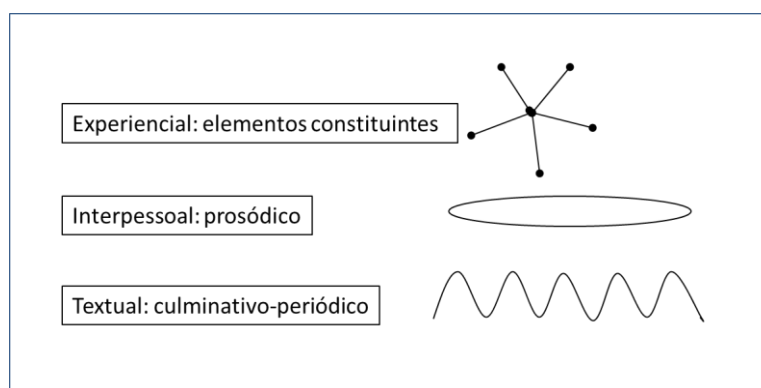
Cada uma das linhas de significado tem o seu próprio modo de organização (Halliday 1979 [2005]): os significados ideacionais apresentam-se como configurações de elementos discretos, bem delimitados (no sistema da transitividade, por exemplo, os Participantes, os Processos e as Circunstâncias neles envolvidas); os significados interpessoais tendem a organizar-se



prosodicamente, surgindo aqui e ali como um contorno suprasegmental ao longo da oração<sup>16</sup>; por último, como sintetizado por Halliday (*ibid.*: 208) na citação que abaixo apresento, os significados textuais organizam-se em estruturas culminativas, que atribuem estatutos semânticos aos elementos do discurso, relacionando-os com os picos de proeminência informacional que delimitam as mensagens e que têm como efeito conferir periodicidade ao discurso – construir a informação. A oração, no seu estatuto de mensagem, enquanto significado textual, começa com um tipo de proeminência, a proeminência temática, e termina com outro tipo de proeminência que identifica o foco da informação. Os significados textuais apresentam, portanto, uma configuração dinâmica, um movimento ondulatório e periódico, responsável pela criação e pela progressão faseada da informação no texto (cf. ESQUEMA 1.3).

“The structures that realize options in the textual component are what we may call “culminative” structures. They are not configurations or clusters of elements such as we find in the ideational component; nor are they prosodic chains of the interpersonal kind. What the textual component does is to express the particular semantic status of elements in the discourse by assigning them to the boundaries; this gives special significance to “coming first” and “coming last”, and so marks off units of the message as extending from one peak of prominence to the next.

The effect of this is to give a periodicity to the discourse. The clause, in its status as a message, begins with prominence of one kind, thematic prominence, and ends with prominence of another kind, prominence due to information focus.”



**Esquema 1.3 Modos de organização dos significados em cada uma das três metafunções da língua**  
**Fonte: Halliday 1979 [2005: 209])**

Neste sentido, a construção dos significados textuais prende-se com a construção das estruturas que contribuem para a periodização da dispensa da informação no discurso, assinalando, para o ouvinte ou para o leitor, os elementos do fluxo discursivo que devem ser

<sup>16</sup> O entendimento que aqui se faz de prosódia extravasa o domínio da fonologia: não estamos a dizer que os significados interpessoais são prosódicos, fala-se aqui da organização suprasegmental dos significados interpessoais na oração.

compreendidos como os pontos de partida para as mensagens, criando horizontes de expectativa, e os que, pelo contrário, carregam o foco da informação, aqueles que respondem às expectativas criadas, ou seja, os significados que se deseja veicular como dignos de notícia<sup>17</sup> na interação. Na oralidade, no plano da expressão, esta organização periódica da informação deixa-se ouvir, na textura da língua, na organização do fluxo discursivo em contornos rítmicos e melódicos. Na escrita, no plano da expressão, esta organização periódica deixa-se perceber visualmente, pela organização do fluxo discursivo em períodos e parágrafos.

Na oralidade, o trabalho de modelação da dispensa de informação é produzido pela estrutura da própria atividade em curso, pelo ritmo dialógico das mudanças de turno na conversação e, a nível mais localizado, pelos recursos da entoação<sup>18</sup>. Além disso, na oralidade, o fazer do discurso em tempo real, e nos contextos presenciais, permite ao falante ir aferindo a eficácia da atividade semiótica e, em caso de necessidade, proceder a reformulações, reorientações, acrescentos, correções, esclarecimentos, etc.

Ao transitar para os usos da escrita, a criança tem de desenvolver novos padrões de dispensa da informação no fluxo discursivo, adaptados ao mais denso conteúdo informacional dos textos escritos, em resultado da crescente autonomia em relação ao contexto. Para tal, deve aprender a tirar partido das oportunidades de reflexividade proporcionadas pela partilha diferida da mensagem para, no processo solitário de configuração de um contexto de interação virtual, planear e dosear o fluxo de informação. Deve aprender também a tirar partido das propriedades de permanência no tempo dos recursos visuais do novo canal e com eles suprir a falta dos recursos da entoação e da interação que, na oralidade, sinalizam os contornos das unidades de informação e atribuem estatutos textuais diferenciados às respetivas fases de desenvolvimento.

Neste trabalho, ocupo-me dos recursos lexicogramaticais e da expressão grafológica que, na escrita inicial das crianças, contribuem para a construção dos padrões semânticos responsáveis pela construção do fluxo de informação (Fries 1981) ou pela periodização do discurso nos textos escritos (Martin & Rose 2003). Procuo lançar alguma luz no que respeita ao modo como, pouco a pouco, as crianças evoluem na diversificação e na especialização da realização lexicogramatical do texto como unidade semântica faseada, periodicamente organizada em significados interligados, que cumpre função no seu ambiente, e, por outro lado, como essa evolução é a manifestação linguística da expansão dos contextos sociais em que a criança aprende a participar.

Painter (1999) mostra, por exemplo, como, por volta dos quatro anos, à medida que a criança se torna capaz de representar eventos mais distantes no tempo, ou de ordem generalizada,

---

<sup>17</sup> Uso a expressão “digno de notícia” como tradução da expressão “*newsworthy*” proposta por Fries (1994: 230) para o conceito de informação nova de Halliday. Com esta designação, Fries pretende tornar claro que a informação em causa não tem necessariamente de ser nova, irrecuperável ou desconhecida no contexto, tem apenas de ser apresentada pelo falante/escritor novidade.

<sup>18</sup> Para uma descrição dos recursos da entoação que, no inglês, servem a identificação dos lugares de proeminência temática e informacional na oração, ver, por exemplo, Halliday & Greaves (2008). Tanto quanto é do meu conhecimento, esta descrição, no quadro da gramática sistémico-funcional, não foi ainda realizada para o português.

não situados no tempo, os significados da temporalidade deixam de ser realizados apenas por recursos lógicos de Junção temporal, passando a ser integrados na estrutura experiencial da oração sob a forma de orações temporais frontalizadas, em estruturas temáticas marcadas (a que adiante me refiro), alterando assim o grau de integração da informação nas unidades constitutivas do fluxo de informação. Painter justifica esta progressão com base na pressão a que a língua, removida da situação, se encontra sujeita, sendo obrigada a representar não só o evento em si, como o seu contexto de ocorrência. O trabalho de Painter põe em evidência as relações ontogenéticas entre as diversas configurações de realização lexicogramatical dos significados ideacionais e o papel que nessas progressões desempenham as alterações contextuais na dimensão do modo.

#### A PRÉ-HISTÓRIA DA ESCRITA À LUZ DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

No modelo hallidayano da língua, definido como um espaço semântico em permanente expansão, a ontogênese da língua escrita corresponde à dinâmica de expansão do sistema construído nos contextos de uso da língua oral aos contextos sociais de literacia, entendendo por literacia a atividade social desenvolvida através da escrita e da leitura (Halliday 1996[2009: 98]).

Halliday considera que a transição para os usos da escrita se estabelece na continuidade do processo de expansão dos contextos de interação social em que a criança é chamada a participar – dos contextos locais do núcleo familiar aos contextos alargados da sociedade da literacia, por via dos contextos educacionais da instituição escolar. Em Halliday, como em Vygotsky (1962[1993]), a especificidade dos padrões de configuração dos recursos simbólicos da língua na modalidade escrita decorre da adequação funcional dos recursos da língua à especificidade da configuração semiótica dos contextos de literacia por ela realizados. Neste processo, inclui-se a própria substituição integral dos sistemas do estrato da expressão (Halliday 1987[2003: 131]), que, no tempo da filogenia, levou milhares de anos a concretizar-se, mas que, no tempo da ontogenia, a socialização da criança no ambiente semiótico dos usos da literacia nas sociedades modernas do mundo ocidental permite concretizar-se em apenas alguns meses. A língua escrita não é considerada um novo tipo de sistema semiótico, pois não pressupõe qualquer reconfiguração ou transformação na arquitetura do sistema em si mesmo, como a que acontece na transição da protolíngua para a língua [fase da ontogenia estudada por Halliday a partir do estudo de caso do seu filho Nigel dos seis aos trinta meses (Halliday 1975, 2003)]. A própria substituição integral do sistema fonológico pelo sistema grafológico, apesar da sua espetacularidade, não tem consequências significativas ao nível da organização do sistema, quer no eixo da estratificação, quer na distribuição do trabalho funcional pelos subsistemas de significado em cada um dos estratos do sistema semiótico da língua. O sistema mantém a organização em três estratos – expressão (fonologia/expressão), lexicogramática e semântica – e a organização em cada um deles de acordo com as três componentes do significado – ideacional, interpessoal e textual.

A ontogenia da escrita, para Halliday, é assim concebida como a adaptação semiótica a novas configurações das variáveis contextuais – campo, relações e modo – tipicamente associadas aos contextos institucionais da educação escolar (Halliday 1993a: 93), de que resultam novas configurações de registo, ou seja, novos padrões de configuração dos significados ideacionais, interpessoais e textuais. Na medida em que os padrões semânticos são realizados nas formas do léxico e da gramática, os registos da escrita diferenciam-se dos da língua oral por escolhas lexicais e gramaticais específicas. No entanto, é em termos de significados que as configurações de registo se definem e não como agregados de formas de expressão socialmente convencionadas (Halliday 1978: 111). Muito para além da aprendizagem da substituição do estrato fonológico pelo grafológico, aprender a escrever é, em Halliday, como em Vygotsky, uma aprendizagem simultaneamente social e linguística, intimamente associada aos usos reflexivos da língua nos contextos educacionais académicos.

#### SIGNIFICADO DA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Halliday (1993a: 110) afirma que, quando as crianças aprendem a ler e a escrever, entram numa nova fase do desenvolvimento linguístico. Essa fase, do ponto de vista semiótico, é potenciada pela passagem dos significados da generalização para os da abstração. O mesmo é observado por Vygotsky, ao notar que a capacidade de abstração da experiência sensorial é fundamental para o desenvolvimento do signo linguístico, como recurso simbólico, abstrato, que realiza a mediação social do significado, independentemente da associação com quaisquer propriedades da entidade ou processo simbolizados. São os significados da abstração que possibilitam à criança desprender-se dos usos da língua que acompanham a experiência prática nos contextos presenciais de interação dialógica, para transitar para um novo modo de uso da língua, caracterizado pelo distanciamento em relação à experiência prática, pela ausência do destinatário, pela necessidade de reconstituir através da língua o contexto de situação. A capacidade de abstração permite à criança passar do estatuto de observador-manipulador da experiência para o estatuto de observador-manipulador da língua como instrumento de mediação da observação-manipulação da experiência. No processo de se tornar letrada, a criança aprende a reconstituir a própria língua de um modo novo e mais abstrato. Este processo de reconstituição não se refere apenas ao domínio de um novo canal, à reconstituição da forma de expressão vocal (ou, interior, de acordo com Vygotsky) na forma de expressão gráfica, refere-se essencialmente ao domínio de um novo modo de se posicionar perante a experiência e de construir o conhecimento: conhecimento escrito, de ordem educacional, por oposição ao conhecimento do senso comum. Halliday observa que, na medida em que este conhecimento é construído num tipo de língua diferente, construí-lo implica reconstrução e regressão. Numa fase inicial, a idade

linguística da criança no modo escrito regride cerca de três anos em comparação com a sua idade linguística no modo oral<sup>19</sup>.

Para reconstruir a experiência no novo *medium* da escrita elas têm de ser capazes de a reconvocar, num contexto puramente semiótico (sem a experiência de terreno/atividade prática e sem a cooperação do interlocutor) e de o reproduzir de forma eficiente.

Nos primeiros anos de escola, estes dois fatores vêm juntos: as crianças têm de desbravar o novo *medium* e têm de monitorizar o seu próprio processo de aprendizagem. Como consequência, quando têm de apresentar o seu conhecimento por escrito, tipicamente regredem em cerca de três anos em idade semiótica. Esta regressão, considera Halliday, permite à criança uma mais fácil reconstrução da experiência sob a forma de conhecimento sistemático.

Na continuidade dos estudos da ontogenia da língua desenvolvidos por Halliday, destaca-se o trabalho de Painter (1999, 2007), baseado nos estudos de caso do desenvolvimento da língua dos dois filhos. No estudo do filho mais novo, Stephen, dos trinta meses aos cinco anos, Painter estende o período de observação já abarcado por Halliday, no estudo de Nigel, e por si mesma, no estudo do filho mais velho, à fase da língua adulta no período pré-escolar.

Importa salientar que Painter não pretende, com o seu estudo de caso de uma única criança, produzir generalizações acerca do desenvolvimento linguístico do comum das crianças entre os trinta meses e os cinco anos. Como a autora faz questão de observar (*ibid.*: 318), partindo do pressuposto teórico de que a língua é um processo social e não individual ou mesmo inter-individual, parece, no entanto, legítimo prever que os contornos gerais dos padrões de uso da língua de Stephen sejam semelhantes aos dos de outras crianças que, como Stephen, são educadas em famílias da classe média e aprendem inglês como língua materna. A autora conclui que, embora a possibilidade de generalização não seja garantida, há boas razões para presumir que a experiência semiótica de Stephen seja em traços gerais comum à experiência das crianças que têm probabilidades de transitar com sucesso para as aprendizagens institucionalizadas, o que, por outro lado, significa que as crianças cuja experiência semiótica não reúna os traços aqui identificados terão, ao invés, uma maior probabilidade de partir numa posição de desvantagem para as aprendizagens da literacia.

Por reconhecer a impossibilidade de abarcar a totalidade das dimensões de expansão do sistema da língua, Painter opta por privilegiar a observação da componente dos recursos da metafunção ideacional, vocacionados para a aprendizagem do mundo, ou seja, ao serviço da cognição.

Partindo do princípio, enunciado por Halliday (1993a), de que a aprendizagem humana é na sua quintessência um processo de natureza semiótica, Painter procura modelizar os processos de aprendizagem nesta faixa etária em termos do modo como a criança se empenha

---

<sup>19</sup> Como atrás referido, Vygotsky fala de uma regressão de entre seis e oito anos.

simultaneamente na aprendizagem da língua e na aprendizagem do mundo por mediação da língua. Procura ainda mostrar que a orientação pedagógica para o uso e a expansão do sistema da língua, de modo relevante para a aprendizagem do conhecimento educacional, tem início muito antes do ingresso na instituição escolar, dependendo o sucesso académico da criança e, em grande parte, do capital semiótico acumulado nas suas aprendizagens pré-escolares. Tal orientação pressupõe o culto de hábitos de mediação semiótica da experiência que preparam a criança para a transição da construção linguística do conhecimento do senso comum, coconstruído na negociação da experiência concreta e imediata do quotidiano, por via da língua oral, para as aprendizagens educacionais, construídas sistematicamente por via do discurso especializado e institucionalizado, constituído na língua escrita. O QUADRO 1.3 reproduz a síntese, elaborada por Painter (1999: 332), das diferenças de caracterização semiótica do conhecimento do senso comum e do conhecimento educacional.

<b>Conhecimento do senso comum</b>	<b>Conhecimento educacional</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negociado na língua oral</li> <li>• Construído lenta e gradualmente ao ritmo do aprendiz</li> <li>• Construído de forma fragmentária</li> <li>• Relevante para os contextos específicos</li> <li>• Baseado na experiência pessoal/partilhada, na observação e participação da experiência mediada pela língua</li> <li>• Significados concretos e não técnicos</li> <li>• Não compartimentado</li> <li>• Construído de forma inconsciente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituído na língua escrita</li> <li>• Construído rapidamente, ao ritmo determinado pelo professor ou pela instituição escolar</li> <li>• Sistemático e sequenciado de forma lógica</li> <li>• Orientado para a universalidade</li> <li>• Distante da experiência pessoal; baseado na representação semiótica</li> <li>• Significados abstratos e técnicos</li> <li>• Em compartimentos disciplinares</li> <li>• Construído de forma consciente</li> </ul>

**Quadro 1.3: Síntese das diferenças entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento educacional**  
**Fonte: (Painter 1999: 332)**

A partir do registo e da análise de trocas conversacionais em que a criança participa na sua vida quotidiana, os estudos de Painter oferecem uma visão naturalista e dinâmica do processo de desenvolvimento do sistema linguístico de uma criança entre os trinta meses e os cinco anos, como um movimento evolutivo que, a partir do conhecimento do senso comum construído nas relações de proximidade, prepara a criança para a construção do conhecimento educacional especializado. Os trabalhos de Painter constroem ainda uma representação sinóptica do estado de desenvolvimento do sistema linguístico da criança no fim desse período, na fase imediatamente anterior às aprendizagens formais da leitura e da escrita.

Os registos realizados dos comportamentos linguísticos da criança nas interações do quotidiano, na naturalidade do seu ambiente social, enriquecidos pela anotação dos elementos do contexto, conferem inusitadas visibilidade e tangibilidade a esses comportamentos, normalmente caracterizados pela invisibilidade e pela intangibilidade, e que, quando descontextualizados, se tornam desprovidos de significado. O retrato naturalista e evolutivo da experiência linguística de Stephen constitui assim um importante marco de referência para a investigação do

desenvolvimento linguístico da criança nos anos subsequentes, tanto na vertente da oralidade como na da escrita. De acordo como os dados produzidos no estudo, aos cinco anos, o sistema linguístico de Stephen, desenvolvido nas trocas da oralidade, apresentava-se perfeitamente orientado para responder sem maior dificuldade às características semióticas do conhecimento educacional listadas no QUADRO 1.4. Note-se, em particular, neste conjunto de requisitos, conforme já observado nos anos trinta do século vinte por Vygotsky, a identificação da orientação para a produção de monólogos, em que a língua é constitutiva do contexto, como uma importante preparação semiótica para que a criança seja capaz de lidar como um tipo de conhecimento tipicamente constituído pela língua na modalidade escrita.

<b>Conhecimento educacional</b>	<b>Preparação semiótica</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Constituído na língua escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Extensão dos recursos para o monólogo oral/texto constitutivo;</li> <li>• Construção dos objetos textuais da escrita como participantes dizentes; experiência de reflexão acerca do texto</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baseado na representação linguística</li> <li>• Construído rapidamente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguma experiência do texto constitutivo</li> <li>• Experiência de aprendizagem através de definições</li> <li>• Possibilidade de revisão do conhecimento a partir de um texto</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação para a universalidade</li> <li>• Sistemacidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generalizações; definições; relações causais</li> <li>• Possibilidade de articulação de critérios para a definição de conceitos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequenciação lógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sequenciação global ao cuidado do aprendiz, mas a um nível muito local</li> <li>• Alguma experiência na construção da argumentação lógica e no relacionamento lógico da informação</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distante da experiência pessoal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significados hipotéticos; expansão de diversos sistemas de significado (ex.: causa, projeção) ao ‘domínio objetivo’ da ‘terceira pessoa’</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Significados abstratos e técnicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nomes para símbolos e qualidades superordenadas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construído de forma consciente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiência de reflexão acerca do sistema de significados e das realizações textuais</li> </ul>

**Quadro 1.4: Preparação linguística de Stephen para as aprendizagens do conhecimento educacional**  
**Fonte: Painter (1999: 333)**

O trabalho de Painter distingue-se, no contexto das abordagens linguísticas às questões da ontogénese da língua, pela sua orientação sociossemântica, que toma o significado como ponto de partida para a análise dos enunciados linguísticos. Como tal, os resultados do estudo não se reduzem, como é uso corrente das abordagens baseadas na estrutura, a uma descrição do faseamento e da frequência de ocorrência de estruturas lexicogramaticais num *corpus* de aprendizagem, independentemente da sua motivação funcional. O que realmente importa não são as estruturas *per se* mas os significados para cuja configuração concorrem.

Neste trabalho, Painter define quatro categorias de significados ideacionais essenciais à mediação semiótica do conhecimento, a saber: a representação das coisas e a sua organização conceptual em taxonomias (estratégias de classificação e de identificação); a representação de configurações de eventos e de sequências de atividade; a representação da semiose como processo; a representação das relações de causa-efeito. Se bem que focalizada na progressão ao nível da construção semiótica do campo, Painter salienta (1999: 129-136, 174-180, 327-331) que os movimentos mais significativos de progressão na mediação semiótica do contexto podem ser interpretados como desenvolvimentos na dimensão do modo, ou seja, como novas estratégias textuais de aprendizagem, nomeadamente ao nível dos processos de generalização, ao serviço do distanciamento da língua em relação ao contexto de situação imediato; ao nível da referência aos próprios processos semióticos, num movimento de expansão e de complexificação das camadas de semiose responsáveis pela construção e pela reconstrução da experiência, e ao serviço do esclarecimento e da compreensão do universo de significados assim construídos e abrindo espaço, juntamente com os processos de generalização, aos significados da abstração e da metáfora gramatical; finalmente, e especialmente relevante para o presente estudo, um importante desenvolvimento na dimensão do modo diz respeito à constituição monológica dos significados, num claro movimento de autonomização relativamente aos processos de construção conjunta dos significados nos contextos dialogais.

Os estudos de Hasan e de Cloran (Hasan & Cloran 1990; Hasan 2002; Cloran 1994, entre outros) de textos conversacionais entre mães e filhos em idade pré-escolar nos contextos naturais das atividades do quotidiano familiar (lavar, vestir, tomar as refeições, etc.) – contextos por Bernstein designados *critical pedagogical contexts* –, visam demonstrar que as diferentes opções semânticas tendencialmente concretizadas pelas mães de diferentes condições socioculturais (mães com maior autonomia profissional e mães com baixa autonomia profissional) orientam o desenvolvimento do potencial de significação da criança, contribuindo, ou não, para o desenvolvimento das configurações de registo da língua descontextualizada, entendida como língua que encapsula explicitamente todos os traços da situação relevantes para a reconstrução semiótica da situação na qual a interação verbal se encontra embutida (Cloran 1994: 20).

Os estudos de Halliday, Painter, Hasan e Cloran mostram como nos contextos dialogais presenciais da oralidade, em que a língua partilha com todo um outro conjunto de códigos semióticos a responsabilidade de construção da atividade social, as intervenções do adulto orientam, modelam e alimentam a construção do potencial de significação da criança, contrariando assim a ideia de que o desenvolvimento da língua oral é um processo de maturação natural que acontece na criança independentemente de qualquer intervenção pedagógica por parte dos adultos. De acordo com este modelo, a criança e o adulto são vistos como participantes numa coreografia dialética em que à predisposição da criança para aprender responde a predisposição do adulto para ensinar (Halliday 1993a: 103). Por consequência, a diferença entre a aprendizagem



da língua oral e a aprendizagem da língua escrita não se explica pelo facto de a última acontecer mais natural ou espontaneamente do que a outra, exigindo a última uma relação, culturalmente marcada, de ensino e de aprendizagem desnecessária na primeira<sup>20</sup>. Bem pelo contrário, de acordo com as observações realizadas nesta linha de investigação, o desenvolvimento da fala é um processo de coconstrução do sistema de significados da criança, cujo sucesso decorre precisamente da grande proximidade e da intimidade entre a criança e o adulto e da disposição deste último para orientar, mais ou menos conscientemente, a criança na exploração e na expansão das possibilidades do sistema.

A dificuldade de que se reveste a aprendizagem da escrita poderá decorrer da quebra desta relação de proximidade e de cumplicidade – a criança deixa de poder contar com a construção cooperada do discurso, tornando-se a única responsável pela textualização dos significados (a reação do adulto, quando acontece, é diferida no tempo). Além disso, nesta nova situação de socialização, a criança deixa de poder contar com todos os outros códigos semióticos que, nas situações presenciais da oralidade, contribuem para a partilha dos significados (o que explica a importância na fase inicial da escrita da componente visual das produções escritas das crianças, tal como a inclusão de desenhos, mas também a elaboração gráfica dos próprios recursos do sistema grafológico da escrita). A isto acresce o facto de estas mudanças terem lugar num novo contexto comunicacional – o contexto escolar –, marcadamente institucional, impessoal e mediatizado pela escrita (Halliday 1980[2003: 313]).

Esta linha de investigação procura demonstrar que a capacidade desenvolvida pelas crianças para a construção de monólogos – língua distanciada do contexto de interação –, essencial à transição para os contextos da língua escrita, é construída nos contextos de proximidade da vida pré-escolar da criança. A maior ou menor facilidade na transição para os usos da língua escrita depende da preparação semiótica para a produção de monólogos alcançada pela criança, antes de chegar à escola, nas interações da oralidade com os adultos.

Esta tese não deve ser confundida com o posicionamento, comum nos contextos da pedagogia da escrita, que, por considerar a escrita como uma representação da língua oral, defende a importância do desenvolvimento da língua oral como base para o desenvolvimento das tecnologias da escrita. Esta tese é reproduzida, por exemplo, em Pereira & Azevedo (2005: 18):

“Uma das maiores dificuldades da criança face à escrita é precisamente saber sobre que aprendizagens se basear.

Partiremos de uma tripla constatação:

- uma constatação linguística: a língua portuguesa escrita é uma representação da língua falada;

---

<sup>20</sup> Perera (1984: 160), por exemplo, diz que a escrita não é natural como a fala. A fala é, tal como a postura erecta, algo inerente ao ser humano; ao passo que a escrita é um extra adicional, só disponível em algumas culturas.

- uma constatação psicolinguística: em todas as aprendizagens linguísticas – naturais ou escolares – o sujeito parte da oralidade para a escrita:
- uma constatação relativa às aprendizagens: toda a aprendizagem se baseia numa aprendizagem anterior.”

No mesmo sentido se pronunciam Sim-Sim *et al.*, num texto orientador da pedagogia da língua materna no contexto nacional, como se pode observar nas citações abaixo:

“Por estas duas razões, a linguagem é primariamente oral, sendo a escrita, enquanto representação do oral, um sistema secundário.” Sim-Sim *et al.* (1997: 24)

“A mestria da vertente escrita da língua contempla a competência de extração de significado de material escrito (leitura) e o domínio do sistema de tradução da linguagem oral em símbolos e estruturas gráficas (expressão escrita).” (Sim-Sim *et al.* 1997: 35-36)

A visão das relações entre a língua oral e a língua escrita da LSF difere também da que é comumente defendida na investigação do desenvolvimento da escrita, próxima das abordagens psicolinguísticas, veiculada por exemplo por Perera, numa obra de referência na investigação do desenvolvimento da escrita, considerando que a língua escrita começa por reproduzir a língua oral que a criança domina quando chega à escola e que o desenvolvimento da escrita e da leitura servem de alimentação ao desenvolvimento avançado da fala, entendida como sistema abstrato e independente das especificidades do uso:

“When children begin to learn to write, they have not fully mastered the spoken language. Indeed, just as their writing grows out of the oral language patterns they bring to school, so, in turn, what they learn through writing and reading feeds into the development of their speech.” (Perera 1984: 207)

Na perspetiva da linguística sistémico-funcional, pelo contrário, defende-se que, nos contextos conversacionais da oralidade, o adulto conduz a criança, de forma progressiva e sustentada nos significados previamente negociados, para a construção de um novo registo baseado no monólogo, um registo de língua gradualmente mais independente da situação de interação (o aprofundamento do género da narrativa), que irá servir de ponto de partida para a ampliação do potencial de significação aos contextos monológicos da literacia. Esta preparação semiótica da criança para os registos monológicos da escrita pode ser mais ou menos desenvolvida na língua oral pré-escolar da criança. Quanto maior for a preparação semiótica da criança para o registo monológico e reflexivo, mais preparada estará a criança para transitar para as aprendizagens da literacia. A língua escrita não reproduz num novo canal a língua oral: o registo da oralidade é na sua génese dialogal, o registo da escrita é na sua génese monológica.

## O MAPEAMENTO DA ESCRITA INFANTIL NA ESCOLA DE SYDNEY

No quadro teórico da linguística sistémico-funcional, as questões da ontogénese da escrita *per se* foram primeiramente abordadas pelos investigadores da escola de Sydney J. R. Martin e J. Rothery (Martin & Rothery 1980, 1981; Rothery 1984) num projeto que visava identificar os tipos de escrita praticados na escola, identificar quais as características linguísticas que permitem classificar a escrita dos alunos como boa ou má, identificar algumas das características distintivas dos diferentes géneros e, por último, identificar índices de desenvolvimento na escrita (Martin & Rothery 1980: 1). O projeto evoluiu, baseado no conceito de género como um processo social que se desenvolve de forma faseada e orientada a um objetivo (Martin & Rose 2008: 6), no sentido da construção de um sistema de classificação de géneros de escrita escolar, primeiramente desenhado como uma tipologia desenvolvimental de registos<sup>21</sup> da escrita (Martin & Rothery 1980: 26) –, transversal e longitudinalmente ao currículo, na escola australiana. As dinâmicas de investigação criadas em torno deste projeto, congregando académicos de diversos campos disciplinares relacionados com a língua e a pedagogia, deram origem ao modelo de pedagogia da literacia conhecido como *genre-based pedagogy* (Martin & Rose 2012), traduzido para português por pedagogia de base genológica da escola de Sydney.

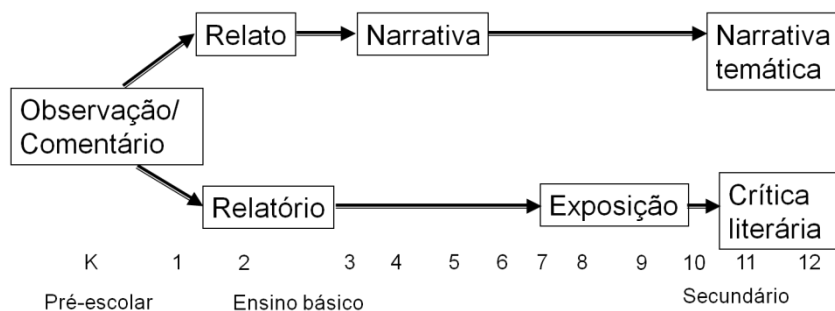
Para a escola de Sydney, as aprendizagens da escrita são perspetivadas no quadro de uma teoria de género – aprender a escrever não é essencialmente uma questão de aprender novas estruturas de língua, é acima de tudo uma aprendizagem de novas práticas sociais; trata-se de uma aprendizagem linguística tão-só na medida em que os géneros escolares trazem novas exigências de significação ao sistema da língua, levando assim à sua expansão. A escola de Sydney afirma-se numa perspetiva pedagógica centrada na explicitação dos significados de género e de registo<sup>22</sup>, sistemicamente relacionados com os recursos da língua que os realizam, de forma a torná-los visíveis e acessíveis como conteúdos de ensino e de aprendizagem.

No projeto pioneiro que está na origem dos desenvolvimentos da pedagogia de base genológica da escola de Sydney, Martin & Rothery (1981: 5) apresentam como hipótese de trabalho a seguinte tipologia desenvolvimental dos géneros escolares desde o pré-escolar ao fim do ensino secundário:

---

<sup>21</sup> Numa alternativa ao modelo teorizado por Halliday, em que o registo não se distingue da noção de género e é visto como a realização na língua dos padrões de configuração das dimensões do contexto de situação, Martin vê o registo como um constructo do nível do contexto definido pelos próprios padrões de configuração das dimensões do contexto de situação [para uma discussão das diferenças entre as noções de registo em Martin e Halliday, ver Matthiessen (1993: 231-240) e Hasan (1999)]. Nesta fase inicial do desenvolvimento da teoria, para além das três dimensões – campo, relações e modo – Martin (1980: 9) considera uma quarta dimensão na configuração do contexto de situação: o *functional tenor*, definido como o objetivo do falante ou do escritor na situação, que determina o tipo de discurso e é responsável pela estrutura esquemática do texto. Nos desenvolvimentos posteriores da teorização, Martin (1992) abandona este modelo de registo: o estrato do contexto passa a ser dividido em dois níveis: o mais alto – o contexto de cultura – onde se inscrevem os géneros ou atividades socialmente convencionadas, e num nível mais baixo – o contexto de situação – concebido como o cruzamento das três dimensões: o campo, o modo e as relações; a dimensão de *functional tenor* desaparece e o objetivo da atividade passa a constituir um dos elementos que contribuem para a definição do conceito género como “*a staged, goal-oriented, purposeful activity in which speakers engage as members of our culture*” (Martin 1984) (uma atividade faseada e orientada por um objetivo, desenvolvida pelos falantes como membros da cultura).

<sup>22</sup> A noção de registo, vista na perspetiva de Martin, como padrões de configuração das dimensões do contexto de situação: campo, relações e modo.



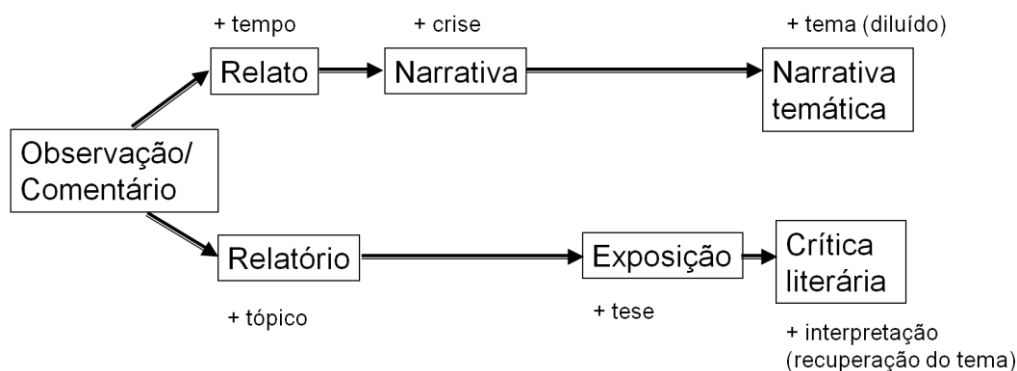
**Esquema 1.4: Tipologia desenvolvimental dos gêneros escolares ao longo do currículo em Martín & Rothery (1981: 5)**

O estudo de Martin e Rothery mostrou que as produções escritas das crianças australianas do ensino pré-escolar eram orientadas por um protogênero, primeiramente designado Observação/Comentário e mais tarde apenas Observação. Este protogênero envolve a produção de listagens de eventos a partir da experiência pessoal, sem sequência temporal, eventualmente acompanhadas da reação da criança aos mesmos. Esta é uma fase de exploração das práticas da literacia, em que a criança transpõe para a modalidade escrita práticas que lhe são familiares nas trocas da oralidade e que de algum modo associa aos significados da escrita.

Para a modelação inicial dos gêneros da escrita contribuem os hábitos de exploração conjunta, na modalidade oral, dos textos escritos com um adulto ou outras crianças mais avançadas. Exemplos deste tipo de atividades são a audição de leituras em voz alta, a negociação oral de significados a partir de textos que lhe são lidos ou da visualização de ilustrações que acompanham o texto verbal em livros, ou outros suportes da escrita como rótulos de embalagens, avisos, publicidade, letreiros, etc. Aproximadamente a partir do segundo ano da escola primária (no sistema português, 2.º ano do 1.º ciclo) as crianças começariam a dar sinais de diferenciação no gênero das suas produções escritas: por um lado, mediante uma orientação para a produção de histórias e, por outro, mediante orientação para a produção de textos de cariz expositivo.

Para os autores, a expansão do potencial de gêneros da escrita ao longo do currículo pode ser interpretado como um percurso ao longo do qual a criança aprende a integrar novas dimensões de significados aos gêneros matriciais (ESQUEMA 1.4, acima): i) na linha de expansão das histórias, a adição dos significados da passagem do tempo contribuem para a transição do gênero Observação/Comentário para o Relato, entendido como a reconstrução de um conjunto de eventos da experiência pessoal da criança cronologicamente organizados; a integração de episódios de crise contribui para a modelação da Narrativa, concebida como a construção de uma sequência de eventos perspectivada para a resolução de uma situação problemática; por último, a metaforização da Narrativa como estratégia de desenvolvimento de um tema dá origem à designada Narrativa Temática, gênero que, no fim do ensino secundário, apenas alguns alunos chegam a dominar; ii) na linha de expansão dos gêneros expositivos, a descrição de algum objeto, ou tópico,

perspetivada pela experiência da criança e amplificada por informação recolhida a partir de outras fontes contribui para a transformação do género Observação/Comentário em Relatório; o Relatório evolui para o género Exposição quando a descrição de objetos ou eventos passa a ser orientada pela necessidade de ilustrar uma tese, que implica por parte da criança um movimento de interpretação do mundo; finalmente, para o género escolar mais exigente, a Crítica Literária, visto como uma espécie de inverso da Narrativa Temática, o aluno deve ser capaz de reconstruir o tema subjacente a uma obra literária e torná-lo tese da sua exposição.



Esquema 1.5: Dimensões da expansão do potencial de géneros da escrita escolar em Martin & Rothery (1981)

Rothery (1996) dá conta dos resultados de um segundo projeto de observação da escrita escolar<sup>23</sup>, na continuidade deste primeiro estudo conduzido em parceria com Martin, no qual os mesmos investigadores analisaram cerca de dois mil textos produzidos por alunos da escola primária australiana. A análise lexicogramatical e semântico-discursiva dos mesmos confirmou as hipóteses resultantes do primeiro projeto. Os resultados do estudo (QUADRO 1.5) mostraram que neste nível de ensino os alunos escreviam textos que podem ser classificados segundo uma taxonomia de géneros bipartida: géneros da família das Histórias (cerca de 77%) e géneros factuais (cerca de 23%). Dentro da primeira família distinguiram textos que classificaram como exemplares do género Observação (cerca de 44%), do género Relato (cerca de 23%) ou do género Narrativa (cerca de 10%); na segunda família (QUADRO 1.6), distinguiram textos que classificaram como exemplares do género Relatório (cerca de 16%), do género Procedimento (cerca de 1%) ou do género Exposição/Explanação (0,73%); cerca de 5% foram classificados, à margem das duas grandes famílias de géneros, como descrições de imagens. Confirmaram assim o lugar privilegiado das histórias no currículo da escrita, assim como a especial valorização das narrativas de entre os diversos tipos de histórias produzidos pelos alunos neste ciclo de escolaridade. De um modo geral, o estudo revelou que, para a generalidade dos professores, escrever, na escola primária, significa essencialmente escrever histórias e, por outro lado, revelou que é frequente os professores terem dificuldade na identificação dos diversos géneros de

<sup>23</sup> “The Writing Project” com início em 1983 (Martin 1984; Martin & Rothery 1984).

histórias; Rothery notou também a tendência dos mesmos para aplicar os critérios de avaliação da narrativa a todas as produções escritas, independentemente do género escolhido pelos alunos para o desenvolvimento da tarefa; a investigadora apresenta o exemplo de um examinador que num texto produzido segundo o género Aviso, inscreveu o comentário “falta de enredo e de caracterização das personagens”.

“Writing in the primary school meant mainly writing stories. [...] Regardless of the curriculum area, there was a focus on writing about and exploring personal experience as a means for learning. As a consequence, reading and writing genres that were important in learning Science and Social Science, for example, were largely ignored. Even if teachers wished to pursue developing literacy in these fields, they had no knowledge of the generic and register demands of the subjects to inform their classroom teaching.”  
(Rothery 1996: 94-95)

Descrição de imagens	Géneros da família das Histórias			Géneros factuais		
	Observação	Relato	Narrativa	Relatório	Procedimento	Exposição/Explicação
4,87%	44%	23,29 %	9,87%	15,83%	1,38%	0,73%
4,87%	77%			17,94%		

**Quadro 1.5: Tipos de escrita na escola primária: resultados da análise de género**  
Fonte: Rothery (1996)

Género	Descrição	Domínio do currículo
Procedimento	O género que nos habilita a fazer algo.	ciências naturais ciências sociais artes educação física
Relatório	Descreve o modo como as coisas são de acordo com os princípios científicos da cultura ocidental.	ciências naturais
Explicação	Explicam como acontecem os fenómenos técnicos e naturais.	ciências sociais
Exposição	Defesa de uma tese com base na apresentação de argumentos a favor e contra da mesma.	transversal ao currículo
Discussão	Apresentação de uma questão a partir de diversos ângulos ou perspetivas.	

**Quadro 1.6: Lista e descrição dos géneros factuais importantes para o desenvolvimento das aprendizagens nas diversas áreas do currículo na escola primária australiana (Rothery 1996)**

Em resultado destes achados, os investigadores e docentes da escola de Sydney dedicaram-se ao estudo dos géneros da literacia escolar, procurando identificar e descrever um conjunto de géneros (caracterizados pelo objetivo da atividade social e respetivos estádios de desenvolvimento) essenciais à expansão da atividade social da criança às atividades da literacia inscritas no currículo da instituição escolar.

A pedagogia da escola de Sydney concebe portanto de forma muito explícita o desenvolvimento da escrita como um trajeto determinado pelo currículo escolar. As progressões

no domínio da língua escrita devem espelhar as exigências do contexto social, neste caso o contexto institucional da escola. Para que as crianças sejam bem sucedidas nas suas progressões é necessário programar o currículo com base num modelo de desenvolvimento de géneros escolares, uns géneros servindo de base à construção de outros, e num modelo de explicitação das relações entre os significados de género – da atividade social – e a língua que os realiza, como é o caso da gramática sistémico-funcional.

Nos desenvolvimentos posteriores da teoria de género e registo da escola de Sydney, à medida que a investigação evoluiu para cobertura dos géneros implicados nas fases mais avançadas do currículo, num leque progressivamente mais alargado de práticas de literacia, a perspetivação desenvolvimental deu lugar a modelos de mapeamento sinóptico dos géneros escolares, como o que se reproduz no ESQUEMA 1.6, a partir de Martin & Rose (2012: 128), sem referência a precedências no eixo do desenvolvimento.



Esquema 1.6: Mapa de géneros escolares no contexto australiano

Fonte: Martin & Rose (2012: 128), tradução proposta no âmbito do projeto Comenius *Teacher Learning for European Literacy Education* (TeL4ELE)

Christie & Derewianka (2008) sintetizam os resultados de quase três décadas de investigação do desenvolvimento da escrita nas três áreas do currículo australiano, inglês, história e ciências naturais ao longo de todo o currículo escolar. Partindo do princípio de que i) a escola é o contexto privilegiado de aprendizagem da escrita e de que os contextos de uso da escrita são as tarefas propostas pelo currículo escolar e de que ii) o desenvolvimento da língua é orientado pelas funções que a mesma é chamada a cumprir nos contextos de uso, neste caso o contexto académico, o desenvolvimento da escrita é aqui perspetivado a partir dos objetivos inscritos no currículo

escolar e nas práticas pedagógicas, quantas vezes invisíveis, inscritas no chamado currículo oculto, mais concretamente nas expectativas ao nível do domínio dos géneros subjacentes à construção do conhecimento nas diversas áreas curriculares.

Sustentadas em mais de duas décadas de estudos realizados pelos investigadores da Escola da Sydney, as autoras defendem que a caracterização das fases de desenvolvimento da escrita não pode ser realizada à margem da diferenciação dos domínios do conhecimento, concebidos como diferentes configurações discursivas, que estruturam o currículo escolar; de acordo com os princípios do modelo sociosemiótico da língua em contexto da LSF, os indicadores de sucessos em uns domínios e noutros não são previsivelmente coincidentes.

Seguindo Martin (1997), as autoras concebem o estrato do contexto dividido em dois níveis: o nível do contexto de cultura e o nível do contexto de situação. Os géneros como práticas sociais que operam no nível da cultura estruturam o modo como o texto se organiza em estádios para atingir o seu objetivo social. Por exemplo, o objetivo de contar o que aconteceu obedece tipicamente à estrutura: Orientação ^ Eventos ^ (Re-orientação) em que o caracter ^ significa ‘seguido de’ e os parênteses curvos marcam a opcionalidade do elemento estrutural incluso. De acordo com esta representação, a atividade de contar o que aconteceu (Relato) realiza-se numa sequência de dois estádios obrigatórios e de um opcional no fim da sequência. No estádio da Orientação, constrói-se o horizonte de expectativas para a sequência de eventos, nele se introduzem as personagens principais, situadas no seu contexto espaço-temporal e no seu contexto habitual de atividade. No estádio seguinte, representado pelo termo Eventos, sucede-se, a partir do evento inicial construído na Orientação, a representação de uma sequência cronológica de eventos que culmina com a consecução do horizonte de expectativas construído na Orientação, ou opcionalmente por um retorno à situação de estabilidade inicial (por exemplo, no fim do relato de uma visita ao jardim zoológico, o grupo regressa à escola, retomando a sua atividade rotineira). Cada género define-se assim por um esquema de sucessão de estádios retóricos responsáveis pelos movimentos de abertura, desenvolvimento e fechamento do texto, entendido como uma atividade social.

Por seu turno, ao nível do contexto de situação as variáveis campo, relações e modo combinam-se para produzir configurações particulares referidas pelo termo registo<sup>24</sup>; são as configurações de registo que permitem predizer as escolhas no sistema da língua. De acordo com o modelo da língua em contexto da LSF, como já antes exposto, a variação dos significados contextuais está sistemicamente relacionada com a variação dos significados da língua que os constroem. Conhecer e programar os contextos de situação em que a criança deve ser capaz de

---

<sup>24</sup> O modelo de género e de registo proposto por Martin (1992: 501) é uma reinterpretação do modelo da língua em contexto de Halliday; para Martin, o estrato do contexto é subdividido no nível da cultura, em que se definem os géneros, e no nível do contexto de situação, em que o registo realiza o género; no modelo de Halliday, a noção de registo define-se como uma variedade de língua determinada pelos valores contextuais relativos à atividade social em que o falante está envolvido (Mathiessen *et al.* 2010: 117).



participar como ser semiótico e social permite conhecer e programar os conteúdos de língua necessários para que essa participação seja realizada com sucesso pela criança.

“In looking at language development, researchers using a functional model are interested in the increasing range of contexts within which children are likely to participate as they grow older, the kinds of linguistic demands which these contexts make on children, and the types of linguistic resources the learners need to develop if they are to operate successfully in these contexts.” (Christie & Derewianka *ibid.*: 6)

Baseadas na evidência produzida por um *corpus* de cerca de dois mil textos de escrita escolar, Christie & Derewianka propõem uma tipologia de gêneros escolares para cada uma das três grandes áreas do currículo (que reproduzo no QUADRO 1.7, no 1.8 e no 1.9, mais abaixo), a partir da qual descrevem as progressões observadas na produção escrita dos alunos australianos, e propõem a presença de quatro fases de desenvolvimento da escrita escolar – dos seis aos oito anos, dos nove aos doze anos, dos treze aos quinze e dos dezasseis aos dezoito ou mais, entrando pela idade adulta. As progressões manifestam-se ao nível das práticas de género e, paralelamente, ao nível dos padrões de registo – configurações de valores para as variáveis do campo, relações e modo – e dos padrões de escolhas linguísticas nas três componentes de significados – ideacional, interpessoal e textual – que os realizam.

Tendo em conta os objetivos do presente estudo, revejo aqui muito de forma sintética a descrição que em Christie & Derewianka (2008) é feita das progressões nas duas primeiras fases de desenvolvimento – dos seis aos oito anos e dos nove aos doze anos – prestando particular atenção à descrição das progressões na área curricular da língua materna, onde se inclui os gêneros da família das histórias que irão estar em foco no presente estudo.

No domínio das aprendizagens da língua materna, as autoras distinguem duas famílias de gêneros em que se agrupam os textos que os alunos devem ser capazes de escrever para cumprir as exigências do currículo: a família das histórias e a família de textos de reação, produzidos para reagir e avaliar outros textos. Na família das histórias, as autoras abordam apenas a narrativa e o relato, os dois gêneros mais comuns no programa de Inglês.

Ao contrário do observado por Rothery (1996), as autoras referem as narrativas como mais frequentes do que os relatos no *corpus* estudado; não especificam, porém, se a distribuição relativa destes dois gêneros varia consoante a fase de desenvolvimento.

As autoras concluem que desde as fases mais precoces de desenvolvimento da escrita, as crianças revelam um domínio bastante seguro da estrutura do género das histórias, especialmente de relatos e de narrativas. No entanto, com a maturidade, verifica-se uma apreciável expansão dos recursos linguísticos envolvidos na sua construção. As histórias são escritas com o objetivo de divertir e de esclarecer e como peças literárias. Mesmo as histórias mais precoces podem ser vistas

como objetos de linguagem construídos para afirmar valores culturais, como o do triunfo do bem sobre o mal ou da coragem para enfrentar a adversidade.

As autoras caracterizam os padrões de língua das histórias mais precoces (dos seis aos oito anos) como simples, construídos de forma congruente por orações que envolvem significados experienciais mínimos, realizados em grupos nominais elementares, grupos verbais e sintagmas preposicionais e temas experienciais<sup>25</sup> simples. Antes dos nove anos, os advérbios, com exceção dos advérbios de intensidade, ocorrem raramente. Os processos<sup>26</sup> mais frequentes são os materiais usados para representar a ação. Para a introdução de personagens são utilizados processos existenciais. Os padrões de ligação entre orações são considerados simples: as orações têm igual estatuto e são ligadas por conjunções aditivas ou temporais (*then we went to the bus// we got our lunch// and ate it all.*); as orações dependentes são raras e quando ocorrem são orações temporais (*When we got off the bus// we went in the mansion.*) Na segunda fase, entre os nove e os doze anos, a densidade lexical<sup>27</sup> aumenta à medida que os recursos de construção do grupo nominal e do grupo verbal se expandem e os sintagmas preposicionais e advérbios, especialmente os de modo, fornecem mais informação circunstancial em torno dos significados nucleares da oração (sujeito e verbo + complementos obrigatórios). Além disso, os tipos de orações diversificam-se e amplia-se o leque de orações dependentes. Surgem os primeiros sinais da emergência de metáfora gramatical sob a forma de nominalizações. Por último, as autoras notam um crescente controlo das estruturas temáticas de que resulta melhor organização e orientação do texto como unidade de significado.

Inglês		
	Gênero	Etapas de gênero
Histórias	Relato	Orientação ^ registo de eventos ^ (Reorientação)
	Narrativa	(Resumo) ^ Orientação ^ Complicação ^ Avaliação ^ Resolução ^ (Coda)
Reagir a e avaliar outros textos	Reação pessoal	Reação ^ Avaliação
	Recensão	Contexto ^ Descrição do texto ^ Avaliação do texto
	Análise de personagens	Apresentação da personagem ^ Descrição da personagem ^ Avaliação da personagem
	Interpretação temática	Interpretação temática ^ Avaliação dos elementos ^ Reiteração do tema

**Quadro 1.7: Taxonomia de gêneros praticados no domínio do inglês ao longo do currículo australiano (parênteses representam opcionalidade)**

Fonte: Christie & Derewianka (2008: 32 e 62)

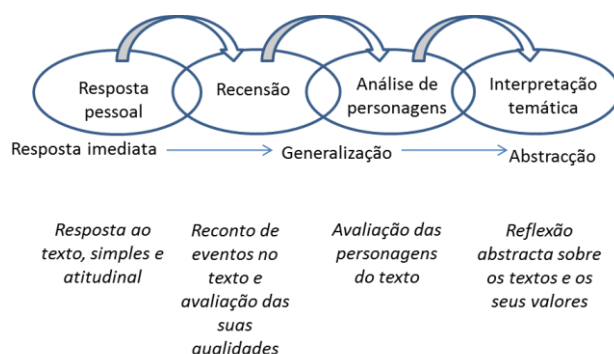
<sup>25</sup> Entende-se por Tema experiencial o primeiro constituinte da oração com função na estrutura experiencial da oração, conforme exposto na SECÇÃO 3.2.

<sup>26</sup> Em LSF, o Processo é a função nuclear da oração, vista como representação da experiência, e é congruentemente realizado pelo verbo. O modelo da LSF distingue seis tipos de processos: materiais (representando as ações do mundo físico), existenciais (representando a existência), relacionais (representando as relações abstratas entre as coisas), verbais (representando as ações verbais), mentais (representando as ações do pensamento).

<sup>27</sup> Entende-se por densidade lexical (Halliday 1985) a razão entre número de palavras lexicais e o número de orações não encaixadas que ocorrem num texto (ver 2.4). Para Halliday (*ibid.*), a densidade lexical é uma medida que diferencia os padrões da oralidade dos padrões da escrita.

Na segunda família de géneros praticados no domínio do Inglês, as autoras concluem que apenas os géneros Reação Pessoal (mais frequentes) e Recensão (menos frequentes) são praticados nas duas primeiras fases do desenvolvimento da escrita; os restantes emergem em fases mais tardias do desenvolvimento curricular. Do ponto de vista da estrutura de género, os textos de Reação Pessoal obedecem ao esquema Resposta ^ Apreciação; os textos de Recensão, correspondendo a uma atividade mais complexa, estruturam-se segundo o esquema Contexto ^ Descrição do texto ^ Julgamento.

Um texto de Reação Pessoal consiste basicamente em produzir uma resposta pessoal à leitura de um texto, seguida por uma apreciação do mesmo; a Recensão é um modelo particularmente útil na preparação dos alunos para responder às exigências do currículo em todas os seus domínios, pois auxilia a criança a direcionar e organizar o método de resposta às tarefas de escrita que dependem da capacidade de alcançar um distanciamento em relação aos textos lidos e de, a partir daí, construir generalizações ou abstrações (numa fase mais tardia) acerca dos mesmos. O ESQUEMA 1.7 apresenta uma representação topológica do encadeamento dos géneros de Reação, que corresponde também a uma tipologia desenvolvimental dos mesmos.



**Esquema 1.7: Topologia dos principais géneros de reação no domínio curricular do inglês,**  
**Fonte: Christie & Derewianka (2008: 59)**

Do ponto de vista das progressões observadas nos recursos da língua utilizados para a construção de textos de Reação, as autoras consideram que estas se verificam essencialmente no plano da expansão dos sistemas dedicados à construção dos valores da atitude e da avaliação.

No domínio das aprendizagens da história, as autoras identificam duas famílias de géneros: um grupo de géneros cronológicos, que inclui relatos, autobiografias de empatia<sup>28</sup> (*empathetic autobiographies*), relatos biográficos e relatos de factos históricos; um segundo grupo de géneros não cronológicos, que incluem o estudo de contextos e de períodos históricos. O primeiro grupo dos géneros de base cronológica apresenta afinidades no esquema estrutural de desenvolvimento

<sup>28</sup> Autobiografias simuladas – a criança simula a voz de primeira pessoa da personagem histórica, por exemplo, escreve uma autobiografia de Dom Afonso Henriques.

textual com os gêneros que reconstróem a experiência no domínio da língua materna, pressupondo, porém, a reconstrução de uma realidade mais abstrata, densamente semiotizada nos contextos da literacia, por oposição à reconstrução da experiência pessoal ou de generalizações realizadas a partir da experiência pessoal da criança. A reconstrução da realidade nestes gêneros textuais é feita, muito em particular, a partir da reconstrução das relações temporais entre eventos ou, em particular, nas reconstituições de factos históricos, da reconstrução das relações de causalidade. Os gêneros não cronológicos da reconstrução de contextos ou de períodos históricos, pelo contrário, são fundamentalmente descritivos e neles são pouco produtivas as relações de temporalidade. Numa fase mais tardia do desenvolvimento, os jovens adolescentes aprendem a lidar com algo mais do que a sequenciação temporal ou causal dos eventos, ou do que a simples descrição, e envolvem-se na explicação, na discussão e na argumentação dos factos históricos.

<b>História</b>			
	<b>Critério</b>	<b>Gênero</b>	<b>Etapas de gênero</b>
Registrar e descrever os eventos	Cronológico	Biografia	Identificação da personagem histórica ^ Episódios ^ (Avaliação)
		Apreciação histórica	Contextualização ^ Sequência de apreciação ^ (Dedução)
	Não cronológico	Estudo de espaço (site) histórico	Identificação do espaço ^ Descrição do espaço
		Estudo de período histórico	Identificação do período ^ Descrição
Interpretar, explicar, argumentar e discutir o passado histórico	Não cronológico	Interpretação de espaço histórico	Identificação do espaço ^ Apreciação da evidência ^ Conclusão
		Explicação causal	Resultado ^ Fatores ^ Reforço dos fatores
		Explicação consequencial	Causa ^ Consequências ^ Reforço das consequências
	Retórico	Exposição	(Contextualização) ^ Tese ^ Argumentos ^ Reforço da tese
		Discussão	(Contextualização) ^ Tópico ^ Perspetivas ^ Posição

**Quadro 1.8: Taxonomia de gêneros praticados no domínio da história, no currículo australiano, adaptado de Christie & Derewianka (2008, capítulos 4 e 5)**

No domínio das aprendizagens do mundo natural, o currículo da ciência tem por objetivo iniciar os alunos no conhecimento científico e nos seus métodos, que se manifestam ao nível do discurso escrito em que as crianças constroem esse conhecimento, exigindo o domínio da língua técnica e de um conjunto de gêneros que codificam os princípios e os procedimentos do discurso da ciência. De acordo com as autoras, as pedagogias construtivistas e naturalistas que durante o século vinte deixaram à criança a tarefa de descobrir por si mesma as convenções do discurso densamente codificado da ciência são responsáveis pelo insucesso de muitos alunos em atingir as expectativas do currículo.

A ciência lida com fenómenos do mundo natural, implicando a rigorosa observação dos fenómenos, a documentação dos métodos utilizados na observação e a explicitação das conclusões alcançadas. Além disso, a ciência obriga à observação da tradição – à construção do novo

conhecimento tomando como base o conhecimento prévio. No domínio da ciência, as autoras distinguem uma primeira família de gêneros da escrita baseados na reconstrução da observação da experiência em ambiente natural ou laboratorial e uma segunda família de gêneros baseados na interpretação dos fenômenos do mundo natural, envolvendo movimentos de classificação, descrição e explanação ou discussão dos mesmos, baseados em informação resultante da discussão em sala de aula ou de pesquisa prévia da informação a partir da literatura.

<b>Ciência</b>		
	<b>Gênero</b>	<b>Etapas de gênero</b>
Experimentação ou investigação, informação deriva da investigação em laboratório ou em trabalho de campo	Relato de procedimentos	Objetivo ^ Registo de eventos ^ Conclusão
	Demonstração	Introdução ^ Registo da demonstração ^ Discussão
	Artigo de investigação	(Resumo) ^ Introdução ^ Objetivo ^ Método ^ Resultados ^ Discussão ^ Conclusão ^ (Referências)
	Estudos de campo	(Resumo) ^ Introdução ^ Características do campo ^ Resultados ^ Conclusão ^ (Referências)
Interpretação, c/ classificação, descrição e explanação de fenômenos naturais ou respetiva discussão	Relatório (descritivo ou de classificação)	Asserção genérica ^ Descrição ^ (Referências)
	Explanação (sequencial, fatorial ou causal)	Identificação do fenómeno ^ Explanação
	Argumentação	Assunto em debate ^ Argumentos (a favor ou contra) ^ Recomendação

**Quadro 1.9:** Taxonomia de gêneros praticados no domínio da ciência, no currículo australiano, a partir de Christie & Derewianka (2008, capítulos 6 e 7)

Importa salientar que a descrição das progressões ao nível da língua escrita produzida pelas crianças em cada uma das áreas do currículo é baseada no modelo de língua em contexto da LSF, a partir do qual se estabelecem relações sistemáticas entre as dimensões do contexto de situação e a língua. Desse modo, torna-se possível programar os conteúdos de língua necessários para que a criança responda às exigências dos gêneros em cada momento de um currículo que é desenhado com base no conceito de gênero.

### 1.3 SÍNTESE

No desenvolvimento deste capítulo situei o quadro teórico que serve de ponto de partida para a abordagem que neste trabalho realizo das questões da ontogénese da escrita. Comecei por rever a abordagem psicossocial de Vygotsky do desenvolvimento da atividade simbólica na criança que, de um ponto de vista não linguístico, postula a complementaridade da modalidade da língua oral e da língua escrita, contestando a visão fonocentrista que concebe a escrita como um sistema de transcrição da língua oral. Num segundo momento, apresentei os princípios teóricos do modelo de língua em contexto da linguística sistémico-funcional, centrada no significado, que por conceber a língua como um sistema semiótico dinâmico que evolui de acordo com as funções que é chamada a cumprir na vida social se revela um modelo adequado à descrição

dos fenómenos da ontogenia da língua. Assinalei os pontos de confluência entre o modelo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores em Vygotsky e o modelo geral de desenvolvimento da língua na LSF, pondo em evidência a complementaridade entre a perspetiva psicossocial de Vygotsky e a perspetiva sociossemiótica da LSF<sup>29</sup>. Ficam neste capítulo explicitados os conceitos fundamentais que servem a construção do modelo de língua em contexto da linguística sistémico-funcional – sistema semiótico, funções da língua, língua oral, língua escrita, texto, contexto de situação, registo, realização (de significado), concretização (de escolhas num sistema de significados) – modelo perfilhado neste estudo como instrumento teórico para a descrição da escrita infantil.

---

<sup>29</sup> Note-se que os trabalhos de Vygotsky, dos anos vinte e dos anos trinta do século vinte, que introduzem no campo da psicologia a perspetiva das bases sociais da língua, do pensamento e da aprendizagem em geral, só a partir de meados do século começam a ser traduzidos para o alemão e para o inglês. Ainda que nas escolas europeias o pensamento de Vygotsky pudesse já ser conhecido nos círculos mais chegados à escola russa, muito em particular na escola de Praga, a verdade é que a sua perspetiva social da linguagem, do pensamento e da aprendizagem em geral, só na década de sessenta, mediante a tradução inglesa dos seus escritos, conhece uma mais ampla divulgação na Europa ocidental e nos Estados Unidos da América. Tanto quanto pude averiguar, as primeiras referências diretas de Halliday a Vygotsky aparecem em textos publicados já na década de noventa.



## 2 A ESCRITA INICIAL E A UNIDADE DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL: O PERÍODO

“Much of the success in achieving full command of the written language rests on the child’s mastery of the concept of sentence on the one hand and of the genres in which written language occurs on the other.”

(Kress 1982: 61)

Tomando como ponto de partida a citação de Kress em epígrafe, este capítulo é dedicado à problematização do conceito de período e das questões do desenvolvimento do período como unidade de organização do fluxo discursivo na escrita infantil. Num primeiro momento, dada a função da pontuação, na escrita adulta, de delimitação dos períodos que compõem o fluxo discursivo, revejo, em primeiro lugar, a conceptualização das funções da pontuação na literatura de referência (Catach 1994; Cunha & Cintra 1984; Vilela 1999; Bechara 1999; Beaugrande 1984; Shaughnessy 1977, entre outros); desenvolvo, em seguida, uma revisão crítica da conceptualização das aprendizagens da pontuação na literatura oficial que, no contexto nacional, regula a pedagogia da escrita e, por último, passo em revista os resultados de um conjunto de estudos sobre os usos da pontuação na escrita inicial, produzidos na sua maioria por investigadores da escola francófona, na Europa, no Brasil e noutros países da América Latina, onde é particularmente influente a escola do interacionismo sociodiscursivo. Tendo revisto a problemática da pontuação na escrita inicial, passo a problematizar a noção de período, sob a designação “*sentence*” na literatura anglófona, como uma questão relacionada com a primeira, mas que faz desviar o foco da investigação das unidades do estrato da expressão para unidades situadas na zona de transição entre a lexicogramática e a semântica textual; faço a revisão crítica do tratamento do conceito de período em três instrumentos de referência para a língua portuguesa – *Dicionário terminológico*, Cunha & Cintra (1984) e Bechara (1999) – à luz dos trabalhos acerca da gramática da língua oral de Brazil (1975, 1978, 1995) e de Halliday (1976, 1987[2005]), segundo os quais o período/frase é uma unidade específica da escrita; revisito, a partir daí, as observações de Kress (1982) relativamente ao desenvolvimento do conceito de “*sentence*” (período) na escrita inicial e, ao abrigo do conceito de escrita como um ato de *design*, o modelo de desenvolvimento da unidade período proposto por Myhill (2008). Num momento final do capítulo, procedo, primeiro, à revisão de algumas medidas usadas na investigação quantitativa do desenvolvimento da escrita, que de algum modo estabelecem relações de afinidade com a unidade período e que têm sido utilizadas na literatura para aferir níveis de maturidade na escrita infantil – medida de fluência: extensão do texto; medidas de complexidade gramatical: extensão da oração, densidade lexical e recurso à subordinação e à coordenação –; por último, procedo a uma breve revisão do que na literatura do desenvolvimento da escrita se diz acerca da representação



direta das vozes dos participantes no mundo representado nas histórias infantis, escolha retóricas cujas repercussões ao nível do desenvolvimento do registo da escrita, nomeadamente no que toca à evolução de uma escrita organizada em períodos, me proponho investigar.

## 2.1 QUAL A FUNÇÃO DA PONTUAÇÃO?

Os recursos da pontuação fazem parte do conjunto de grafemas do sistema grafológico da língua, juntamente com as letras do alfabeto. A ortografia, entendida em sentido lato como o conjunto de convenções que regulam o uso social dos recursos grafológicos da língua, engloba as convenções que regulam a grafia das palavras e as que regulam os usos da pontuação, como defendido no documento *Dicionário terminológico* do Ministério da Educação.

Contudo, as gramáticas descritivas da língua portuguesa e também o *Dicionário terminológico* tendem a tratar as convenções da grafia da palavra e as convenções da pontuação em secções independentes, entendendo a ortografia em sentido restrito como um sistema grafológico cujo domínio de aplicação é a palavra e a pontuação como um sistema grafológico cujo domínio de aplicação, a frase ou o texto, ultrapassa as fronteiras da palavra, variando os autores na ênfase atribuída a cada um destes dois últimos domínios.

Cunha e Cintra (1984) abrem dois capítulos separados e muito distantes entre si, um para a ortografia, dedicado à descrição das letras e dos sinais auxiliares usados na grafia da palavra, o capítulo 4, e outro, o capítulo 21, para a pontuação; aí se trata da pontuação como o conjunto de recursos que na escrita reconstituem aproximadamente os movimentos da “elocução oral”, que na oralidade são interpretados pelos recursos rítmicos e melódicos:

“A língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir esta carência, ou melhor, para reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da PONTUAÇÃO.” (Cunha & Cintra, 1984: 625)

Cunha e Cintra reproduzem deste modo uma visão da pontuação que confere a este recurso grafológico a função de reproduzir na escrita a elocução oral, alinhando no paradigma clássico da linguística ocidental, que remonta a Aristóteles e é retomado pelos gramáticos de Port Royal, por Saussure, por Bloomfield, entre tantos outros, que concebe a escrita como um sistema de segunda ordem que tem por função representar a língua oral.

Vilela (1999) não abre uma secção ou subsecção da sua gramática para se ocupar especificamente da pontuação; refere-se-lhe de passagem, no contexto do capítulo “Gramática da frase”, como um conjunto de “instrumentos gráficos para manifestar e realizar muitos dos aspetos da entoação”. Os recursos da entoação e da pontuação são perspetivados por Vilela como recursos suprasegmentais cujo domínio de funcionamento é a frase, não o texto ou o discurso.

Bechara (1999) trata o tema da ortografia na secção I, dedicada à fonética e à fonologia, mas abre uma terceira secção, exclusivamente dedicada à pontuação<sup>30</sup>. Nesta curta secção dedicada à pontuação, Bechara recupera a definição de Catach (1994), que entende a pontuação como um sistema de sinais gráficos cujo domínio de funcionamento é o discurso:

«Com Nina Catach, entendemos pontuação como um “sistema de reforço da escrita, constituído de sinais sintáticos, destinados a organizar as relações e a proporção das partes do discurso e das pausas orais e escritas. Estes sinais também participam de todas as funções da sintaxe, gramaticais, entonacionais e semânticas.”» (Bechara 1999: 604)

Seguindo Catach, Bechara procura construir uma representação multifacetada do sistema da pontuação, apresentando diversos critérios de classificação para os recursos e as funções da pontuação. Numa primeira aproximação ao fenómeno, observa que a pontuação pode ser compreendida numa aceção lata e numa aceção restrita. A primeira abarca não só os ditos sinais de pontuação, mas também os recursos de realce e de valorização do texto: títulos, rubricas, margens, escolha de espaços e caracteres, disposição de capítulos e outras secções de um texto e até a confeção geral do livro ou documento.

Segundo a aceção em sentido restrito, a pontuação restringe-se a um pequeno conjunto de sinais gráficos, vulgo, sinais da pontuação. Estes últimos são divididos em: separadores (vírgula, ponto e vírgula, ponto final, ponto de exclamação, reticências) e os sinais de comunicação ou mensagem (dois pontos, aspas simples, aspas duplas, o travessão simples, o travessão duplo, os parênteses, os colchetes ou parênteses retos, a chaveta aberta e a chaveta fechada). Note-se que Bechara não apresenta os critérios que sustentam esta classificação dos sinais de pontuação, parecendo partir do princípio de que o rótulo utilizado para cada categoria é em si mesmo suficientemente eloquente e transparente, dispensando explicação adicional.

Para além da divisão em separadores e sinais de comunicação, Bechara afirma ainda que “alguns destes sinais”<sup>31</sup> (separadores e sinais de comunicação) podem ser divididos em sinais de

---

<sup>30</sup> Bechara (1999) divide a gramática em cinco secções: I – “Fonética e fonologia”, II – “Gramática descritiva e normativa”, III – “Pontuação”, IV – “Noções elementares de estilística” e V – “Noções elementares de versificação”.

<sup>31</sup> O uso do determinante indefinido “alguns” introduz uma carga de indeterminação no processo de classificação: fica apenas implícito que os sinais de pontuação poderiam também ser subdivididos em sinais que não marcam pausa e os que a marcam, sendo os últimos ainda divididos em sinais de pausa conclusa e sinais de pausa inconclusa. Por que motivo Bechara não arrisca este segundo paradigma de classificação? Talvez devido à incomodidade decorrente da primeira divisão, que opõe sinais separadores (que naturalmente marcariam pausa, que poderia ser conclusa ou inconclusa) a sinais de comunicação, sugerindo de algum modo, também implicitamente, que estes sinais não teriam qualquer função de separação. Ora, ao admitir que os sinais de comunicação podem marcar uma pausa inconclusa ou conclusa, é-se forçado a admitir que estes sinais para além de sinalizarem um significado de ordem interpessoal são também sinalizadores de separação, mais ou menos forte, entre partes do discurso. Não é casual, ou produto de esquecimento, a omissão do ponto de interrogação, um sinal que obviamente é separador e portador de um valor relevante na comunicação, na listagem dos sinais de separação e também nos sinais de comunicação, e por outro lado, a sua inclusão no conjunto de sinais de pausa conclusa. O problema deste tipo de classificação prende-se com o não reconhecimento da natureza multifuncional das unidades linguísticas, neste caso particular, no não reconhecimento de que os sinais de pontuação acumulam funções várias, por exemplo a função de segmentação (separadora) e funções na dimensão interpessoal da mensagem (que pode ser neutra, passando despercebida, ou marcada – o caso da marcação de perguntas por um ponto de interrogação) ou na dimensão da textualização (por exemplo, atribuindo maior ou menor saliência informacional a determinadas partes da mensagem). Não pretendendo neste trabalho

pausa conclusa ou de pausa inconclusa. Os sinais de pausa conclusa determinam que a primeira palavra depois deles seja grafada com maiúscula; se a oração seguinte constitui um novo conjunto de ideias, ou mudança de interlocutor num diálogo, será escrita na linha seguinte, abrindo um novo parágrafo.

Por outro lado, Bechara, sempre baseado em Catach, diz que os sinais de pontuação podem ainda ser classificados consoante o seu domínio de função:

- a pontuação de palavras (espaços em branco, maiúsculas iniciais, ponto abreviativo, traço de união, hífen ou traço de separação, apóstrofo, sublinhado e itálico);
- a pontuação sintática e comunicativa (aqueles sinais vulgarmente reconhecidos como sinais de pontuação);
- a pontuação do texto.

Os dois primeiros tipos são interiores ao texto, têm disposição linear, são comuns ao manuscrito e ao texto impresso e contribuem de forma decisiva para a mensagem linguística. O terceiro tipo é exterior ao texto, para ele podem contribuir outros que não o autor do texto (tipógrafos, paginadores, revisores, editores, etc.), procurando quanto possível não interferir com a mensagem do texto.

Num estudo sobre a representação da pontuação em gramáticas normativas e pedagógicas brasileiras, Farias (2009) observa a falta de consenso entre os diversos gramáticos no que respeita a esta temática, muito em particular no que diz respeito à rigidez normativa das descrições dos usos da pontuação e dos seus efeitos expressivos. A autora (*ibid.*: 137) conclui que, ao falar de pontuação, se rompe com o estatuto normativo e rígido da gramática, para dar lugar a um outro, mais relacionado com os processos de textualização. A pontuação seria assim um lugar limítrofe nas gramáticas da língua, um lugar não sujeito à normatividade da gramática, mas a conhecimentos de textualização adquiridos por via da participação do sujeito nos contextos de literacia.

Beaugrande (1984), recuperando Shaughnessy, defende que, muito embora nos manuais de língua seja frequente encontrar a pontuação nos capítulos vocacionados aos aspetos mecânicos da grafologia, esta não deveria ser isolada das dinâmicas da composição, pois a pontuação de períodos num texto está, afinal, intimamente relacionada com o processo da própria construção textual.

“Although punctuation is often set off in the mechanics section of handbooks and English courses, it should not be isolated in this way from the dynamics of composition,

---

produzir teorização sobre os sistemas da pontuação, arrisco aqui este breve comentário à descrição produzida por Bechara apenas a título ilustrativo do tipo de indeterminação que tipicamente ocorre nas descrições dos sistemas da pontuação, produzidas nas gramáticas normativas da língua, e que estão na origem da dificuldade sentida pelos gramáticos em formular regras de pontuação claras, objetivas e de aplicação generalizada (cf. Farias 2009).

for the process whereby writers mark sentences is related to the process whereby they make them.” (Shaughnessy, 1977: 28, *apud* Beaugrande 1984).

O autor considera que a pontuação não só assinala estruturas textuais, como serve também para assinalar as intenções do escritor quanto ao modo como essas estruturas devem ser utilizadas pelo leitor no processo de reconstrução dos significados. Acrescenta ainda que a pontuação é um recurso que não se limita a reagir ao texto (como parecia ser entendido, por exemplo, pela Natália, uma das alunas cujo percurso de desenvolvimento foi estudado neste trabalho, quando após escrever na íntegra os seus textos, sem qualquer pontuação, procedia à releitura dos mesmos com o objetivo de então introduzir os sinais de pontuação<sup>32</sup>); pelo contrário, advoga Beaugrande, a pontuação é um dos recursos de que o escritor dispõe para intencionalmente dar forma ao seu texto. A pontuação é um dos subsistemas textuais desenvolvidos para impedir a monotonia da linearidade aditiva do fluxo discursivo, imprimindo-lhe descontinuidades, identificando unidades e subunidades, marcando relações de hierarquia entre as mesmas, estabelecendo relações entre o que fica para trás e o que está para diante, distinguindo planos de semiose, imprimindo ritmo e saliência informacional aos elementos da cadeia discursiva.

Cardoso (2003), numa revisão de diversos estudos desenvolvidos sobre a aprendizagem do sistema da pontuação pelas crianças, observa que esses estudos indicam que “os sinais da pontuação são utilizados, sobretudo, para delimitar ou segmentar as unidades textuais do tamanho da expressão, da preposição, da frase e do período”. A autora cita Kato (1992: 194), que compara a tarefa de pontuar o texto escrito com a tarefa do cineasta: “da mesma forma que o cineasta enfrenta a tarefa de fazer cortes em ações contínuas para aliviar o acompanhamento visual do espectador, o escritor tem diante de si a tarefa de fatiar seu discurso de forma a facilitar a tarefa do leitor”. Cardoso, invocando Schneuwly (1988), conclui que a utilização do sistema da pontuação está em interação com as operações de planeamento do texto, de ancoragem do discurso e de modalização – operações que, de acordo com Bakhtin (1929 [1992]), funcionam em dependência estreita com a escolha do destinatário e da finalidade da atividade em curso.

Do ponto de vista ontogenético, a pontuação será, pois, um sistema cujo desenvolvimento não se liga tanto aos desenvolvimentos da ortografia da palavra como aos desenvolvimentos na dimensão da textualização. São os procedimentos da textualização, condicionados pelas contingências da interação diferida, que determinam as necessidades de pontuação de um texto.

Chanquoy e Fayol (1995) associam a pontuação aos conectores textuais, defendendo também que o funcionamento dos signos da pontuação é mais facilmente compreensível quando enquadrado numa perspetiva textual. Vários estudos nesta linha de abordagem às questões da pontuação (Chanquoy 1991; Chanquoy & Fayol 1995; Fayol 1986, 1989; Schneuwly 1988)

---

<sup>32</sup> E como também parece ser entendido por algum discurso da pedagogia da escrita, quando, por exemplo, se propõe ao aluno o exercício de introdução de pontuação num texto a que previamente foram suprimidas as marcas da pontuação.

defendem que tanto para o adulto como para a criança, a pontuação e os conectores são utilizados para marcar, à superfície, a força relativa e a natureza da relação existente entre entidades de acordo com a representação cognitiva na memória a longo prazo. Numa perspectiva cognitiva, em que a língua constitui um recurso para representar a conceptualização da experiência, ou seja, em que a conceptualização é um processo prévio e não dependente da construção linguística dos conceitos, estes autores veem a pontuação e os conectores como traços de operações cognitivas e/ou linguísticas profundas, que servem para marcar à superfície as relações interproposicionais. A pontuação indica o grau de ligação (por ausência de marca) ou de rutura (com as vírgulas, pontos, etc.) entre enunciados que se sucedem num texto. Os conectores, por seu turno, desempenham a mesma função e, além disso, podem precisar a natureza da relação interproposicional assim introduzida (ligação cronológica, causal, adversativa, etc.)

Os estudos de Chanquoy & Fayol e dos seus colegas francófonos constituem, a meu ver, uma das mais produtivas abordagens às questões da ontogenia da pontuação. A associação dos sistemas da pontuação aos sistemas dos conectores textuais, para além de colocar claramente a pontuação no âmbito das questões da textualização, associando, por exemplo, diferentes padrões de pontuação à variação genológica, permite também compreender de forma mais abrangente o sistema de oposições em que se jogam as escolhas da pontuação.

## 2.2 A PONTUAÇÃO NOS INSTRUMENTOS REGULADORES DA PEDAGOGIA DA LÍNGUA

O discurso da pedagogia da língua no contexto português, ao abordar os conteúdos da pontuação, parece privilegiar neles a sua dimensão grafológica e, nessa conformidade, as relações de contiguidade com os conteúdos da ortografia em sentido restrito (doravante ortografia). Com frequência, as aprendizagens da pontuação e as da (orto)grafia são mencionadas a par, em formulações genéricas e vagas, que as representam implicitamente como saberes afins, intimamente relacionados, como se umas e outras implicassem conceptualizações da mesma natureza e se realizassem contemporaneamente na ontogenia. Sim-Sim *et al.* (1997: 59, 77, 79, 81, 85, 88, 89 e 92) incluem sistematicamente os objetivos de aprendizagem da ortografia e do uso da pontuação no mesmo descritor, enunciados em estruturas de coordenação copulativa<sup>33</sup>. Os novos programas de Português para o ensino básico (Reis *et al.* 2009) mantêm este tipo de formulação; veja-se, a título de exemplo, os descritores de resultados esperados na competência da escrita para o 1.º e o 2.º ano e para o 3.º e o 4.º ano, respetivamente: “Escrever textos curtos com respeito pelo tema, *pelas regras básicas de ortografia e pontuação*, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho” (*ibid.*: 25) e “Produzir textos de diferentes

---

<sup>33</sup> Por exemplo, na p. 77: “Escrever com correção ortográfica palavras do vocabulário fundamental, usar os principais sinais de pontuação e as letras maiúsculas e assinalar a mudança de parágrafo”, e, na p. 89: “Exercícios visando a interiorização de regras ortográficas e de pontuação.”

tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, *tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação*” (*ibid.*: 26). A referência às regras de ortografia e pontuação mantém-se nos descritores de desempenho na competência da escrita para o 1.º ciclo e para o 2.º, e também nos descritores de desempenho para a competência do conhecimento explícito da língua, no plano da representação gráfica e ortográfica, de ambos os blocos do 1.º ciclo (*ibid.*: 67 e 74). Até ao fim do 2.º ano prevê-se a exploração dos seguintes sinais de pontuação: ponto (final), ponto de interrogação, ponto de exclamação e vírgula em contexto de enumeração; no fim do 4.º ano, a estes sinais de pontuação acrescenta-se reticências, dois pontos e travessão e menciona-se explicitamente a regra da proibição da vírgula entre o sujeito e o predicado da oração (QUADRO 2.1).

Ano	Sinais de pontuação
2.º ano	ponto (final) ponto de interrogação ponto de exclamação vírgula (em contexto de enumeração)
4.º ano	reticências dois pontos travessão vírgula (regra da proibição de vírgula entre o sujeito e o predicado)

**Quadro 2.1:** Síntese do escalonamento longitudinal dos conteúdos da pontuação no programa de português para o ensino básico (Reis *et al.* 2009)

O tratamento unificado das regras da ortografia e das regras da pontuação como saberes de natureza fundamentalmente grafológica deixa na obscuridade as diferenças ao nível da especificidade dos significados realizados por cada um dos sistemas; se os primeiros representam palavras, os segundos realizam significados suprasegmentais ao nível textual: têm como função explicitar a organização pretendida para as unidades textuais de nível superior à palavra e explicitar funções e modos de organização destas unidades na frase e na textura do texto.

O documento normativo do Ministério da Educação e Ciência (*sic*) *Metas curriculares de Português* (Buescu *et al.* 2012) escala de modo linear, conforme representado no QUADRO 2.2, os desempenhos nos usos da pontuação ao longo do 1.º ciclo.

Ano	Utilização adequada de:
1.º ano	ponto ponto de interrogação
2.º ano	vírgula (enumerações e coordenações)
3.º ano	travessão (discurso direto) aspas ponto de exclamação dois pontos (introdução do discurso direto)
4.º ano	dois pontos (introdução de enumerações) reticências vírgula (deslocação de elementos na frase) parênteses curvos

Quadro 2.2: Descrição dos desempenhos nos usos da pontuação previstos em Buescu *et al.* (2012)

Observa-se também neste documento, nas metas para o 1.º ciclo, uma tendência para tratar os usos da pontuação na contiguidade com as questões da ortografia (os objetivos da pontuação são sempre listados imediatamente a seguir aos da ortografia) acontecendo mesmo, em alguns objetivos explicitamente identificados com os usos da pontuação, incluir descritores do domínio da ortografia em sentido restrito, como é o caso do objetivo 15 do 2.º ano – *Mobilizar o conhecimento da pontuação* – com a inclusão do descritor 1 referente ao uso dos acentos gráficos das palavras: “Identificar e utilizar os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til”, ou o caso do objetivo 13 do 3.º ano – “Mobilizar o conhecimento da representação gráfica e da pontuação” – com a inclusão do descritor 1 referente ao uso do hífen: “Identificar e utilizar o hífen”. Outro tipo de imprecisão no que toca à delimitação dos recursos da pontuação diz respeito à categorização do travessão não como um recurso de pontuação mas como um sinal auxiliar de escrita (descritor 2, objetivo 13 do domínio “Leitura e escrita” do 3.º ano), o que é contrário à descrição dos sinais de pontuação e dos auxiliares de escrita no *Dicionário terminológico*<sup>34</sup>, que supostamente deveria orientar o documento.

Até ao 4.º ano, nos objetivos relacionados com os usos da pontuação, os descritores fazem apenas breve referência a relações entre o uso da pontuação e o domínio da organização gramatical da frase, especificando, por exemplo, os contextos frásicos de uso da vírgula – enumeração e proibição da separação por vírgula do sujeito e do predicado –, e referência ainda mais ténue às motivações discursivas da pontuação, quando se alude aos usos do travessão e dos dois pontos como sinais que introduzem o discurso direto.

Importa referir que, neste documento, a descrição de desempenhos no que respeita ao uso do ponto, sinal que delimita períodos e parágrafos, esgota-se num único descritor para o objetivo 14 do 1.º ano – “Mobilizar o conhecimento da pontuação” –, em que se prevê que no fim deste ano a criança deve “Identificar e utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto

<sup>34</sup> De acordo com o *Dicionário terminológico* são sinais de pontuação: ponto [.], ponto de interrogação [?], ponto de exclamação [!], dois pontos [:], ponto e vírgula [;], vírgula [,], reticências [...] e travessão [-]; são sinais auxiliares de escrita sinais utilizados para separar, assinalar ou destacar elementos de uma frase ou de um texto ou com funções convencionadas em contextos específicos de utilização. Entre os sinais auxiliares mais utilizados incluem-se: parênteses retos ou colchetes [ [ ] ], parênteses curvos [ ( ) ], aspas [« »], aspas altas[ “ ” ], asterisco [ \* ], cardinal [ # ], barra oblíqua [ / ] e chaveta [ { } ].

final e ponto de interrogação”. Em mais nenhum lugar da descrição de desempenhos se faz referência ao uso deste sinal de pontuação e aos seus diferentes valores textuais, inclusive o valor específico de delimitador de parágrafos, deixando o implícito de que o uso do ponto, como delimitador de períodos e de parágrafos da escrita, é uma aprendizagem grafológica trivial que, como tal, deverá estar concluída no fim do 1.º ano. Tal pressuposição, contudo, contraria a evidência produzida pelo presente estudo, assim como aquilo que tem sido observado por diversos estudiosos do desenvolvimento inicial da escrita, entre os quais se destaca Kress (1982), uma referência clássica e obrigatória neste domínio de investigação, que mostrou como a delimitação de períodos ortodoxos no texto escrito é uma aprendizagem fundamental, não trivial e morosa na ontogenia da língua escrita. Os indicadores de desempenho no domínio da escrita, apresentados em Latham (2002: 88) e desenhados a título de orientação dos docentes para a avaliação do perfil de desenvolvimento dos alunos no domínio da escrita, preveem que o uso consistente de marcadores de período e a compreensão dos limites do período são indicadores do posicionamento no nível 3<sup>35</sup> numa escala desenvolvimental de seis níveis e que a consistente delimitação de parágrafos deve ser entendida como um indicador do nível 4 da mesma escala.

Uma outra leitura do documento normativo das metas curriculares do Ministério da Educação e Ciência e do modo como nele se escalam as progressões nas aprendizagens da língua ao longo do 1.º ciclo poderá sugerir eventuais associações entre a diversificação das experiências retóricas ao longo do ciclo e os progressos no domínio dos usos da pontuação. No QUADRO 2.3 sistematiza-se, para cada ano, os principais descritores relativos aos usos da pontuação e, numa segunda coluna, os descritores relativos à previsão dos tipos de texto que os alunos devem ser capazes de produzir. Assim, no 1.º ano, ao mesmo tempo que se espera o domínio do uso do ponto final e do ponto de interrogação, prevê-se o desempenho de legendagem de imagens e de escrita de pequenos textos de três ou quatro frases; no 2.º ano, o domínio do uso da vírgula em enumerações e coordenações é esperado no momento em que se espera também a capacidade de redação de textos explicativos ou informativos com mais de cinquenta palavras e a capacidade de produção de narrativas; no 3.º ano, o domínio dos recursos de pontuação de turnos de fala em diálogos (travessão, dois pontos para introdução de discurso direto, mas também o ponto de interrogação e o ponto de exclamação) é esperado, ao mesmo tempo que se espera a produção de narrativas que integram sequências dialogais ou a produção de bandas desenhadas ou de textos dramáticos; no 4.º ano, prevê-se que os alunos deem sinais de explorar os recursos da pontuação interna da frase e, em simultâneo, evidenciem capacidades de expansão do seu potencial de construção de significados num leque diversificado de tipos de texto.

---

<sup>35</sup> Esta escala de níveis não é indexada de forma rígida à progressão nos anos de escolaridade. No entanto, de acordo com o referencial de correspondências entre anos de escolaridade e níveis de desenvolvimento expectáveis (Department for Education and Employment Qualifications and Curriculum Authority. 1999), o nível 3 de desenvolvimento deverá ser atingido pela maioria dos alunos durante o *Key stage 2* (entre o 3.º e o 6.º ano de escolaridade).



	<b>Pontuação</b>	<b>Tipos de texto</b>
1.º ano (p. 10)	Ponto final Ponto de interrogação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legendar imagens e escrever textos de 3 a 4 frases (por exemplo, apresentando-se, caracterizando alguém ou referindo o essencial de um texto lido).</li> </ul>
2.º ano (p. 17)	Vírgula em enumerações e coordenações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrever textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando</li> <li>• Escrever pequenas narrativas, a partir de sugestões do professor, com identificação dos elementos quem, quando, onde, o quê, como.</li> </ul>
3.º ano (p. 24)	Ponto de exclamação; Dois pontos (introdução do discurso direto)”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto narrativo: pequenas narrativas incluindo os seus elementos constituintes: quem, quando, onde, o quê, como; introduzir diálogos.</li> <li>• Textos informativos: pequenos textos informativos, a partir de ajudas que identifiquem a introdução ao tópico, o desenvolvimento do tópico com factos e pormenores, e a conclusão.</li> <li>• Textos dialogais: escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho</li> <li>• Outros tipos de texto: cartas, convites, falas/diálogos/legendas para banda desenhada</li> </ul>
4.º ano (p. 30)	Dois pontos (introdução de enumerações); Reticências; Vírgula (deslocação de elementos na frase) Parênteses curvos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto Narrativo: escrever pequenas narrativas, integrando os elementos quem, quando, onde, o quê, como e respeitando uma sequência que contemple: apresentação do cenário e das personagens, ação e conclusão; introduzir descrições</li> <li>• Textos descritivos: escrever descrições de pessoas, objetos ou paisagens, referindo características essenciais.</li> <li>• Escrever textos informativos: escrever pequenos textos informativos com uma introdução ao tópico; o desenvolvimento deste, com a informação agrupada em parágrafos; e uma conclusão.</li> <li>• Outros tipos de texto: avisos.</li> </ul>

**Quadro 2.3: Síntese e sistematização de desempenhos no domínio da pontuação e desempenhos no domínio da experiência retórica descritos para os quatro primeiros anos de escolaridade nas *Metas curriculares* (Buescu et al. 2012)**

A leitura deste quadro suscita algumas dúvidas, a mais fundamental das quais diz respeito ao entendimento de que o domínio do uso do ponto final possa ser atingido numa fase em que a maioria das crianças não atingiu ainda o nível de desenvolvimento que a habilita para a escrita compositiva e fluente. Esta expectativa deixa transparecer um entendimento dos recursos da pontuação desprovido de profundidade retórica; como se a aprendizagem mecânica de inserir um ponto no fim da legenda de uma imagem ou no fim de frases não integradas num tecido textual pudesse ser considerada como um indicador de que a criança aprendeu os significados do ponto no processo de textualização. No mesmo sentido, interpreto a expectativa do domínio do uso do ponto de interrogação no fim do 1.º ano, numa fase tão distante daquela em que se espera que a criança explore a escrita de diálogos, o que, de acordo como o mesmo documento, deverá acontecer no fim do 3.º ano. Finalmente, o alinhamento aqui sugerido dos descritores relativos aos usos da pontuação e dos descritores relativos à tipologia de textos escritos produzidos pelas crianças parece revelar a perceção, mesmo que remota e infelizmente não aprofundada, por parte dos autores do documento, da existência de ligações entre os tecidos retóricos explorados pelas

crianças e os recursos da pontuação. A exploração consistente deste tipo de relações teria evitado as inconsistências antes referidas e, previsivelmente, proporcionado uma abordagem mais coerente das progressões nos usos dos diversos recursos da pontuação ao longo da escolaridade básica.

Pereira e Azevedo (2005: 47-48) consideram necessário que, no 1.º ciclo, os alunos tomem consciência da importância da pontuação na construção do texto, considerando que para o ensino da pontuação deve ser dada importância ao contexto de comunicação. As autoras consideram, ainda, que é necessário hierarquizar os sinais de pontuação em função da sua importância e defendem que o ponto e a vírgula são os sinais mais frequentes e importantes, mas também os mais difíceis. Subjacente a estas considerações parece estar uma relação entre a frequência de uso de um sinal e o seu grau de importância no sistema da língua. De acordo com esta interpretação e tomando por exemplo o presente parágrafo, a vírgula seria, sem sombra de dúvida, o mais importante sinal de pontuação, deixando a perder de vista a produtividade retórica de um sinal como o ponto. A vírgula, por esta ordem de ideias, deveria portanto situar-se à cabeça da hierarquia dos sinais de pontuação e deveria constituir uma prioridade na didática da pontuação do texto.

Numa breve revisão da literatura sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação, Pereira e Azevedo (*ibid.*) apresentam a proposta de organização dos conteúdos da pontuação ao longo do currículo da disciplina de língua materna avançada em Salgado (1997), não se demarcando da mesma criticamente a não ser no que respeita à introdução dos sinais dois pontos (não cobertos pela proposta do autor) e travessão:

“[...] No primeiro ciclo, a criança tomaria consciência das possibilidades de erro nos limites de período (ponto final/ponto de interrogação/ponto de exclamação), bem como o da vírgula em casos simples (numa enumeração). No 2.º ciclo tomaria consciência das possibilidades de erro que coloca a maior parte dos sinais de pontuação (ponto de interrogação/ponto de exclamação /reticências/ ponto final/ vírgula/ausência de vírgula) e, no 3.º ciclo, alcançaria a consciência de todas as possibilidades de erro (vírgula/ponto e vírgula/travessão/parêntesis). Em nossa opinião, será possível, também, trabalhar no 2.º ciclo a utilização de dois pontos (para introduzir o discurso direto) e o travessão (marcando o início de uma expressão em discurso direto). Relativamente ao uso da vírgula, parece-nos ainda que, no 2.º ciclo [...] estará ao alcance da criança a aprendizagem do uso da vírgula não só a separar ideias e conceitos (orações e enumerações), mas também a introduzir incisos (apostos, vocativos, complementos circunstanciais).” (Pereira & Azevedo 2005: 48)

Numa reflexão em tom mais pessoal, as autoras defendem que as aprendizagens de pontuação devem ultrapassar as barreiras da frase, ou seja, ser compreendidas no contexto das aprendizagens da textualização e salientam que no 1.º ciclo deverá, com vantagem, ser explorada

a noção de parágrafo, não esquecendo a sua dimensão visual, “pois o parágrafo serve para estruturar o conteúdo dos textos e para mostrar formalmente a sua organização” (*ibid.*: 48). E terminam advogando a importância do conceito de parágrafo para a expressão escrita.

Por último, as autoras alertam para os perigos que advêm da conceptualização dos sinais da pontuação como a equivalência escrita da entoação, em particular para a associação da pausa com a vírgula, na origem de frequentes erros no uso da vírgula, nomeadamente a inserção de uma vírgula entre o sujeito e o predicado.

De forma genérica, as autoras parecem considerar que as aprendizagens da pontuação se realizam empiricamente nas práticas de produção de textos por meio da tomada de consciência de erro. Ou seja, para as autoras, os usos da pontuação concretizados pelas crianças nos seus textos são desvios à norma – o que a criança precisa de aprender é uma norma de formalização de significados. De acordo com esta interpretação, os textos produzidos pelas crianças poderiam ser convencionalmente pontuados caso a criança conhecesse ou soubesse aplicar a norma. Não se põe a hipótese de que a criança não pontue convencionalmente os seus textos simplesmente porque a organização textual dos mesmos não se faz segundo as mesmas unidades de organização da escrita adulta, com base nas quais se convencionam os sistemas de pontuação.

Em síntese, a valorização da pontuação por gramáticos e na pedagogia da escrita não é matéria consensual, variando consoante a dimensão do sistema privilegiada: a dimensão de recurso grafológico – foco no significante –, ou a dimensão funcional – foco no significado; dentro desta última, as posições variam entre abordagens de pendor mais ou menos sintático ou mais ou menos discursivo, consoante seja atribuída maior relevância à pontuação como um recurso de mera sinalização das unidades sintáticas, ou, por outro lado, como um recurso de construção de significados textuais. Nas abordagens de pendor sintático, do ponto de vista ontogenético, as aprendizagens da pontuação acompanham as aprendizagens da gramática da frase, como uma unidade não problematizada; as de pendor textual, que neste trabalho perfilho, acompanham as aprendizagens da textualização.

### 2.3 PROGRESSÕES NO USO DA PONTUAÇÃO

Hall (1996) chama a atenção para a escassez da literatura sobre as aprendizagens da pontuação em comparação com a quantidade de estudos dedicados às questões da aprendizagem da ortografia. Para além de escassa, observa Hall, a literatura sobre as aprendizagens da pontuação não forma um todo coerente, cumulativamente construído a partir dos resultados da investigação prévia. Na revisão da literatura sobre a temática, o autor nota a percepção praticamente unânime de que a aprendizagem da pontuação não é um processo mecânico que passe pela simples aprendizagem e pela aplicação de regras fechadas, inflexíveis e gerais; de um modo geral, os investigadores reconhecem o empenho ativo das crianças na construção de hipóteses exploratórias

acerca dos significados da pontuação (Ferreiro & Teberosky 1979), que não são para elas evidentes. Os estudos revistos por Hall indicam que o processo que conduz à compreensão do funcionamento do sistema da pontuação é moroso e complexo, de forma alguma trivial; não revelam, porém, um padrão único e claro para a emergência da pontuação na escrita inicial das crianças.

A emergência da pontuação nos textos infantis mereceu especial atenção dos investigadores da ontogênese da língua escrita da escola de Genebra, inicialmente alinhados com o trabalho de Piaget e posteriormente com o desenvolvimento da corrente do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart *et al.* 1985; Schneuwly 1988), com destaque para os trabalhos de Fayol (1981, 1986, 1989), Chanquoy & Fayol (1989), Schneuwly (1988), e, no espaço da América Latina, Ferreiro *et al.* (1996), Ferreiro & Zucchermaglio (1996), entre outros. Desde os anos noventa do século vinte, no Brasil, diversos investigadores inspirados na escola francófona do interacionismo sociodiscursivo e no trabalho pioneiro de Ferreiro e Teberosky (1979) têm estudado as progressões dos usos da pontuação na escrita escolar (Ferreiro & Zucchermaglio 1996; Ferreiro *et al.* 1998; Rocha 1994, 1996, 1998; Chacon 1997, 2003; Weisz 1998; Silva 2003, 2004, 2010; Cardoso 2003; Spinillo & Lima 2004; Bernardes 2002, 2005, entre outros).

Para Schneuwly (1988: 59), as unidades da pontuação fazem parte de um conjunto de recursos que agem sobre outras unidades linguísticas, ou seja, sobre o contexto linguisticamente criado, de forma a garantir a sua unidade e a sua autonomia em relação à situação de produção textual. A importância destas unidades linguísticas cresce com a autonomização do texto em relação à situação em que é produzido. A escrita, pelas suas pretensões de funcionamento descontextualizado, será necessariamente mais dependente deste tipo de unidades do que a língua oral. Schneuwly sugere que estas unidades funcionam também como elementos de mediação que viabilizam uma relação mais distanciada e mais refletida relativamente à própria atividade discursiva materializada no texto. De acordo com o autor, as unidades da pontuação fazem parte das unidades linguísticas que contribuem para as operações de textualização<sup>36</sup>.

Schneuwly, evocando Vygotsky (1962[1993]), defende que, tal como sucede com o desenvolvimento de conceitos, o processo de apropriação destes recursos e destes sistemas de recursos não se faz de uma só vez. Eles intervêm como organizadores de procedimentos, elementos de orientação e de revelação de novas possibilidades. São sistemas em contínua transformação, funcionando a diferentes níveis e assumindo diferentes funções em cada um desses níveis. Tomando Vygotsky por referência, Schneuwly considera que os signos linguísticos têm uma dimensão histórica e evolutiva, variando a função e o significado consoante as relações que

---

<sup>36</sup> De acordo com Schneuwly, Rosat e Dolz (1989), a textualização é a terceira das três operações de linguagem constitutivas da atividade linguística: é um processo linear e age sobre as unidades da língua. As operações de textualização dividem-se em: operações de conexão (pontuação e conectores super e macro-estruturais); coesão (retomas que transformam o elemento retomado por nominalização ou por substituição lexical); modalização (comentários explícitos aos enunciados produzidos).

em cada momento estabelecem com as restantes unidades do sistema. Na prática, um ponto, ou qualquer outra unidade materializada num texto, não tem sempre a mesma função: a função que um ponto desempenha num determinado texto decorre do sistema de oposições que a presença desse ponto estabelece com outras escolhas contemporaneamente disponíveis no sistema. Além disso, a evolução no significado das unidades da língua decorre do próprio processo de relacionamento com os processos de participação nas interações discursivas. Nesse sentido, o facto de a criança de seis anos eventualmente utilizar, por exemplo, um ponto em posição final de frases na legendagem de imagens não significa que a criança tenha já integrado no seu sistema linguístico a plenitude das funções que este sinal de pontuação pode desempenhar na escrita de maturidade ou mesmo nos estádios intermédios de desenvolvimento da escrita.

Schneuwly (*ibid.*: 60) delimita o campo da sua investigação mediante a construção de três hipóteses gerais:

- alguns dos sistemas linguísticos responsáveis pelas operações de textualização e de planeamento, entre os quais a pontuação, sofrem mudanças importantes ao longo do tempo de escolaridade; mudanças no sentido da emergência progressivamente mais marcada de unidades cuja utilização prefigura e pressupõe operações sobre os contextos linguisticamente criados e, por essa via, uma tomada de consciência progressivamente mais global do funcionamento textual.
- estas mudanças dão conta da construção progressiva de um sistema complexo de produção linguística que comporta a capacidade de produção de textos autónomos, afetando o nível de planeamento global do texto, que se interioriza e complexifica, e, em simultâneo, afetando as operações de textualização<sup>37</sup>, diretamente relacionadas com as operações de gestão textual<sup>38</sup> e de criação de uma base de orientação<sup>39</sup>.
- o desenvolvimento desta nova capacidade não acontece de forma homogénea, variando consideravelmente em função dos géneros textuais. Pode, por exemplo, distinguir-se os textos dotados de trama cronológica, que facilmente se presta à linearização, dos textos para os quais o enunciador precisa de construir, de raiz, um

---

<sup>37</sup> De acordo com Schneuwly, Rosat e Dolz (1989), a textualização é a terceira das três operações de linguagem constitutivas da atividade linguística: é um processo linear e age sobre as unidades da língua. As operações de textualização dividem-se em: operações de modalização, operações de coesão e operações de conexão e de segmentação.

<sup>38</sup> A gestão textual é a segunda das três operações de linguagem constitutivas da atividade linguística. Nela se distinguem a) os processos de ancoragem relativamente aos parâmetros da situação material de produção e b) o planeamento do texto (procedimentos de sequenciação que asseguram a ativação e a organização sequencial da base de conhecimentos e, por outro lado, o plano do texto que define a estruturação global da atividade linguística) (Schneuwly, Rosat & Dolz *ibid.*).

<sup>39</sup> A base de orientação é a primeira das três operações de linguagem constitutivas da atividade linguística: é de ordem não linguística e consiste numa representação da interação social e da situação material de produção linguística. São três os parâmetros que contribuem para a construção da base de orientação: o espaço social, o objetivo e as relações enunciador-destinatário. Trata-se de um constructo conceptual com evidentes afinidades com o conceito de configuração contextual da LSF, apresentado no CAPÍTULO 3 (Schneuwly, Rosat & Dolz *ibid.*).

plano de desenvolvimento. O planeamento global dos primeiros é mais acessível nos estádios mais precoces do que o dos segundos.

O estudo de Schneuwly (*ibid.*), que analisa a pontuação de textos argumentativos e informativos produzidos por grupos de trinta alunos a frequentar o 4.º, o 6.º e o 8.º ano de escolaridade e por um grupo de trinta adultos, revela que não só os padrões de pontuação de textos argumentativos e informativos como os padrões de progressão num e noutra género textual são visivelmente diferentes. Os textos informativos apresentavam uma maior densidade de pontuação fraca (vírgulas), ao passo que os textos argumentativos revelavam uma maior densidade de pontuação forte (pontos de fim de período) e também uma maior variedade de recursos de pontuação, incluindo pontos de interrogação e pontos de exclamação, praticamente inexistentes nos textos informativos.

Os resultados do estudo de Schneuwly contribuem de forma decisiva para demonstrar que, por um lado, as aprendizagens da pontuação são independentes das aprendizagens da ortografia em sentido restrito e que devem ser enquadrados no domínio das aprendizagens da textualização em estreita conexão com os restantes sistemas da textualização, muito em particular com os sistemas da coesão textual. Além disso, o estudo revela que as aprendizagens da pontuação são morosas, complexas e diversificadas, não podendo ser confundidas com a mera aprendizagem de um conjunto reduzido de sinais gráficos, monovalentes, cujo uso é regulado por regras de aplicação clara e generalizada. Por último, Schneuwly põe em evidência as estratégias exploratórias postas em prática pelas crianças nas suas persistentes tentativas de atribuição de sentido aos recursos da pontuação e o modo como estas acabam por ser reveladoras das representações que as crianças fazem da estrutura organizacional dos textos.

Fayol (1986) situa os fenómenos da pontuação no âmbito dos processos de linearização da informação, ou seja, da passagem de uma rede associativa de conceitos e noções relacionadas a um determinado tema para uma cadeia linear de unidades linguísticas de diversos níveis: letras, sílabas, palavras, sintagmas, proposições. Fayol observa que no resultado linearizado os elementos da cadeia discursiva podem encontrar-se espacial ou temporalmente separados, apesar de manterem entre si relações semânticas estreitas, e, ao contrário, podem encontrar-se justapostos sem por isso estarem conceptualmente relacionados. Para lidar com estas questões, as línguas terão desenvolvido sistemas de recursos vocacionados para a explicitação das ligações ou ruturas entre os diversos elementos da cadeia discursiva. Fayol propõe que as ligações são explicitadas pelos conetores, ao passo que as ruturas são explicitadas pela pontuação. Para o autor, o sistema da pontuação e o sistema dos conetores do discurso constituem um único sistema, destinado a marcar as relações interproposicionais, ou mesmo, para além delas, as relações entre episódios ou unidades semânticas de maior extensão e complexidade. O sistema dos conetores discursivos e o sistema da pontuação são conceptualizados como sistemas de escolhas no processo de

textualização. Os diversos recursos de conexão e de pontuação permitem assinalar o que se pretende que no texto seja percebido como interligado ou aquilo a que se quer conferir autonomia enunciativa.

Fayol (1989:23) afirma que os resultados da investigação da emergência da pontuação na escrita infantil indicam que numa fase inicial da aprendizagem da escrita a pontuação não é utilizada pelas crianças de forma frásica nem aleatória, com isto querendo significar que as escolhas da pontuação nos textos das crianças pequenas, não sendo determinadas pela configuração da frase, resultam de escolhas assentes em critérios de representação mental dos significados, como o comprova a relativa regularidade dos lugares escolhidos para a sua colocação no texto: na passagem da enunciação de uma novidade a outra (nos escritos dos mais pequenos) ou nas fronteiras dos episódios que compõem a narrativa. Com a progressão na idade, estes padrões de regularidade relativamente óbvios na escrita dos escritores mais novos tendem a tornar-se menos evidentes, em parte devido à diversificação do número de sinais de pontuação utilizados pelas crianças mais velhas. Esta observação de Fayol encontra paralelo em Kress (1982: 72), que considera que os períodos inicialmente produzidos pelas crianças são unidades com função de desenvolvimento do tópico semelhante à dos parágrafos do texto dos adultos – unidades complexas que contêm material diverso mas topicamente ligado; o desenvolvimento de períodos como unidades que contêm um elemento tópico discreto é, acrescenta Kress, um indicador de maturidade. Neste tipo de períodos, da fase de maturidade, o material tópico é por vezes complexo mas fortemente integrado.

Importa observar que a descrição do sistema da pontuação realizada por Fayol incide fundamentalmente nas funções de segmentação de orações, períodos e parágrafos, não explorando outras vertentes de funcionamento da pontuação, nomeadamente no domínio interno da oração. O foco nestas funções é justificado por serem estas as mais insistentemente exploradas pelas crianças na escrita inicial, a fase de que o autor se ocupa.

Chanquoy e Fayol (1995) reveem a literatura francófona que estuda a emergência da pontuação e dos conectores do discurso na escrita inicial e dão conta de: evidência de uma relativa constância na ordem de emergência dos diferentes sinais de pontuação e dos diferentes conectores: os pontos e/ou as maiúsculas seriam os sinais de pontuação mais precoces, sendo as vírgulas mais tardias e de ocorrência mais rara (Chanquoy 1991); raridade, nas fases mais precoces, de pontuação interna à frase e indícios de relações entre a ocorrência da pontuação e os diversos tipos de texto (Fayol & Schneuwly 1988); tendência, aos sete anos, para a sobrepontuação sistemática da informação que se quer apresentar como novidade (por exemplo, nos textos que se desenvolvem como uma sequência de observações ou comentários entre si desligados), permitindo a justaposição de eventos sem elementos de ligação direta, e, por outro lado, tendência para a subpontuação de episódios que descrevem acontecimentos intimamente relacionados; no que diz respeito aos conectores, o *et* (o arquivonector, conforme designado por Schneuwly e

Bronckart (1986)) tende a aparecer em primeiro lugar, mantendo numa primeira fase uma relação de oposição simples com a mera justaposição de orações ou com a separação de orações por meio de um sinal de pontuação e expressando simplesmente a existência de uma relação não especificada entre eventos; mais tarde o *et* passa a revelar uma relação de oposição com outros conectores com valor de relação de sucessão cronológica ou causal (McClure & Geva 1983; Scott 1984); os conectores com valor adversativo revelaram-se de ocorrência mais tardia (Fayol 1986). Um outro achado salientado por Chanquoy e Fayol (*ibid.*) refere-se ao facto de a diversificação dos conectores ser acompanhada por uma progressiva diminuição do número total de conectores utilizados no texto. A especialização e a diversificação dos conectores parecem redundar numa diminuição acentuada da ocorrência do *et* (Chanquoy 1991). Chanquoy e Fayol (*ibid.*) investigam, num estudo longitudinal, desde o CP ao CE2<sup>40</sup>, as progressões no uso da pontuação e dos conectores em textos narrativos<sup>41</sup> e textos descritivos e o eventual impacto de um ensino formal da pontuação numa fase precoce. O estudo foi realizado com dois grupos de crianças – um grupo sujeito a ensino explícito da pontuação e o outro não. Os autores concluem que o ensino formal da pontuação precoce, no CP, parece surtir efeitos ainda perceptíveis no CE2, que as progressões no uso da pontuação e dos conectores são mais visíveis nos textos descritivos e, finalmente, que os padrões de uso da pontuação e dos conectores são sensíveis à variável género: a narrativa tende a ser menos pontuada e a utilizar mais e mais diversificados conectores, acentuando-se esta tendência no CE2. Os autores observaram ainda que do CP para o CE2 a pontuação considerada desviante praticamente desaparece.

Silva (2010) revê a literatura sobre as aprendizagens da pontuação no contexto lusófono, muito em particular no Brasil. O autor refere que a escrita não pontuada é ainda comum em crianças do 3.º ou do 4.º ano da escolarização inicial. Com alguma frequência se encontram alunos que “não usam qualquer sinal de pontuação em seus textos, ou que o fazem de maneira muito escassa” (*ibid.*: 143).

Por outro lado, Ferreiro e Teberosky (1979) observaram que as crianças do ensino pré-escolar na Argentina tinham conhecimentos a respeito dos sinais de pontuação. A partir de perguntas feitas sobre uma página impressa de um livro de histórias, as autoras descobriram que as crianças faziam distinção entre letras e sinais de pontuação. Os resultados preliminares encontrados pelas autoras indicaram a existência de uma linha de progressão ao longo dos seguintes níveis:

---

<sup>40</sup> No sistema de ensino francês, o CP, ou curso preparatório, é o primeiro ano da escola primária. As crianças ingressam no CP com seis anos. Ao CP, segue-se o curso elementar, dividido em dois anos – CE1 e CE2. Regra geral, as crianças ingressam no CE2 com oito anos e terminam-no com nove. Em comparação com o sistema português, o CP corresponderia ao 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico e o CE2 ao 3.º ano deste ciclo.

<sup>41</sup> O conceito de tipo texto narrativo na escola francófona de desenvolvimento da escrita não coincide com o de género narrativo no quadro teórico da linguística sistémico-funcional, que perfilho neste trabalho: um padrão de atividade social, estruturada e orientada para um objetivo, reconhecida pelos membros de uma cultura.



1. indistinção entre sinais de pontuação e letras;
2. início de diferenciação de algumas marcas com base em características grafológicas: sinais formados somente de pontos (ponto, dois pontos e reticências) ou de uma linha reta (hífen);
3. distinção inicial entre duas classes de sinais de pontuação: os 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. 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.

As autoras encontraram uma relação entre as progressões no reconhecimento dos sinais de pontuação e a classe social da criança. 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 no contexto extraescolar.

Ferreiro e Zucchermaglio (1996) apresentam os resultados de um estudo comparativo com crianças mexicanas, uruguaias e italianas, em que se solicitou a alunos do 2.º e do 3.º ano de escolaridade que escrevessem a história do capuchinho vermelho. Esta história foi selecionada por ser bem conhecida da generalidade das crianças e, em segundo lugar, por proporcionar várias oportunidades para o uso do discurso direto na representação dos diálogos das personagens e assim propiciar o contraste entre a pontuação de sequências narrativas e a pontuação de diálogos. Os dados desse estudo indicaram que o ponto e a vírgula eram os sinais mais frequentes, tanto em espanhol (43% e 18%, respetivamente), quanto em italiano (33% e 17%, respetivamente), com o ponto quase a dobrar a frequência da vírgula. 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%), ou seja, os sinais que nas convenções das diversas línguas servem a pontuação de diálogos. Os dados do estudo também indicaram uma relação significativa entre a presença das variáveis “completude da história”, “presença de pontos internos no texto”, orações de projeção do discurso direto em posição posposta (por exemplo, “para te ver melhor, disse o lobo”) e o aumento da quantidade e da variedade de marcas de pontuação nas histórias.

Rocha (1996) estudou histórias escritas produzidas por cento e quinze crianças da 1.<sup>a</sup> à 3.<sup>a</sup> série do ensino fundamental<sup>42</sup> de duas escolas, uma pública e a outra privada, em resposta à tarefa de re-escrita da história capuchinho vermelho. Observou 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 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 a pontuação interna.

Lima (2003) estuda o uso e a compreensão de marcas de pontuação por crianças do nível de alfabetização e crianças da 1.<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Observou que as crianças da 1.<sup>a</sup> série usavam marcas de pontuação com maior frequência e variedade do que as da alfabetização, sendo ainda capazes de assinalar os limites externos e internos do texto com pontuação, tanto em trechos de narrativa, quanto em trechos de discurso direto. As crianças de alfabetização, por sua vez, tendiam a não pontuar os seus textos, ou, limitavam-se a marcar o fim do mesmo com um sinal de pontuação. As crianças da 1.<sup>a</sup> série pareciam ter noção da polivalência dos sinais de pontuação, ao passo que as crianças da alfabetização tendiam a atribuir uma única função a cada sinal. Estes achados foram interpretados como indicadores da influência da instrução formal na construção do conhecimento acerca dos valores da pontuação.

Cardoso (2003) segue o desenvolvimento dos usos da pontuação num grupo de catorze crianças ao longo dos quatro primeiros anos de escolaridade no Brasil. A autora concluiu que a 1.<sup>a</sup> série caracteriza-se pelo uso solitário do ponto no fim do texto e/ou em posição de fronteira entre diferentes tipos de acontecimentos em dois enunciados sucessivos, sendo este último uso comparado com o uso do ponto para assinalar uma unidade do nível do parágrafo. Relativamente à 2.<sup>a</sup> série, Cardoso observa a diversificação dos padrões de pontuação com a emergência da vírgula, de dois pontos e, em menor escala, do travessão, do ponto de exclamação e do ponto de interrogação. A autora interpreta esta diversificação dos usos da pontuação na 2.<sup>a</sup> série como a introdução de um sistema de oposições que visa a hierarquização da informação no texto. Na 3.<sup>a</sup> e na 4.<sup>a</sup> série, conclui a investigadora, o sistema expande-se e normaliza-se, não significando, por isso, como faz questão de salientar, que o processo fique concluído. Cardoso nota ainda que principalmente na 4.<sup>a</sup> série se observa um crescimento acentuado do uso dos sinais que marcam os valores discursivos dos enunciados (dois pontos, aspas, pontos de interrogação e pontos de exclamação), o que, do seu ponto de vista, é reflexo de formas mais elaboradas de planejamento e da capacidade de evidenciar na superfície textual as intenções enunciativas dos sujeitos.

---

<sup>42</sup> No sistema brasileiro, a 1.<sup>a</sup> e a 3.<sup>a</sup> série do ensino fundamental correspondem respectivamente ao 1.<sup>o</sup> e ao 3.<sup>o</sup> ano de escolaridade no sistema de ensino português.

Cardoso (2003) observa como, numa fase inicial da escrita pontuada, algumas crianças usam marcas não convencionais, tais como a bolinha, o hífen no início de cada frase (ou linha), flores, estrelas, retângulos ou outros desenhos no fim de cada linha<sup>43</sup>. Para a autora, estas marcações gráficas, que considera como precursoras da pontuação, são testemunho da busca da criança de compreender o sistema da pontuação e as suas funções.

Spinillo e Lima (2004) estudaram a progressão nos usos e na compreensão da pontuação em crianças da 1.ª e da 2.ª série do ensino fundamental, as primeiras sem terem sido alvo do ensino formal da pontuação e as segundas tendo passado por esse ensino. Para o estudo dos usos da pontuação, as autoras solicitaram às crianças a reprodução de uma história a partir de uma que lhes foi primeiramente lida em voz alta. As autoras observaram que numa fase inicial o ponto é o sinal mais utilizado, que as crianças pontuam os limites do texto, que o discurso direto não é pontuado (as crianças parecem não sentir necessidade de diferenciar as sequências narrativas e a representação de diálogos). Notam ainda que, do ponto de vista da contabilização do erro, as crianças erram menos porque pontuam menos. Numa fase mais tardia, as crianças diversificam os sinais de pontuação utilizados, começam a fazer pontuação interna do texto e pontuam os diálogos. As crianças dão sinais de saber onde pontuar mas erram, por vezes, na escolha do sinal. Os resultados quantitativos do estudo são sintetizados no QUADRO 2.4.

<b>Padrões de pontuação:</b>	<b>1.ª série</b>	<b>2.ª série</b>
Escrita não pontuada	33,3%	4,8%
Emergência do ponto (textos só com ponto)	52,4%	28,6%
Ponto e outro sinal	14,3%	33,3%
Ponto e mais de um sinal de marcação de diálogo	0%	33,3%

**Quadro 2.4: Resultados obtidos por Spinillo e Lima (2004) relativamente aos usos da pontuação na escrita de uma narrativa por crianças da 1.ª e da 2.ª série do ensino fundamental**

Do ponto de vista da compreensão dos valores dos sinais, observaram também que as crianças mais velhas revelavam maior capacidade para combinar e atribuir diversas funções aos sinais de pontuação (inicialmente as crianças associam um sinal de pontuação a uma função única). Numa fase mais avançada, as crianças associam os sinais de pontuação a diversas funções no interior do texto, o que representa um importante salto conceptual.

Silva (2010), baseado na hipótese de Schneuwly (1988) de que os padrões de pontuação variam com o género textual, investigou os usos da pontuação em três géneros<sup>44</sup> de texto – carta de reclamação (“argumentar”), fábula (“narrar”) e notícia (“relatar”) – produzidos por quinze

<sup>43</sup> A autora (*ibid.*: 130) refere a presença destas marcas gráficas no fim de cada “frase”, no entanto, nos exemplos que apresenta verifica-se que estas marcas ocorrem no fim da linha e não no fim de frase propriamente dita, o que está de acordo com o que observei na escrita inicial de algumas das crianças da turma por mim observada. Esta constatação faz-me suspeitar que os sinais gráficos a que a autora refere anteriormente como ocorrentes em início de frase poderão também ter sido observados em início de linha e não em início de frase, o que também estaria em sintonia com o que observei no meu estudo.

<sup>44</sup> A tipologia de géneros usada por Silva baseia-se na proposta de agrupamento de géneros de Dolz e Schneuwly (2004) e não coincide, por isso, com a que neste trabalho é utilizada.

alunos a frequentar o 2.º ano do 2.º ciclo do atual sistema educativo brasileiro<sup>45</sup>. Todos os alunos tinham em contexto escolar lido e produzido por escrito diversos géneros textuais, incluindo os três géneros solicitados. Os géneros alvo do estudo foram selecionados tendo em conta as diferenças a nível das previsões de pontuação para cada um dos mesmos: para as cartas de reclamação previa-se a ocorrência de pontos e de vírgulas na construção de períodos e orações e, residualmente, outros sinais, como dois pontos, parênteses, ponto de exclamação e ponto de interrogação; para a fábula – textos geralmente curtos, em que os animais apresentam características humanas, inclusive a característica da fala –, esperava-se, para além do ponto e da vírgula, a ocorrência de sinais de pontuação do discurso direto: dois pontos, travessão, ponto de interrogação; para a notícia, tinha-se como previsão a ocorrência de pontos, vírgulas, dois pontos, aspas e parênteses.

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 no QUADRO 2.5. Além disso, o ponto e a vírgula foram usados em todos os géneros textuais com frequência muito superior à dos outros sinais. O ponto foi usado por praticamente todos os alunos nos três géneros.

Sinais	Géneros					
	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
total	132	100	270	100	154	100

Quadro 2.5: Ocorrência de sinais de pontuação no *corpus* estudado em Silva (2010) (n.: frequência absoluta)

De um modo geral confirmaram-se as previsões na especificidade da pontuação para cada um dos géneros textuais produzidos, em particular, nas fábulas, a concentração de dois pontos, travessão, ponto de interrogação e ponto de exclamação em diálogos ou nas suas imediações e, nas notícias, a ausência de pontos de interrogação, pontos de exclamação e reticências. Com base nestes resultados, Silva conclui que os alunos usaram, grosso modo, a pontuação de acordo com o género, contrariando a ideia de que, por serem “escritores iniciantes”, usariam a pontuação de uma forma aleatória, desconsiderando os sinais característicos de cada género. Além disso, o autor considera que estes resultados contribuem para evidenciar que a pontuação não pode ser tratada de forma dissociada dos géneros textuais em que aparece, pois os diversos géneros que circulam

<sup>45</sup> O 2.º ano do 2.º ciclo do atual sistema educativo brasileiro corresponde, no sistema de ensino português, ao 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico.

na sociedade apresentam propriedades gramaticais, textuais e sociodiscursivas distintas, que influenciam tanto a escolha, como o emprego dos sinais de pontuação.

Silva (2010) refere que Silva e Brandão (1999) estudaram o efeito da intervenção didática em matéria de usos da pontuação numa turma da 3.<sup>a</sup> série de uma escola pública do Recife e observaram uma evolução significativa das crianças no emprego da pontuação na produção de textos: das vinte e seis crianças submetidas a um pré-teste, catorze (53,9 %) não empregavam qualquer sinal de pontuação nos seus textos, percentagem que diminuiu para 19,2 após a intervenção.

Ao invés, Bernardes (2005) afirma:

“Não é, portanto, a exposição da regra que fará com que a criança pontue seu texto mais ou menos corretamente: isto seria imaginar a transparência na relação do sujeito com a linguagem, algo que os dados singulares nos permitem contestar. As fórmulas tradicionais às quais já estamos tão habituados – a vírgula marca uma pausa, o ponto marca a completude de uma idéia, o travessão sinaliza o discurso direto, etc. – se desfazem na escrita inicial, o que acaba por colocar em suspenso, conseqüentemente, as unidades que previamente representamos na constituição de um texto.”

Bernardes chama a atenção para o facto de a pontuação na escrita inicial das crianças escapar à lógica das convenções da língua do adulto alfabetizado; mas, por não ser fortuita, considera a autora, ela traz interrogações importantes para aqueles que verdadeiramente se interessam por compreender o ponto de vista da criança, a maneira como a própria criança interroga a língua escrita e o seu modo de significar. Importa referir que Bernardes se interessa especialmente pelos usos não gramaticais da pontuação, pela pontuação do texto que se observa numa fase precoce da escrita em que o texto é compreendido pela criança como um objeto de natureza visual (*ibid.*: 89).

Em síntese, os resultados da investigação do desenvolvimento dos usos da pontuação, acima revisto, parecem indicar que:

- as crianças diferenciam os sinais de pontuação das letras desde a fase pré-alfabética (Ferreiro & Teberosky 1979);
- inicialmente as crianças não pontuam os seus textos (Simon 1966; Schneuwly 1988; Silva 2004, 2010; Rocha 1996);
- as primeiras ocorrências de discurso direto não são pontuadas (Lima 2003; Cardoso 2003);
- a escrita não pontuada persiste numa minoria de alunos ainda no 4.º ano de escolaridade (Schneuwly 1988);
- os estudos divergem na identificação dos sinais de pontuação mais precoces, mas verifica-se um relativo consenso na identificação do ponto como o sinal mais

frequente na escrita inicial, seguido pela vírgula (Simon 1966; Schneuwly 1988; Chanquoy 1991; Cardoso 2003);

- numa primeira fase, a pontuação do texto parece reger-se por critérios eminentemente visuais (Cardoso 2003; Bernardes 2002);
- a inserção de marcas de pontuação em lugares não pontuáveis é bastante rara e, quando ocorre, tende a ocorrer durante a muito breve fase de pontuação visual (Bernardes 2002; Cardoso 2003) – o ponto e a vírgula são as marcas mais frequentemente inseridas em lugares não pontuáveis (Lima 2003);
- a pontuação do texto tende a progredir da pontuação externa para a pontuação interna (Rocha 1996);
- os diálogos são zonas de especial concentração da pontuação na escrita inicial: o travessão, os dois pontos, o ponto de interrogação e o ponto de exclamação são sinais mais frequentes nas sequências dialogais (Ferreiro & Zucchermaglio 1996; Ferreiro *et al.* 1998; Lima 2003; Spinillo & Lima 2004);
- a diferentes géneros textuais parecem corresponder diferentes padrões de uso da pontuação (Schneuwly 1988; Chanquoy & Fayol 1995; Silva 2004, 2010), o que é observável desde as fases mais precoces de desenvolvimento da escrita (Silva 2010);
- os usos da pontuação parecem estar associados aos usos dos conectores discursivos (Chanquoy & Fayol 1995; Fayol 1986);
- os investigadores divergem quanto aos efeitos do ensino formal da pontuação nas fases precoces de desenvolvimento da escrita: Chanquoy e Fayol (1995) observaram no 2.º ano de escolaridade efeitos positivos do ensino formal da pontuação durante o 1.º ano de escolaridade, outros, como Bernardes (2002), consideram que não é a exposição à regra que faz a criança passar a pontuar corretamente;
- alguns autores (por exemplo, Ferreiro & Zucchermaglio 1996; Rocha 1996) consideram os usos não convencionais da pontuação nos textos infantis como reveladores das hipóteses construídas pelas crianças acerca dos significados da pontuação e também acerca do valor das diversas unidades do discurso.

Estes achados dão corpo a um campo de conhecimento ainda pouco organizado, pouco coerente e pouco coeso. No entanto, representam um progresso, quando comparados com os estudos revistos por Hall (1996), no sentido em que, na sua maioria, são estudos teoricamente alinhados com a escola europeia do interacionismo sociodiscursivo, partilhando portanto uma visão dos objetos textuais e das operações linguísticas que os materializam.

A compreensão das progressões no domínio do desenvolvimento do sistema de significados grafológicos da pontuação passa pelo rastreamento dos valores que as crianças atribuem aos sinais de pontuação que utilizam na sua escrita, os quais não coincidem com os valores que aos mesmos sinais são atribuídos nas convenções da língua adulta. Enquanto sistema semiótico de natureza histórico-social, o sistema da pontuação, como os demais sistemas da língua, não se adquire como um todo imutável, ou por parcelas desse todo, transmitido pelos adultos a partir de fora; é, pelo contrário, resultado de um processo dinâmico, fundado na socialização dos textos escritos, a partir de uma série de transformações qualitativas, motivadas pela partilha social de novos significados, que caracterizam estádios de um processo evolutivo de natureza histórica (Vygotsky 1978; Halliday 2003). Ou seja, o ponto usado pela criança no 2.º ano não é na verdade um signo linguístico idêntico ao ponto usado pela criança no 4.º ano.

Mais importante do que saber quantas vezes a criança usa um determinado sinal num determinado momento e num determinado contexto, importa compreender o que faz esse sinal nesse momento e nesse contexto de uso, ou o que motiva a ocorrência desse sinal.

Na revisão de literatura realizada nesta secção referi apenas de passagem o estudo de Kress (1982), que, na literatura do desenvolvimento da escrita, é recorrentemente apontado como um das mais férteis abordagens linguísticas ao desenvolvimento da escrita inicial, muito em particular no que respeita às considerações ali tecidas sobre o significado da pontuação na escrita infantil inicial. A não inclusão do trabalho de Kress é, naturalmente, intencional e prende-se com o facto de, em meu entender, as questões da pontuação no estudo de Kress não serem, como nos estudos aqui revistos, a categoria linguística em foco. A originalidade de Kress consiste precisamente em fazer deslocar o foco das questões da pontuação, que são uma manifestação no plano da expressão de um fenómeno menos visível que é o da emergência do período como unidade de organização da informação no fluxo discursivo.

Na próxima secção passo a problematizar o conceito de *período*, procedendo depois à revisão das questões colocadas por Kress (*ibid.*) acerca da emergência desta unidade da língua escrita na escrita inicial.

## 2.4 O CONCEITO DE PERÍODO

De acordo com o *Dicionário terminológico* (doravante referido por DT), um período é:

“Cada uma das partes constituintes de um parágrafo, caracterizada por conter uma ou mais frases simples ou complexas e por ser delimitada por ponto final, de interrogação, de exclamação ou reticências.”

O parágrafo, por seu turno, é:

“Forma de organização do texto, caracterizada pela unidade das ideias nele incluídas, possuindo sentido completo e independência sintática. O parágrafo distingue-

se do período por se iniciar em nova linha e é delimitado por ponto final, de interrogação, de exclamação ou reticências.”

A frase, por sua vez, é definida como:

“Enunciado em que se estabelece uma relação de predicação, que contém, no mínimo, um verbo principal, podendo ainda incluir elementos como o sujeito, complementos selecionados, predicativos e eventuais modificadores.”

Enquanto termo definido na rubrica “Configuração gráfica”, o período é, nesta obra, concebido como uma unidade do nível da grafologia e é, em primeiro lugar, definido pela relação que mantém com a unidade grafológica parágrafo, por seu turno, definida como uma unidade textual de natureza semântica; só numa segunda aproximação o período é definido em termos da respetiva configuração sintática. Período e parágrafo são, portanto, no DT inequivocamente situados no domínio da língua escrita, ainda que, do ponto de vista da sua configuração interna, sejam descritos em termos da unidade sintática frase, concebida como uma unidade abstrata, independente da modalidade de uso.

Em Cunha & Cintra (1984: 122) considera-se: “o período é a frase organizada em oração ou orações”. Os autores consideram ainda que período simples é constituído por uma oração e o período composto por duas ou mais orações. O período termina sempre com uma pausa bem definida, que se marca na escrita com ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências ou, algumas vezes, com dois pontos.

Nesta última obra, o conceito de período é duplamente definido em função do conceito de frase, da sua configuração sintática (análise em constituintes) em orações (conceito não definido na obra), e em função do modo de assinalar o seu fim. Implicitamente, portanto, o período é visto como uma unidade dotada de desenvolvimento, que é necessário delimitar. Os delimitadores do período são elementos de natureza entoacional, como a pausa, ou gráfica, como os sinais de pontuação. Desse modo, o período surge como uma unidade não diferenciada em termos de modalidade de usos, senão no que diz respeito à modalidade de expressão das suas fronteiras.

Bechara (1999: 406) não diferencia o conceito de enunciado do de período e define-os do seguinte modo:

“Enunciado ou período: toda a manifestação da linguagem com vistas à comunicação com nossos semelhantes se constrói como uma sequência de unidades delimitadas por um silêncio que precede o início dessa atividade e o que se lhe segue, acompanhada por um contorno melódico, também chamado curva de entoação e normalmente marcada na escrita, pelos sinais de pontuação e pelo emprego da maiúscula inicial.”



O conceito de período em Bechara (*ibid.*) surge baseado num misto de critérios comunicacionais e prosódicos, em que os sinais prosódicos da escrita, que assinalam as fronteiras desta unidade, são equacionados como representação dos contornos prosódicos da língua oral. Tal como em Cunha & Cintra (*ibid.*), o autor passa a esclarecer as questões da configuração interna do período, como unidade gramatical, em orações ou frases. Ainda que, também nesta obra o período seja concebido como uma unidade dotada de desenvolvimento sequencial, com princípio e fim, essa unidade surge descontextualizada da envolvente textual em que ocorre.

De um modo geral, estas definições do conceito de período deixam antever uma visão da escrita como uma modalidade que representa a língua oral<sup>46</sup> e que partilha com esta as unidades de organização gramatical e semântica. Em ambas as obras se alude à unidade período como uma unidade de língua comum à oralidade e à escrita, sinalizada em cada uma das modalidades por recursos de expressão específicos da natureza material do canal. Ainda que a falibilidade do critério da correspondência entre os silêncios ou pausas da fala e os lugares da cadeia discursiva onde inserir pontos ou vírgulas seja contestada pela investigação do sistema da pontuação nos sistemas de escrita alfabética (Nunberg 1990; Halliday 1989), em Cunha & Cintra (*ibid.*) e Bechara (*ibid.*), os sinais da pontuação grafológica são vistos como a expressão no sistema da escrita das pausas e dos silêncios do enunciado quando produzido na modalidade oral; em ambas parece considerar-se os períodos da escrita como representação em espelho dos períodos da fala.

As definições de período no *Dicionário terminológico* e nas duas gramáticas de referência citadas sugerem também uma estreita correspondência entre o período e as unidades de organização sintática dos significados (frase, para Cunha e Cintra, e oração para Bechara), especificando que ambos os tipos de unidades podem ser simples ou complexos – compostos por uma ou mais unidades do tipo “frase”/”oração”.

As três obras põem em evidência a natureza discreta da unidade período, no plano da expressão e no plano da gramática, e definem-na mais pela positividade das características de integração gramatical dos seus constituintes no objeto abstrato da *frase*, do que pelas relações que mantém com o contexto, com as sequências discursivas precedentes e seguintes, pela sua pertença ao parágrafo e ao texto ou pela sua função no fazer do parágrafo e do texto. A noção de período pouco acrescenta à definição da unidade gramatical que o constitui: a frase/oração, entendida como uma unidade gramatical abstrata, estática, dotada de coesão interna, sem apelar ao seu entorno e desligada da sua função no texto.

De acordo com estas gramáticas, todo o uso da língua, oral ou escrito, que produz um “sentido completo” ou que visa a comunicação, é construído por estas unidades –

---

<sup>46</sup> Esta é uma visão que prevaleceu na linguística ocidental baseada nos princípios da gramática aristotélica e que está ainda presente na versão das lições de Saussure publicada em 1916; é uma visão não partilhada pelas correntes funcionalistas inspiradas nos trabalhos dos linguistas da Escola de Praga (Mathesius, Vachek, Firbas, entre outros), entre as quais se destaca a linguística sistémico-funcional. Numa perspetiva funcional, escrita e fala constituem variedades da língua, determinadas pelas contingências do uso.

período/frase/oração – cuja delimitação acontece naturalmente no fazer do discurso oral, modelado pelo contorno entoacional e pelos silêncios e pelas pausas, e é representada na escrita pelos sinais da pontuação.

#### O PERÍODO: UNIDADE DE ORGANIZAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

O conceito de período nas obras referidas tem origem na observação dos enunciados da língua escrita, tomados como representação da língua oral, modalidade arquetípica da língua. O objeto referido pelas noções de período aqui explicitadas é, sem que o movimento teórico o assuma, um objeto motivado pela especificidade da língua escrita, que evoluiu no sentido de dar a ver ao leitor, da forma menos ambígua possível, o produto de uma variedade de uso da língua, planeado e elaborado como objeto de mediação de significados complexos, sem o auxílio dos elementos da situação. Este objeto não tem paralelo nos usos da conversação da oralidade da criança pré-escolar (Kress 1982).

Neste sentido se pronuncia, por exemplo, Brazil (1995: 2), quando questiona o estatuto axiomático da noção de período/frase da tradição gramatical do ocidente, considerando que esta é uma noção que traz em si mesma a ideia de um objeto intrinsecamente discreto e completo:

“We think we know where a sentence begins and ends; it has a special kind of completeness that makes it seem to be in some way separable, both from any other speech that may precede or follow it and from the unique background of speaker-hearer understanding against which every sample of purposeful speech operates.”

Brazil argumenta que este objeto, que se afirma independentemente do seu contexto linguístico, apesar de não ser comum nas interações do quotidiano dos utilizadores da língua, tem sido o alvo de atenção dos gramáticos. Do ponto de vista dos utilizadores, argumenta Brazil (*ibid.*: 3), a noção de um objeto livre de contexto e não sujeito ao uso não faz sentido:

“They\* produce pieces of language in the performance of some communicative activity which is meaningful in the situation they presently occupy.”

\*[os utilizadores da língua]

Também para Kress (1982), cuja aproximação à escrita infantil se inspira nos trabalhos de Brazil (1975, 1978) e de Halliday (1976) acerca da língua oral, o período (*sentence*) é uma unidade da língua escrita. O período, segundo o autor, responde a motivações internas e externas. As motivações internas estão relacionadas com integração gramatical dos significados, as motivações externas estão relacionadas com a função de expressar a coesão com outros elementos do texto e de construir a integração nesse mesmo texto. Ambas as motivações contribuem para a estrutura do período em si mesmo, contudo, cada uma delas é essencialmente diferente (Kress *ibid.*: 71).

Uma das diferenças fundamentais, segundo Kress (*ibid.*: 26), entre a estrutura das mensagens da língua oral (no registo conversacional) e a estrutura das mensagens da língua escrita é que, para construir a sua mensagem, o falante parte da informação que assume ser conhecimento partilhado com o ouvinte, na escrita, o escritor parte da informação que, para ele, se afigura mais importante que conste como o tópico do período que vai escrever. A escolha da informação para tópico da mensagem, por outro lado, tem em conta a informação previamente construída no texto.

As considerações de Kress a respeito da noção de período são traduzíveis à luz do princípio da multifuncionalidade das unidades da língua, postulado na LSF.

Halliday (2004) vê a unidade designada *sentence*, que aqui traduzo por período, como a realização grafológica (no estrato da expressão) da oração simples ou do complexo oracional<sup>47</sup> – unidade de topo da lexicogramática. A oração é a unidade de processamento central da gramática, pela razão específica de ser na oração que os diferentes significados construídos pela língua – ideacionais, interpessoais e textuais – são integrados numa estrutura gramatical (Halliday 2004: 10).

Halliday distingue as unidades fonológicas que na fala realizam as unidades construídas pela gramática das unidades grafológicas que na escrita realizam as unidades construídas pela gramática. Identifica como *stanza* as unidades grafológicas que realizam na fala as orações não organizadas em complexo (ou complexo oracional) e como *sentence*, as que realizam na escrita essas unidades. Para Halliday, a *sentence* não é uma transcrição da *stanza*, já que as orações/complexos oracionais da escrita são caracterizadas por padrões de configuração de significados específicos dos registos da escrita (com níveis elevados de densidade lexical) e as orações/complexos oracionais da oralidade são caracterizadas por padrões de configuração de significados específicos dos registos da oralidade (com alto nível de intrincacia gramatical).

Enquanto realização grafológica da oração/complexo oracional, o período realiza significados nas três metafunções da língua. Assim, nos termos da LSF, observar o período, como propõe Kress, à luz da sua integração interna, da coerência e da consistência, é observá-lo na sua função de realização dos significados ideacionais e interpessoais que constroem as dimensões do campo e das relações ao nível do contexto de situação, observar o período como unidade que expressa coesão com outros elementos do texto e integração nesse texto é considerá-lo do ponto de vista da função de realização dos significados textuais que constroem a dimensão do modo ao nível do contexto de situação.

O período como unidade de organização dos significados na escrita é produto do papel que é conferido à língua para reconstruir de forma autónoma e distanciada do contexto, com o mínimo

---

<sup>47</sup>Halliday (2014: 428) define complexo oracional como orações ligadas entre si, que representam sequências de figuras (unidades semânticas da representação) ou *moves* (unidades semânticas da interação), apresentadas textualmente como mensagens relacionadas.

de ambiguidade e a máxima economia, os elementos do contexto relevantes para a interação discursiva (o contexto de situação).

As definições do conceito de período propostas no *Dicionário terminológico* e nas gramáticas de referência, através revistas, dão primazia à função representacional da língua, que se constrói no modo de organização em constituintes, ignorando os modos de organização da língua que constroem a função interpessoal e a textual. Advém daí a dificuldade em lidar com unidades textuais deficitárias do ponto de vista da construção explícita da representação (nos termos de Bechara, que não apresentam relação predicativa) e especializadas no desempenho da função da interação; advém daí também a dificuldade em compreender a natureza textual desta unidade, a sua motivação na construção do texto como uma unidade coesa e orientada para o desenvolvimento modular da informação.

#### O PERÍODO NA ESCRITA INICIAL

Halliday (1987 [2005: 327]) mostrou, baseado em evidência recolhida em gravações de língua falada, em contextos naturais de produção, que os falantes produzem, na língua oral, enunciados construídos a partir de padrões de ligação de orações por parataxe (combinação de orações de estatuto igual) ou por hipotaxe (combinação de orações de estatuto desigual), que podem desenvolver-se quase sem restrições em extensão e profundidade. Para além da assinalável extensão e complexidade destes enunciados, Halliday salienta o facto de serem notavelmente bem formados e eficientes do ponto de vista dos objetivos comunicacionais visados, na medida em que nem o locutor se perde na sua elaboração nem os interlocutores mostram qualquer dificuldade em compreender aquilo que está a ser dito. No entanto, salienta Halliday, estes enunciados, ao serem transcritos, revelavam-se extremamente difíceis de seguir. Os complexos oracionais revelavam-se demasiado extensos e intrincados para poderem ser lidos. Tornar estes textos mais legíveis não passa por uma mera inserção de pontos para definir períodos. O que funciona na configuração contextual da oralidade não funciona no contexto da escrita. Adaptar estes textos à modalidade escrita pressupõe a sua reformulação a vários níveis muito para além da inserção de pontuação.

Na sequência das suas reflexões acerca das diferenças de textura entre os enunciados da oralidade e os enunciados da escrita, Halliday observa que o complexo oracional típico dos enunciados escritos se caracteriza por uma maior simplicidade ou, nos termos de Halliday, por um menor grau de intrincacia, que, por outro lado, é contrabalançado por uma maior densidade lexical.

As diferenças entre os complexos oracionais da escrita e os da oralidade, para Halliday, não se colocam de forma linear em termos de extensão de número de palavras ou mesmo de número de orações, mas em termos do tipo de complexidade que caracteriza o complexo oracional de um registo e de outro. Na escrita, a complexidade tende a crescer no interior dos constituintes internos da oração, muito em particular na construção do grupo nominal, progressivamente mais

denso e complexificado por estruturas de encaixe, este tipo de complexidade é designado densidade lexical; na oralidade, a complexidade tende a manifestar-se no encadeamento linear das orações, mediante a ligação horizontal, paratática ou hipotática de orações; este último tipo de complexidade é designado intrincacia gramatical. No cerne desta distinção entre os padrões de complexidade dos registos da oralidade e os da escrita está o estatuto diferenciado reconhecido às estruturas gramaticais encaixadas, nomeadamente na distinção de três tipos de interdependência entre orações, por oposição à tradicional divisão dual em subordinação e coordenação. Halliday considera numa categoria à parte as orações encaixadas no grupo nominal, ou que funcionam no lugar do grupo nominal, por oposição às orações que se relacionam com outras tanto por hipotaxe como por parataxe. As primeiras são típicas dos registos densos da escrita, as segundas dos registos dinâmicos da oralidade.

Na escrita inicial, quando a criança ainda não densifica lexicalmente as suas orações, o discurso tende a desenvolver-se horizontalmente, em sucessivos encadeamentos paratáticos e hipotáticos de orações. O padrão da intrincacia gramatical, na trama textual do discurso monológico, pode estender-se indefinidamente, em virtude dos esforços da criança para manter um discurso ligado e dotado de progressão. A criança tende a gramaticalizar os significados da ligação e da progressão, utilizando para isso os recursos da Junção de orações, por vezes coadjuvados por adjuntos conjuntivos, em posição temática, que expressam significados de expansão, tipicamente de temporalidade, de contraste ou de causalidade.

#### A CONFIGURAÇÃO DO PERÍODO NA ESCRITA INICIAL

A desconfiança em relação à unidade período (*sentence*) (Hunt 1965; Harpin 1976), entendida como unidade gramatical, é talvez um clássico da literatura do desenvolvimento da escrita. Hunt (*ibid.*: 7) chama a atenção para a imprecisão de que se reveste a noção de período (*sentence*) que suporta os estudos do desenvolvimento da escrita, na sua grande maioria baseados nos critérios da pontuação (maiúscula inicial e ponto na posição final); chama também a atenção para a falácia de considerar que as crianças mais novas, com uma escrita mais imatura, escrevem períodos mais curtos do que as crianças mais velhas, que apresentam uma escrita mais madura. O autor observa que o investigador que lê a escrita da criança, para além de a contabilizar, rapidamente compreende que a criança constrói muito mais períodos do que aqueles que pontua. Algumas crianças, refere, não usam pontos na sua escrita, outras inserem repetidamente o *e*, onde um adulto provavelmente introduziria um ponto a delimitar um período. Deste modo, ao delimitar os períodos nos textos das crianças com base na pontuação por elas realizada e ao considerar a extensão do período como um índice de maturidade, obtém-se como consequência que os escritores que mais subpontuam os seus textos sejam classificados como os que apresentam um maior índice de maturidade. Hunt refere o facto de alguns investigadores, com o intuito de

contornar este obstáculo aos seus objetivos de descrição da escrita infantil, introduzirem pontos onde acreditam que eles deviam ter sido colocados pela criança.

Por considerar que o período constitui um dilema insolúvel para o investigador, na medida em que para não ser determinado por critérios subjetivos, acaba por conduzir a resultados cuja validade se revela muito duvidosa, Hunt decide abandonar o período como uma unidade fiável e reveladora das progressões que caracterizam o desenvolvimento da escrita.

Harpin (*ibid.*: 57), após tecer considerações em tudo semelhantes às de Hunt a respeito da incerteza que rodeia a noção de período, convoca a definição proposta por Bloomfield, “uma forma linguística, não incluída por meio de qualquer construção gramatical em nenhuma forma linguística mais extensa”, não sem admitir a falibilidade dessa mesma definição, apresentando um exemplo clássico, que em seguida reproduzo, de uma longa cadeia de orações ligadas pela conjunção “*and*” retirada de um texto infantil.

One day two boys went fishing and they had some jam-jars and they caught  
some skitlebats and they saw a mill and they explode it and one brother got lost.

Harpin, ao contrário de Hunt, opta por definir um conjunto de três critérios *ad hoc* para proceder à segmentação do *corpus* em períodos. Tal decisão, como observado pelo próprio Hunt, não respeita a escrita original das crianças, não podendo, por isso, ser aceite como uma descrição fiável da mesma.

À luz das considerações de Halliday, antes referidas, a propósito das diferenças entre os padrões de organização da escrita e os da língua oral, torna-se talvez mais clara a razão por que as crianças tardam tanto a construir os seus textos com base em unidades que os adultos reconhecem como períodos bem formados. De acordo com Halliday, a transição para os registos da escrita implica uma remodelação dos padrões de configuração do próprio complexo oracional. A escrita faz-se por encadeamento linear de complexos oracionais horizontalmente pouco complexos (mas verticalmente densos e complexos) ligados por relações coesivas, não estruturais, que lhe conferem textura e unidade. A pontuação é o recurso no nível da expressão que serve a delimitação inequívoca desses complexos oracionais. A pontuação é, numa perspetiva de negatividade, a expressão da ausência da ligação estrutural entre unidades de língua adjacentes – na escrita adulta, o texto é formado por sequências de unidades gramaticais não ligadas entre si pelos mecanismos da gramática. Compreende-se assim que quando a criança produz os seus primeiros textos de registo monológico, socorrendo-se das estratégias de textualização que aprendeu na língua oral para ligar as unidades do discurso, dificilmente encontre um contexto que corresponda aos que observou nos textos escritos que tem por modelo. Nesses textos (os escritos pelos adultos), a criança vê o ponto mas não vê (porque a ausência não é visível) que o ponto está

lá porque a conjunção não está<sup>48</sup>. As clássicas instruções (QUADRO 2.6) ouvidas no contexto do exercício de leitura em voz alta – “quando há um ponto é preciso fazer uma pausa” ou “o ponto é como um sinal vermelho, manda parar” – não se aplicam ao contexto de produção do texto escrito, uma vez que a criança está essencialmente interessada em dar continuidade ao discurso, não em fazer paragens. São também de pouca valia as instruções avançadas em contexto de exercícios de escrita, que reproduzem o discurso normativo das gramáticas escolares, do tipo “usa-se o ponto quando se chega ao fim da frase, quando o sentido já está completo”, “já acabaste o que estavas a dizer, então pões um ponto”, que também não ajudam a criança a encontrar os contextos assim identificados. Em primeiro lugar, porque, conforme as observações de Brazil, Halliday e Kress, a criança poderá não construir o seu discurso como uma sequência de frases, em segundo lugar, porque a criança tem tendência a considerar que o sentido só fica completo quando chega ao fim do texto.

<b>Gramáticas escolares</b>	<b>Definições do significado do ponto</b>
Amorim & Costa (2006)	<p>“marca uma pausa longa”</p> <p>“coloca-se no final de cada frase”</p> <p>“A frase é um conjunto organizado de palavras que transmite um sentido, uma mensagem”</p> <p>“A frase respeita as regras da gramática (consulta p. 57)”</p> <p>“Na escrita, inicia-se sempre com maiúscula e termina com sinal de pontuação”</p>
Neto (2006)	<p>“O ponto final assinala que uma frase terminou e que se passará para a frase seguinte, depois de uma longa pausa”</p> <p>“O ponto final utiliza-se no fim das frases declarativas para se dizer o que se pensa, para fazer uma afirmação ou para descrever uma ação.”</p>
Gomes (2006: 76)	<p>“O ponto serve para marcar uma pausa longa e indicar que uma frase declarativa (ou imperativa) terminou”</p> <p>“Depois do ponto final, escreve-se letra maiúscula”</p> <p>“A dimensão de uma frase depende da intenção de quem fala ou escreve (emissor) e da situação de comunicação”</p> <p>“Quando se faz um parágrafo, na mesma linha do ponto final não se escreve mais nada. Na linha seguinte, deixa-se um pequeno espaço em branco”</p>

**Quadro 2.6: Definições do significado do ponto em gramáticas escolares**

Kress (1982), numa abordagem não quantitativa do desenvolvimento da escrita em crianças dos sete aos doze anos, considera que a escrita inicial da criança não se organiza em períodos, à semelhança do que acontece na escrita dos adultos. Para Kress, o período é uma unidade específica da escrita, não é uma unidade de organização da fala. A racionalidade do período, unidade da escrita, não é evidente para a criança, cujo conhecimento da língua foi construído no uso oral. A noção de período desenvolve-se na criança de forma gradual, à medida que ela, num

<sup>48</sup> Note-se que um facto muito semelhante a este é alvo de ensino explícito quando se ensina o uso de vírgulas nas enumerações. Presenciei por diversas vezes essa explicação ser apresentada de forma muito clara às crianças através de exemplos do tipo “Comprei batatas, cebolas e feijões.” e de a mesma ser por elas compreendida sem grande dificuldade. O relacionamento entre o significado do ponto como alternativa ao uso da conjunção parece ser socializado entre a professora e os alunos na prática de correção do texto, quando a professora risca a conjunção e manda inserir um ponto.

percurso mais ou menos moroso, explora os modelos dos textos escritos. Para Kress, os textos iniciais da criança são construídos, à semelhança do que acontece na fala, em longas cadeias de orações, ligadas por estruturas de coordenação ou por mera justaposição. O gradual desenvolvimento da noção de período tem por consequência uma progressiva redução da extensão dos blocos textuais pontuados, contabilizada em termos de número de orações.

Kress observa que na língua oral, desenvolvida pelas crianças nos contextos da interação conversacional, o texto vai sendo construído em tempo real, sem planeamento definido, orientado pela configuração do contexto: a criança encadeia as orações umas nas outras, numa cadeia de associações localizadas, cuja extensão é determinada em tempo real pelos acidentes da conversação. Ao transitar para a escrita, a criança começa por recorrer a esse modo de organização discursiva desenvolvido na língua oral, constrói os textos em longas cadeias de orações cuja segmentação em períodos, ou protoperíodos, quando acontece, parece mais motivada pela estrutura das histórias produzidas, ou seja, pela estrutura do contexto de situação, do que propriamente por razões de estratégias sintáticas disponibilizadas pelo sistema da língua.

O autor defende que os primeiros períodos delimitados pelas crianças são unidades do nível textual, não gramatical, que tendem a integrar significados e informação que, na escrita adulta, seriam desenvolvidos num parágrafo (períodos-parágrafo). Os períodos infantis, ou protoperíodos, são unidades constituídas por elementos relacionados pela partilha do tópico. O adulto letrado, pelo contrário, sabe o que um período deve ser, e, ao escrever, a sua noção de período orienta o modo de organização da informação na linearidade do texto – para o adulto as ideias acomodam-se à forma<sup>49</sup>, ao contrário do que sucede com a criança, para quem as ideias vêm primeiro e a forma depois.

"The difference between the child's notion of the sentence at this age, and that of the adult, might be expressed in this way. The child decides what goes together textually, and the sentence has to fit around it. The literate adult knows what a sentence ought to be, and in writing this concept of sentence determines what goes into a sentence, and ideas have to be fitted to suit the form." (Kress *ibid.*: 75)

Kress observa também que na escrita das narrativas, o problema da criança está menos na construção das relações coesivas entre os segmentos que compõem o texto (o desenvolvimento de cadeias de referência que garantem a unidade referencial do texto e as escolhas no sistema da JUNÇÃO são acessíveis à criança que conhece bem as regras de construção do género das histórias), do que na escolha dos lugares onde segmentar essa sequência de eventos, que a criança

---

<sup>49</sup> Traduzindo isto em termos da LSF, o período faz parte do potencial de significados que é o sistema de língua do adulto letrado; ao longo da sua história de participação nos contextos sociais da literacia, o indivíduo integra, no seu potencial de significação, o período como um padrão de textualização de significados. O período torna-se para o adulto um padrão de língua naturalmente associado aos usos da língua na modalidade escrita.



perceciona como interligados por relações de temporalidade ou de causalidade e como uma unidade coesa. A criança está mais concentrada em ligar os elementos do discurso do que em criar descontinuidades no desenvolvimento do discurso.

Pelo contrário, nos textos de exposição do conhecimento do mundo (relatórios ou descrições), o grande problema que a criança precisa de resolver prende-se com a compreensão da racionalidade subjacente à ligação dos factos. Num primeiro momento, poderá resolver esse problema isolando cada facto num períodos simples<sup>50</sup>, mas fica por resolver a motivação para a integração daqueles de forma coesa e orientada, necessária para que uma sucessão de períodos apresente as propriedades de coesão, coerência e progressão que a fazem ser percecionada como um texto. Para Kress, estas dificuldades são consequência do desconhecimento dos novos géneros escolares. Quando o escritor, neste caso a criança, não dispõe de uma moldura de género que o oriente no desenvolvimento do texto, não sabe como começar e desenvolver uma sequência de ideias nem como dar um fechamento ao seu discurso. Os protoperíodos/factos singulares linearizados inicialmente pelas crianças são unidades soltas que não se condicionam umas às outras e não convergem para um objetivo comum.

A familiarização com os modelos de géneros escolares é fundamental, defende Kress, para que a criança progrida nas aprendizagens que motivam o período do ponto de vista do seu contributo para o fazer do texto. Os diferentes modos de desenvolvimento textual que presidem à escrita de diferentes géneros impõem diferentes motivações nas escolhas que se colocam à organização dos períodos do texto, tanto no que respeita à seleção dos significados experienciais e interpessoais que importa tratar como unidades gramaticalmente integradas, como no que toca aos significados da orientação das mensagens, da sua conexão e da progressão da informação ao longo do texto.

“The child has to gain mastery over the forms and the possibilities of the different generic types, as part of the process of learning to write. The different genres each make their own demands in terms of their formal structures, their ordering of thematic material, their conception of knowledge. These demands have their effects on the syntax at sentence and below-sentence level. All these aspects have to be learned as part of the process of learning to write. The achievement of genre is a necessary and integral part of the achievement of writing; the two are inextricably interwoven.” (Kress *ibid.*: 99)

---

<sup>50</sup> O desconhecimento do género, que motiva a criança a produzir sequências ou listagens de factos assinalados grafologicamente como períodos (que docilmente aprendeu a demarcar com uma maiúscula inicial e um ponto final), explica assim a evidência produzida por alguns estudos da escrita inicial, que descrevem a escrita inicial como uma escrita densamente pontuada por maiúsculas e pontos (Fayol & Schneuwly 1988). Este uso precoce da pontuação, ao invés de revelar o domínio do uso do ponto para assinalar os períodos no texto, é afinal revelador de uma escrita não textual, desprovida de unidade e de desenvolvimento, em que o uso do ponto é afinal esvaziado do seu verdadeiro significado que é o de assinalar num verdadeiro texto os períodos que o compõem.

Baseado na análise da pontuação produzida pelas crianças nos seus textos, Kress apresenta evidência de padrões de periodização na escrita de crianças entre os sete e os doze anos reveladores dos diversos estádios de conceptualização das funções textuais do período:

- texto não pontuado;
- protoperíodos motivados por critérios de disposição do texto no espaço gráfico (espaço disponível na linha do caderno);
- protoperíodos motivados pela necessidade de respirar na leitura do texto em voz alta ou, pura e simplesmente, pela necessidade de quebrar a monotonia da sequência linear da escrita, criando módulos discretos de informação, mais manejáveis e mais processáveis tanto pelo escritor como pelo leitor;
- protoperíodo, ou período-parágrafo, tem uma função semelhante à do parágrafo da língua adulta, compreendido como uma unidade motivada pela estrutura do contexto que inclui material relacionado pela partilha do tópico; uma unidade que representa eventos interligados na estrutura da narrativa, com fraca integração gramatical interna e baseada em relações do tipo localização espaço-temporal/eventos ou tópico/comentário;
- períodos ou protoperíodos motivados por descontinuidades na cronologia dos eventos (os eventos não são representados na sua continuidade temporal, mas como episódios cronologicamente descontínuos, assinalados com pontuação de período);
- períodos ou protoperíodos motivados pela integração de eventos com base em relações de causalidade impostas pelo escritor (os acontecimentos do mundo não são representados como sequências cronológicas tal como se deixam perceber sensorialmente, mas como eventos ligados por relações de causalidade construída textualmente pelo escritor);
- protoperíodos – sequência não motivada de módulos de informação nova (protogêneros de ramo expositivo);
- períodos ou protoperíodos motivados pela intercalação de momentos não narrativos – de comentário ou de contextualização dos eventos – que concorrem para o abrandamento do desenvolvimento da narrativa;
- período: unidade que contém um elemento tópico discreto (forte integração do material tópico no período), que liberta o período da função de parágrafo.

«Design does not ask, “what was done before, how, for whom, with what?” Design asks, ‘what is needed now, in this one situation, with this configuration of purposes, aims audience, and with these resources, and given my interests in this situation?’»

Kress (2003: 58)

«A sentence, by its structure, says “these things all belong closely together as one conceptual whole”»

Kress (2003: 58)

Myhill (2008), num desenvolvimento dos estudos pioneiros de Kress (1982) e de Perera (1984) sobre a evolução da unidade período (*sentence*) na escrita escolar entre os sete e os doze anos, propõe um modelo de progressão dos padrões de configuração lexicogramatical do período para os níveis mais avançados de escolaridade (do 8.º para o 10.º ano), baseado num conjunto de quatro categorias de análise: extensão do período, configuração da oração e padrões de complexificação da oração, aberturas de período e estruturas sintáticas (inversão sujeito-verbo e orações-sujeito). Myhill defende que, nos níveis mais avançados, as trajetórias desenvolvimentais no controlo da produção de períodos estão mais fortemente correlacionadas com a variável competência<sup>51</sup> dos alunos – escritores bons, médios e fracos –, do que com a variável idade. No entanto, a investigadora considera que os resultados obtidos para as progressões de acordo com a variação entre escritores bons, médios ou fracos, acabam ainda assim por ser espelhados na variação em função da idade. Aquilo que um escritor médio ou fraco faz, por exemplo, no 10.º ano aproxima-se do que um escritor bom faz no 7.º ano.

Assim, nos escritores mais fracos do 7.º ano (que de algum modo reproduzem as características dos bons escritores mais novos, do 5.º ano e do 6.º), Myhill verificou uma tendência para a estruturação linear do período, orientada na moldura da temporalidade, e caracterizada pelo domínio da ordem sujeito-verbo, pelos uso de partículas de subordinação temporal, incluindo as orações temporais tematizadas (orações do tipo: *quando...*) e pela construção de períodos compostos por cadeias de orações ligadas pela conjunção *e*, que indiciam o estágio de desenvolvimento designado declaração do conhecimento proposto em Bereiter & Scardamalia (1987) por oposição ao estágio de construção do conhecimento. Myhill põe também como hipótese que a linearidade e a temporalidade associadas à escrita inicial indiciem uma escrita mais próxima da interface oral-escrita; assim, para os escritores mais fracos, a influência das

---

<sup>51</sup> O nível de competência de cada aluno foi avaliado segundo critérios de avaliação oficiais da escrita escolar pelos professores e verificado pelo responsável pelo projeto de investigação.

experiências da oralidade estaria na base da sua menor capacidade para responder às exigências retóricas específicas da escrita.

A segunda implicação do modelo é que todas as características que definem o bom escritor indicam que as capacidades para o design, ou desenho funcional, são cruciais para o desenvolvimento. Para Myhill, a capacidade de design consiste em usar o contraste entre períodos extensos e períodos muito curtos, usar períodos breves para causar efeitos específicos, manipular o material à cabeça da oração<sup>52</sup> para conferir pesos diferenciados a diferentes ideias, ou seja, é usar as estruturas linguísticas para criar significados por meio da forma, assim como sucede por meio do conteúdo<sup>53</sup>. Myhill observa que esta relação entre conteúdo e forma, a necessidade de modelar o conteúdo à forma, é conhecida no campo da pedagogia da escrita, faltando porém aí o aprofundamento do modo como a criança desenvolve a sua capacidade para modelar. Para a autora, nem Bereiter e Scardamalia (1987) descrevem o modo como a criança transita do modelo de representação do conhecimento para o modelo de transformação do conhecimento, nem os modelos cognitivos da escrita, ao considerarem como não problemático o processo de linearização das ideias em palavras numa página, parecem compreender a necessidade de uma componente de *design* na escrita eficaz por oposição ao que acontece na mera produção de texto.

O conceito da capacidade de design sugerido por Myhill vem na linha do que Perera (1984) considera questões de estilo, que tipificam a escrita por oposição à espontaneidade da língua oral: manipulação do foco da informação, manipulação da informação em posição temática, manipulação da extensão dos períodos. No modelo LSF, o conceito de design de Myhill pode ser compreendido com vantagem à luz da componente textual da gramática, garantindo uma abordagem deste tipo de significados integrada no sistema da língua em contexto e não como algo à parte, de caráter idiossincrático, não sistematizável.

À luz do modelo LSF, o desenho do período (*sentence*) – estrutura temática, disposição da informação no interior do período e integração da informação veiculada pelo período no contexto – é conceptualizado na componente dos significados textuais da gramática, que, conforme exposto no CAPÍTULO 3 deste trabalho, responde sistemicamente às estruturas de significados da dimensão do modo do nível extralinguístico do contexto de situação.

## 2.5 MEDIDAS CLÁSSICAS DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

### EXTENSÃO DA ORAÇÃO

Na investigação do desenvolvimento da escrita, a medida da extensão da oração tem sido reconhecida como um indicador genérico da complexidade sintática no domínio da oração (Hunt

---

<sup>52</sup> Escolhas que, no quadro da gramática sistémico-funcional, são representadas no sistema do TEMA.

<sup>53</sup> Devo neste passo observar que a noção de *conteúdo* e a de *forma* utilizadas por Myhill são traduzíveis à luz do modelo da LSF como a oposição entre os significados da ideação e os significados textuais.

1965, 1970; Harpin 1986; Halliday 1987[2005]; Beers & Nagy 2011). Com a idade, o número médio de palavras na escrita escolar por oração tem tendência a aumentar, sendo esse aumento mais espetacular nos últimos anos de escolaridade na transição para a idade adulta (Harpin 1976, 1986; Perera 1984).

O maior ou menor número de palavras na oração constitui um indicador da quantidade de significados compactados e explicitamente organizados numa única unidade gramatical. Veja-se, a título de exemplo, como a oração em (1), produzida pelo Simão num texto do 3.º ano, constitui uma tentativa (não totalmente sucedida) de compactação numa única unidade gramatical do conteúdo semântico das proposições a), b), c) e d), que poderiam ter sido textualizadas de muitos outros modos, com menor integração de significados, como seja o caso de (1').

(1) a sereia Sara estava a pensar sentada numa pedra (9 palavras)

- Havia uma sereia.
- A sereia chamava-se Sara.
- ela estava sentada numa pedra
- ela estava a pensar

(1') Era uma vez uma sereia (5 palavras). *A sereia chamava-se Sara* (5 palavras). *E enquanto estava sentada numa pedra* (6 palavras) *ela pensava* (2 palavras).

De igual modo a oração (2), produzida pelo Emanuel, desdobrável em duas proposições, poderia ter sido textualizada em duas orações unidas pelas conjunção aditiva *e*, estratégia frequente nos primeiros textos escritos produzidos pelas crianças, como em (2'):

(2) E nessa altura o cão viu uma luz a vir de uma casa (13 palavras)

- Nessa altura o cão viu uma luz
- a luz vinha de uma casa

(2') E nessa altura o cão viu uma luz (8 palavras) e a luz vinha de uma casa (7 palavras).

Nas textualizações (1') e (2') cada oração produzida apresenta um número de palavras inferior ao número de palavras na oração original. Por outro lado, na sua globalidade, a textualização dos significados é construída à custa de mais palavras do que na textualização original: em (1') são utilizadas dezoito palavras por oposição às nove utilizadas em (1), em (2') são utilizadas quinze palavras por oposição às treze em (2). Ou seja, a extensão da oração parece apresentar uma tendência de variação inversa à variação dos valores de P.

Note-se que a medida da extensão da oração é uma medida de complexidade gramatical na escrita, ao passo que a medida P é uma medida de fluência, sem pretensões no que se refere à medição da complexidade gramatical. Conforme observado por Snow *et al.* (1991), P evidencia uma correlação positiva com os resultados de avaliação holística de textos; é uma medida de natureza holística, para a qual concorre toda uma diversidade de dimensões, muito para além das questões sintagmáticas. É possível, porém, conjecturar que a tendência para o crescimento da

oração no eixo sintagmático, como forma de compactação de significados numa só oração, que se verifica com o aumento da idade, esteja relacionado com o abrandamento do crescimento da extensão textual, observado por Harpin a partir do 6.º ano de escolaridade e, neste estudo, observado a partir do fim do 3.º ano em duas das alunas estudadas, a Mariana e a Natália.

Tradicionalmente, a fórmula que tem servido de base ao cálculo da extensão da oração baseia-se no cálculo da razão entre o número total de palavras de um texto, ou amostra textual, e o número de orações nesse texto ou amostra. Uma outra fórmula, ainda que não sendo apresentada como uma medida da extensão da oração, construída a partir da medida da *densidade lexical* avançada por Jean Ure (1971)<sup>54</sup>, foi proposta por Halliday (1987[2005]): a razão entre o número total de palavras lexicais e o número de orações não encaixadas<sup>55</sup> ocorrentes num texto. Esta última fórmula tem sido utilizada na literatura da LSF, muito em particular no estudo das diferenças entre os registos da escrita e os da oralidade, e foi designada por Halliday “densidade lexical”. Não sendo uma medida da extensão sintagmática da oração em sentido estrito, é uma medida da extensão da oração em termos semânticos: contabiliza, na prática, a quantidade de significados lexicais compactados numa mesma estrutura oracional. Deste modo, Halliday transforma a medida inicialmente proposta por J. Ure, sem pretensões ao nível da descrição do tecido gramatical dos textos, numa medida da complexidade gramatical ao nível das mais altas unidades gramaticais que constituem os textos, ou seja, das orações.

“The lexical density is the proportion of lexical items (content words) to the total discourse. It can be measured in various ways: the ratio of lexical items either to total running words or to some higher grammatical unit, most obviously the clause” (Halliday 1987 [2005: 329])

A fórmula tradicional de aferição da extensão da oração mede a extensão média da oração em palavras, sem distinguir o tipo de função desempenhada pelas mesmas nas estruturas gramaticais do texto; a fórmula de Halliday ignora o peso relativo das palavras gramaticais que servem a articulação sintagmática dos significados lexicais, centrando-se nas palavras lexicais que os expressam. Mas a diferença fundamental entre as duas medidas diz respeito ao critério de contabilização das orações relevantes para o cálculo da medida. A fórmula tradicional tem origem em Hunt (1965). Perante o problema da contagem das palavras por oração, Hunt reconhece que

---

<sup>54</sup> Jean Ure mediu a densidade lexical de um texto a partir da razão entre a totalidade das palavras e as palavras lexicais ocorrentes num texto, mostrando que a densidade lexical de um texto é uma função do seu lugar numa escala de registos, variando entre o mais ativo e o mais reflexivo, sendo que quanto mais próximo do extremo da escala classificado como “língua em ação”, menor o valor da densidade lexical. Dada a natureza reflexiva da língua escrita, a densidade lexical dos registos da escrita tenderia a ser mais elevada.

<sup>55</sup> Entende-se por orações encaixadas aquelas que são constituintes de constituintes de orações ou que desempenham na oração o papel de um constituinte oracional (Sujeito ou Complemento). As orações não encaixadas, ao invés, são orações não incluídas em nenhum constituinte a um nível mais alto na hierarquia gramatical e que funcionam ao nível do desenvolvimento do fluxo discursivo.

este é estritamente insolúvel, precisamente devido aos fenómenos de encaixe de umas orações noutras:

“To have tried to count the number of words in each clause by itself would have involved an insoluble complication. For instance, the 8-word sentence “he said I ought be more careful” contains two clauses, the second being a 6-word noun clause serving as direct object of the transitive verb like said. How many words does that leave in the main clause? It would be arbitrary to say that the main clause is the remaining 2 words, since no transitive verb like said is complete without its direct object. If, on the other hand, we say the main clause is 8 words long, then we will be counting 6 of those words twice. There is no need to make any such arbitrary decision. It is enough to say that the sentence is 8 words long and contains two clauses, so the mean length of the two is 4 words. To get the mean clause length for all the writing by one student, his total number of words was divided by his total number of clauses.” Hunt (*ibid.*: 15)

A solução encontrada por Hunt, baseada numa conceção sintagmática da oração, confere igual estatuto a todas as orações, independentemente do seu domínio de funcionamento ou da diferenciação dos significados por elas realizados. Halliday, numa perspetiva semântica, estabelece distinções entre orações de acordo com a função discursiva das mesmas.

Para ilustrar o alcance da diferença entre as duas medidas, tome-se, a título de exemplo, o seguinte extrato de um texto do Simão, e compare-se o resultado obtido por aplicação da fórmula tradicional da extensão da oração e, por outro lado, por aplicação de uma variante da mesma em que apenas se contabilizam as orações não encaixadas.

Era uma vez um construtor de submarinos que foi ao fundo do mar e viu um bicho de 2 metros era azul Baleia azul.  
(SL-CT2-009, Simão, 2.º ano)

Apresenta-se abaixo a segmentação do texto em orações:

|||Era uma vez um construtor de submarinos [que foi ao fundo do mar]  
||e viu um bicho de 2 metros  
|| era azul Baleia azul.|||

Num total de vinte e quatro palavras, o texto inclui quatro orações, uma das quais é uma oração relativa restritiva, encaixada no grupo nominal com função de complemento na primeira oração do texto: *um construtor [que foi ao fundo do mar]*. Temos portanto, para este texto, de acordo com a medida tradicional, uma extensão média da oração na ordem das seis palavras; de acordo com a variante desta medida (baseada na proposta de Halliday de apenas contabilizar as orações não encaixadas) temos uma extensão média da oração na ordem das oito palavras.

P=24 palavras

O (número de orações, contagem tradicional) = 4 orações

O<sub>H</sub> (número de orações, contagem sem orações encaixadas) = 3 orações

Fórmula tradicional:

$$P / O = 6$$

Versão baseada na fórmula de Halliday (*ibid.*):

$$P / O_H = 8$$

A diferença entre os resultados obtidos por via das duas fórmulas será tanto mais pronunciada quanto maior for o número de orações encaixadas. Veja-se, por exemplo, o que acontece se, neste mesmo texto, introduzirmos a pequena modificação de integrar a última oração do texto no complemento da oração anterior, sob a forma de uma oração relativa, tal como a seguir se representa:

|||Era uma vez um construtor de submarinos [que foi ao fundo do mar]

||e viu um bicho de 2 metros [que era azul Baleia azul].|||

Teríamos então:

P=25 palavras

O (contagem tradicional) = 4 orações

O<sub>H</sub> (contagem sem orações encaixadas) = 2 orações

Fórmula tradicional:

$$P : O = 6,25$$

Fórmula baseada em Halliday (*ibid.*):

$$P : O_H = 12,5$$

Como se viu, a medida tradicional não apresenta sensibilidade aos processos de complexificação interna da oração por via do encaixe de orações – um dos processos que reconhecidamente tipificam os registos da escrita (Chafe 1984; Perera 1984; Carvalho 1990, Halliday 1987[2005]) –; inversamente, a medida baseada na proposta de Halliday tem a virtude de ser sensível à real extensão das orações que funcionam ao nível mais alto do desenvolvimento



do fluxo discursivo e ao grau de complexidade interna dos constituintes das mesmas. Mediante este método de cálculo obtém-se uma indicação mais próxima daquilo que interessa efetivamente medir, que é: a densidade de significados compactados nas estruturas oracionais que realizam as figuras semânticas do discurso<sup>56</sup>.

#### DENSIDADE LEXICAL

De acordo com Halliday (*ibid.*), a densidade lexical é uma medida com sensibilidade a um de entre os muitos tipos de complexidade gramatical que, conforme a passagem abaixo citada, contribuem para a textura dos textos: a densidade lexical é um tipo de complexidade que se constrói internamente à oração e que, pela positiva, tipifica a escrita. Este tipo de complexidade é independente da complexidade gramatical que advém da sequenciação de orações relacionadas entre si por parataxe ou hipotaxe, num padrão de complexidade designado por Halliday (*ibid.*) *intrincacia gramatical*. Ao contrário do que é comumente defendido na literatura<sup>57</sup>, Halliday defende que a organização do discurso baseada na intrincacia gramatical não é uma característica da escrita, mas dos registos da oralidade.

“Two distinct points need to be made here, and both of them run counter to received attitudes towards spoken language. One is that speech is not, in any general sense, ‘simpler’ than writing; if anything, it is more complex. There are, of course, many different kinds of complexity, and we have already noted one measure – lexical density – whereby speech will appear as the simpler of the two. But the patterns we have been illustrating, which are the patterns of the organization of the clause complex, referred to above as grammatical intricacy, would seem to be at least as central to any conception of complexity; and in this respect, speech appears as the more complex. The “syntactic complexity expected in writing”, with which Deborah Tannen (1982) introduces her discussion of oral and literate strategies, does not turn out to be a characteristic of written discourse.” (Halliday 1987[2005: 335])

Decorre ainda destas considerações de Halliday em torno das diferenças entre a escrita e a oralidade que os complexos oracionais que tipicamente constroem os enunciados da escrita tendem a integrar um menor número de orações organizadas em complexos de orações do que os complexos oracionais da oralidade.

O tipo de construções sintáticas que contribuem diretamente para a densidade lexical são as nominalizações, os grupos nominais expandidos internamente por estruturas de modificação

---

<sup>56</sup> Refira-se que uma oração encaixada não funciona como uma ideia completa com autonomia no fluir do discurso – não é uma figura do discurso –, funciona como um elemento que contribui para a configuração de uma figura do discurso.

<sup>57</sup> A complexidade *gramatical* é tradicionalmente associada à escrita e a padrões de organização gramatical baseados em estruturas de subordinação entre orações.

(orações relativas e sintagmas preposicionais), por estruturas de aposição, por estruturas de conjunção e de seriação, etc.

Para o inglês, Halliday (1998: 207) observa que os textos conversacionais, orais, tendem a apresentar valores de densidade lexical que escassamente ultrapassam as duas palavras por oração: “*the average lexical density for spontaneous spoken English barely exceeds two lexical words per clause*”, ao passo que os textos escritos tendem a apresentar valores de densidade lexical superiores a três palavras lexicais por oração.

#### SUBORDINAÇÃO E COORDENAÇÃO

O crescimento do recurso à subordinação nos primeiros anos de aprendizagem da escrita foi observado por um amplo conjunto de investigadores no domínio do desenvolvimento da escrita. Perera (1984: 231), por exemplo, afirma que nos primeiros anos de aprendizagem da escrita se verifica um declínio no uso de períodos compostos, contrabalançado pelo aumento de períodos complexos<sup>58</sup>; Perera, não especificando a origem dos dados em que se sustenta, observa que aos oito anos as crianças parecem utilizar mais subordinação na língua oral, mas que aos dez anos a relação parece inverter-se, com o discurso escrito a revelar cerca de mais um terço de orações subordinadas do que numa passagem comparável da língua oral; além disso, com o avançar da idade, a criança não só produz mais estruturas subordinadas como também diversifica o tipo de subordinação utilizada; Harpin (1986) observa um crescimento no índice de subordinação (proporção entre o número total de orações e o número de orações subordinadas finitas) entre os oito e os onze anos, em linha com o observado por outros investigadores em estudos anteriores; Carvalho (1990), num estudo transversal abrangendo crianças entre os sete e os catorze anos, observou a redução do uso da coordenação copulativa e o conseqüente aumento do uso da subordinação e de outras formas de coordenação.

Saliente-se que em todos estes estudos as orações encaixadas são contabilizadas como casos de subordinação, contribuindo portanto para o crescimento observado. O padrão de crescimento diversifica-se quando se mede os valores de ocorrência dos diversos tipos de orações subordinadas: nominais, adverbiais e relativas. Perera (*ibid.*: 232-233) revê os resultados dos estudos de Harpin (1976) e de O'Donnell *et al.* (1967), de acordo com os quais, entre os sete e os dez anos, se observa uma relativa estabilidade na proporção de orações subordinadas adverbiais por oposição ao acentuado crescimento das orações subordinadas adjetivas (ou relativas).

---

<sup>58</sup> Perera (1984: 21) define período composto como aquele que é constituído por duas ou mais orações relacionadas por coordenação; define período complexo como aquele que é constituído por duas ou mais orações relacionadas por subordinação.

## 2.6 A REPRESENTAÇÃO DA FALA NO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

No *Programa de Português do ensino básico* (Reis *et al.* 2009) prevê-se, nos descritores de desempenho para a competência específica da escrita dos 3.º e do 4.º ano, a elaboração de textos como, por exemplo, banda desenhada ou entrevistas, com integração de diálogos; nas *Metas curriculares de Português, 1.º, 2.º, 3.º Ciclos* (Buescu *et al.* 2012), no domínio de referência “Leitura e escrita”, postula-se como meta a atingir no fim do 3.º ano: “Escrever diálogos, contendo a fase de abertura, a fase de interação e a fase de fecho”. Nestes documentos o diálogo surge assim concebido como um género ou tipo textual e não como um elemento no desenvolvimento de uma história.

Harpin (1976: 70) observa que a representação de diálogos parece constituir um prazer precoce na escrita das crianças, transformando-se gradualmente na representação indireta das vozes dos participantes no mundo ficcional. Harpin refere que no primeiro ano do estudo (crianças de sete anos<sup>59</sup>) as representações diretas e as indiretas estão na proporção de  $2\frac{1}{2} : 1$ ; no segundo ano, os dois tipos de representação tendem a apresentar igual distribuição, e, no terceiro ano, que Harpin considera um ano de viragem acelerada, a proporção entre os dois tipos de representação tende a inverter-se; no quarto ano, a representação indireta e direta distribuem-se numa proporção de 3:2.

Por outro lado, Foggin (1991 *apud* Riley & Reedy 2000: 70), numa sequência desenvolvimental de sete níveis, que descreve a evolução na escrita de narrativas desde o primeiro ano de iniciação à escrita até aos onze anos (fim do *Key stage 2*<sup>60</sup>), situa o recurso à representação de diálogos no nível 4, o último antes da transição para o *Key stage 3*<sup>61</sup>.

Perera (1984) refere-se apenas de forma vaga à elevada frequência de orações nominais projetadas por verbos como *dizer, pensar, saber*.

Como atrás já referido (SECÇÃO 2.2), Pereira e Azevedo (2005: 48) propõem a introdução destes sinais para a marcação da representação de diálogos o 2.º ciclo do ensino básico. Deste modo, deixam implícita a presunção de que a introdução desta convenção no 1.º ciclo seria precoce.

Cardoso (2003) observou que a partir da 2.ª série<sup>62</sup> se dá a diversificação dos sinais de pontuação usados pelas crianças, assinalando a emergências dos sinais de marcação do discurso direto,

---

<sup>59</sup> Harpin não especifica o ano de escolaridade, refere apenas que se trata da população da *Junior school* com idades compreendidas entre os sete e os nove ou onze anos.

<sup>60</sup> No sistema educativo inglês, o *Key stage 2* inclui o 3.º, o 4.º, o 5.º e o 6.º ano de escolaridade; regra geral é frequentado por crianças entre os sete e os onze anos.

<sup>61</sup> O *Key stage 3* é o nível frequentado pelas crianças entre os 11 e os 13 anos.

<sup>62</sup> A 2.ª série no sistema educativo do Brasil equivale ao 2.º ano do sistema português,

Sulzby (1996)<sup>63</sup> interessa-se pelo modo como as crianças, na fase de emergência da literacia, reproduzem o discurso das personagens na leitura fingida de histórias escritas, considerando que nesse tecido retórico é possível observar a transformação que a criança realiza na configuração do discurso oral em virtude da sua associação com o registo da escrita. A partir dos resultados do estudo das representações do discurso das personagens nas histórias ‘lidas’ pelos alunos, a autora constrói um esquema de classificação da representação do discurso ocorrente nos textos das crianças nesta fase de emergência da leitura e da escrita:

- vozes – usando, por exemplo, uma diferente entoação ou timbre para os diferentes participantes no diálogo;
- diálogo sem estruturas de projeção do diálogo (expressões como, por exemplo, “ele disse:”), o que pode resultar nalguma falta de clareza;
- estruturas de projeção da língua oral (por exemplo, “ele diz ‘quero a minha mãe’”);
- estruturas de projeção no passado e em posição prévia ao discurso projetado (por exemplo: «ele disse: “quero a minha mãe”»);
- estruturas de projeção no passado e em posição final, após o discurso projetado (por exemplo: «“quero a minha mãe”, disse o menino»);
- discurso indireto (por exemplo: “ele dizia que era uma história mas ninguém acreditava”);
- discurso direto e indireto usados na narrativa com claras marcações para orientação do leitor ou com previsões adequadas acerca das expectativas do leitor.

Importa notar que esta listagem não é apresentada explicitamente como uma representação da ordem de emergência das diversas construções escolhidas pelas crianças para textualização das vozes das personagens, ficando porém a sugestão da possibilidade desta interpretação.

## 2.7 SÍNTESE

Neste capítulo, partindo da primeira dimensão do desenvolvimento da escrita identificada na citação de Kress em epígrafe ao capítulo, procedi em primeiro lugar a uma revisão da literatura relativa às questões da pontuação no desenvolvimento da escrita, evoluindo em seguida para a revisão da literatura relativa à noção de período e às questões do desenvolvimento da escrita organizada em períodos. Procedi, depois, a uma revisão de algumas medidas usadas na investigação quantitativa do desenvolvimento da escrita relacionadas com a unidade período, que

---

<sup>63</sup> Este estudo é realizado na fase da emergência da literacia, que, segundo a autora, ocorre antes do ensino convencional da escrita; neste período as crianças desenvolvem representações espontâneas dos significados da escrita, que, numa fase posterior do desenvolvimento, irão servir de base às aprendizagens convencionais da literacia. Nos estudos realizados por Sulzby é pedido à criança (que ainda não aprendeu a ler de acordo com as convenções da escrita e da leitura) que leia (simule a leitura) uma história a partir de um livro de histórias ilustrado que já antes lhe tenha sido lido em voz alta.

serve de tema para o capítulo. Por último, tendo em conta a hipotética relação funcional entre a emergência da representação de diálogos e as aprendizagens da pontuação, faço uma breve revisão do tratamento desta questão na literatura do desenvolvimento da escrita.

### 3 A COMPONENTE TEXTUAL DO SISTEMA DA LÍNGUA NA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Este capítulo é dedicado à apresentação da componente dos significados textuais no modelo de língua em contexto da linguística sistêmico-funcional. Esta componente é aqui utilizada para a definição das principais categorias de análise dos dados coligidos nos *corpora* do estudo. Apresento, em primeiro lugar, o conceito de texto (Halliday & Hasan 1985) – um conceito do estrato da semântica do texto – e explico o que neste estudo se entende pela grande categoria textual Histórias e como procedo, quando possível, à subcategorização das Histórias em Narrativa, Relato, Episódio, *Exemplum* e Comentário/Observação, segundo o modelo de descrição de géneros escolares da escola de Sydney. Num segundo momento, passando ao estrato dos significados da lexicogramática, apresento as categorias de significados definidas nos sistemas do TEMA e da INFORMAÇÃO<sup>64</sup> e nos sistemas de significados da coesão (Halliday 2004; Halliday & Hasan 1985) – principais instrumentos teóricos utilizados na análise gramatical do *corpus*. Por último, no estrato da grafologia, apresento o modelo que utilizei no estudo para diferenciar os significados no sistema de pontuação transmitido aos alunos no contexto pedagógico observado.

No modelo da gramática sistêmico-funcional, os recursos da metafunção textual são de duas espécies: i) estruturais; ii) coesivos. Os primeiros atuam nos domínios estruturais da oração e da unidade de informação (UI) e, ao serviço, respetivamente, de dois sistemas complementares, TEMA e INFORMAÇÃO, são responsáveis pela orientação e organização da informação no fluxo discursivo. Os segundos não contribuem para a criação de estruturas gramaticais, especializam-se na criação de ligações semânticas entre os diferentes elementos que engendram os significados do texto – são responsáveis pela textura, a teia de relações semânticas entre elementos do texto, que, independentemente das relações estruturais urdidas pela gramática, confere unidade ao texto.

#### 3.1 AS HISTÓRIAS

Para Halliday & Hasan (1985: 52) um texto é um pedaço de língua que é funcional, que está a cumprir algum serviço nalgum contexto de situação. O principal requisito para que um pedaço de língua seja funcional no seu contexto é a propriedade da unidade. Um pedaço de língua para ser texto deve ser percecionado como uma unidade de sentido, como um todo completo e independente. De acordo com os autores, num texto há dois tipos de unidades: a unidade de estrutura e a unidade de textura.

---

<sup>64</sup> Neste trabalho ponho em versalete os nomes dos sistemas de significados teorizados na gramática sistêmico-funcional (Halliday 2004, 2014): TEMA, INFORMAÇÃO, TRANSITIVIDADE, MODO ORACIONAL, JUNÇÃO.

O conceito de estrutura de um texto diz respeito aos elementos que um texto tem de desenvolver para atingir com sucesso o objetivo social que o motiva e à ordenação relativa dos mesmos no fluxo dos acontecimentos. Por exemplo, poderíamos tentar descrever a estrutura geral do tipo de textos produzido por dois vizinhos que se encontram casualmente no elevador como uma sequência de eventos, relativamente estável, reconhecida pelos membros de uma certa cultura urbana como garante da fluidez e do sucesso desse processo social. Como primeiro elemento dessa atividade, os participantes saúdam-se e perguntam pelo bem estar mútuo, utilizando fórmulas de cortesia: “olá, como está? tudo bem?”; o segundo elemento consiste na resposta à pergunta feita e na devolução da mesma ao interlocutor, geralmente usando também uma fórmula de cortesia: “está tudo bem, obrigada, e o senhor/e lá em casa?”. Se o encontro é muito breve (a viagem do elevador é curta), a troca pode ficar-se por aqui, seguindo-se uma despedida rápida e eventualmente um último movimento de saudação dirigido aos familiares mais próximos do interlocutor: “então até logo, cumprimentos ao seu marido”. Iniciar o encontro dirigindo ao vizinho a última fórmula seria interpretado como uma manifestação de insanidade mental ou, em alternativa, como uma indelicada demonstração de indisponibilidade para a socialização do momento. Se a viagem for um pouco mais longa, entre a saudação inicial e a despedida é possível intercalar pequenos assuntos de circunstância, como, por exemplo, comentar o estado do tempo ou algum assunto de foro impessoal e ligado à situação imediata (o estado de conservação do elevador, do prédio, etc.) O uso da estrutura: Saudação ^ Manifestação de interesse pelo bem estar do outro ^ Retribuição de saudação (^ Comentários de circunstância) ^ Despedida permite-nos desempenhar adequadamente o nosso papel social com um mínimo de esforço e com a segurança de sermos compreendidos e correspondidos no desempenho desse papel.

Segundo Hasan (Halliday & Hasan 1985), a descrição da configuração contextual da atividade social permite prever a estrutura dos textos que realizem essa atividade, as suas condições de abertura, desenvolvimento e fechamento, por forma a garantir a unidade estrutural dos textos. Ou seja, com base na configuração contextual, é possível prever o que Hasan designa potencial de estrutura de género: as condições de organização e de estruturação dos textos que realizam essa atividade social. Na medida em que as dimensões do contexto entram em ressonância com as três metafunções da língua – o campo ressoa nos sistemas da ideação, as relações nos sistemas da interessoalidade e o modo nos sistemas da textualidade –, a partir da configuração contextual da atividade é também possível prever que significados ideacionais, interpessoais e textuais estão “em risco” (são prováveis) no registo associado a um determinado tipo de situação (Halliday 1978; Matthiessen 1993). Fazendo o percurso no sentido inverso, a partir da análise das configurações lexicogramaticais e semânticas dos textos, é possível reconstruir os padrões de configuração contextual da atividade social realizada nos textos.

Entendendo o texto como a expressão verbal da atividade social, cada tipo de atividade, ou género, pode assim ser caracterizado por um potencial de estrutura do género: uma estrutura de elementos (componentes da atividade social), ordenada, relativamente estável, que serve de moldura ao desenvolvimento do texto. O potencial de estrutura de género é constituído por elementos de ocorrência obrigatória, essenciais para a funcionalidade do género, e por elementos opcionais, cuja ocorrência não é essencial para que o texto seja compreendido como um exemplar do género, nem a sua omissão prejudica o adequado funcionamento do texto como expressão desse tipo de atividade.

O potencial de estrutura de um género é um tipo de significado, inscrito no sistema semiótico da cultura, indispensável para o adequado desempenho da atividade no contexto social. O potencial da estrutura de género funciona como uma moldura para o desenvolvimento do texto/atividade reconhecida pelo locutor/escritor e pelos seus potenciais interlocutores/leitores. É um significado de fundo, que contextualiza os significados particulares concretizados pelas unidades de língua que realizam os textos.

Para a produção independente dos textos escritos, as crianças usam o género como o referencial que orienta o desenvolvimento do texto. É o género que lhes diz por onde começar, como continuar e como acabar. Por esta razão, quando aprendem a escrever, as crianças utilizam os géneros da literacia seus conhecidos, com destaque para as histórias.

O livro reproduzido na IMAGEM 3.1, construído pela Sara (nome fictício), uma menina de seis anos que frequenta o 1.º ano de escolaridade<sup>65</sup>, ilustra a hesitação de uma criança perante dois géneros identificados com o objeto livro: o género das histórias e o género enciclopédico.

---

<sup>65</sup> A Sara não frequenta a escola onde este estudo foi realizado e onde a produção de histórias é desde cedo incentivada. No contexto pedagógico em que a Sara se insere, no 1.º ano, valoriza-se especialmente a escrita não compositiva ao serviço das aprendizagens da caligrafia e da ortografia. Os alunos são condicionados para a valorização dos aspetos da expressão, ficando pouco espaço para a exploração do significado. São frequentes os exercícios de legendagem de imagens e de preenchimento de espaços.



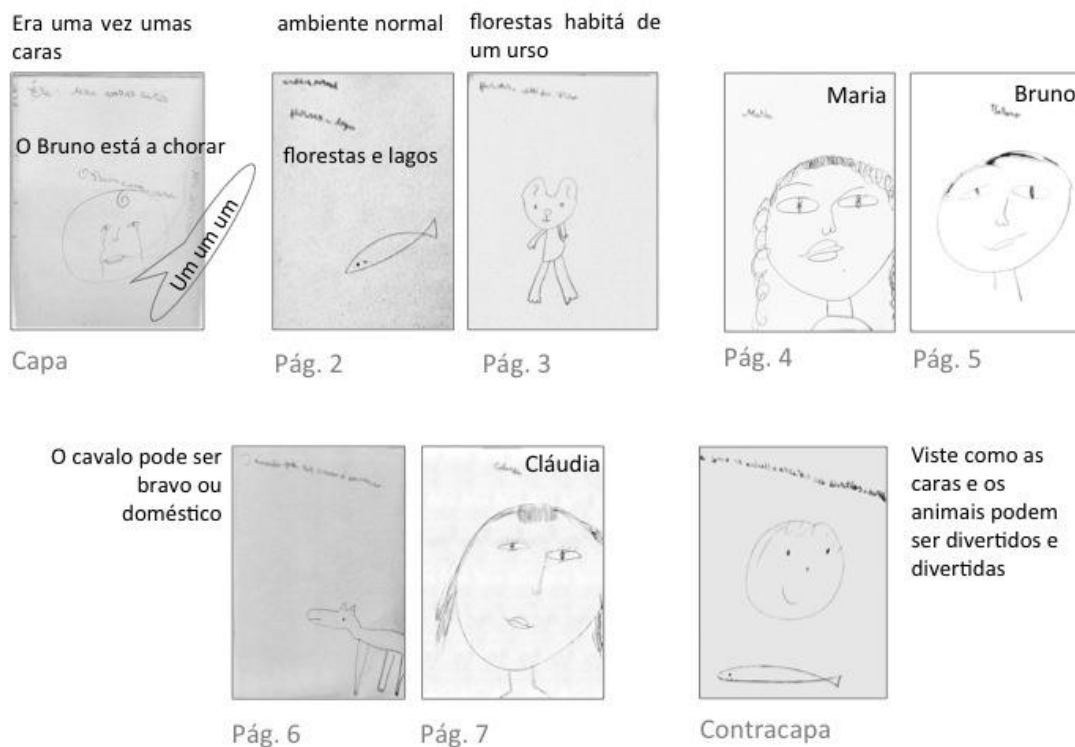


Imagem 3.1: Explorações de construção do género: maquete do livro escrito e construído pela Sara (seis anos), no 1.º ano de escolaridade

O texto, construído como um objeto multimodal, em que o desenho partilha com a língua a função da construção de significados, é introduzido pela fórmula verbal *Era uma vez* que tipicamente introduz as histórias infantis, ao passo que as páginas centrais se constroem à semelhança de páginas das enciclopédias infantis: imagens legendadas por enunciados verbais que elaboram ou explicitam o significado construído no desenho. Na contracapa, a Sara constrói um fecho para o seu livro – *Viste como as caras e os animais podem ser divertidos e divertidas* – que revela a sua consciência de que o texto para ser um texto deve ter uma unidade de sentido, ser dotado de coesão e coerência e cumprir uma função no ambiente social (Halliday & Hasan 1985); a menina autora parece querer convencer(-se) de que um livro também pode ser um objeto que se limita a mostrar coisas (por exemplo, caras e animais), dessa maneira cumprindo a função de divertir o escritor/leitor.

O que leva, porém, a Sara a sentir necessidade de, numa atitude metadiscursiva, avaliar o seu texto enquanto texto? A Sara procura ultrapassar a sua própria perceção da incompatibilidade entre os dois modelos de género que co-existem no seu livro, impedindo o cumprimento da função anunciada pela fórmula *era uma vez*. Caso o modelo textual mais valorizado pela Sara fosse o texto enciclopédico – o texto que mostra as coisas do mundo –, que ela afinal reproduz da página 2 à página 7, a Sara não teria sentido necessidade de vir a terrefeito defender a funcionalidade do seu livro, explicando que apesar de não contar uma história (o problema do choro do menino

representado na capa não é desenvolvido no texto) e de se limitar a mostrar caras e animais, o livro é divertido e é, por isso, funcional.

O exemplo do livro da Sara ilustra a importância do domínio das convenções que regulam a estrutura das atividades sociais [os potenciais de estrutura de gênero em Hasan (1996), ou gêneros em Martin & Rose (2008) e Rose & Martin (2012)], como condição para viabilizar o processo de textualização de significados. Sem a orientação do potencial de estrutura de gênero, a criança (ou o adulto) não pode partir para a construção do texto como uma unidade de sentido, dotada de unidade de estrutura e de unidade de textura (Hasan & Halliday 1985), limitando-se a produzir fragmentos descontínuos, incoerentes e sem densidade coesiva. Os significados da textualização são, nesta conformidade, dependentes do gênero e variam consoante o gênero.

Nos primeiros anos da aprendizagem da escrita, a criança debate-se, portanto, com a sua inexperiência a nível das atividades sociais específicas da literacia, refugiando-se naturalmente na prática da construção dos gêneros que lhe são mais familiares – as histórias baseadas na experiência pessoal ou na experiência vicária (Kress 1982; Halliday 2003; Christie & Derewianka 2008; Martin & Rose 2008, 2012; Applebee 2000; Riley & Reedy 2000, entre outros).

Através das histórias, o sistema simbólico dos valores da cultura é traduzido em padrões experienciais reconhecíveis pela criança, que lhe servem de referência para a participação socialmente adequada nos contextos de interação social. As histórias representam para as crianças instrumentos de socialização e de avaliação da experiência: funcionam como modelos virtuais da realidade, mediante os quais, as crianças, em cooperação com o adulto e à luz dos valores inscritos no sistema simbólico da cultura, reconstróem simbolicamente a sua experiência pessoal. Uma criança que constrói uma história é uma criança que faz uso de padrões de avaliação da experiência disponíveis no sistema da cultura para atribuir significado aos elementos da sua própria experiência. Mediante a partilha de histórias, as crianças (e também os adultos) procedem à negociação dos significados da sua própria vida em sociedade com os seus pares e com os adultos. Esta utilidade das histórias na socialização dos valores da cultura, para além de explicar a importância generalizada das narrativas nas culturas humanas, explica a importância das histórias no processo formativo do ser humano como ser social e membro da cultura, explica a valorização do gênero nos contextos educacionais, na família ou na escola, e justifica o interesse demonstrado pelas crianças na leitura, audição e construção de histórias.

Sustentada pela estrutura de um gênero conhecido<sup>66</sup>, a criança tem condições para o desenvolvimento inicial da textualização na modalidade escrita. Aprender a textualizar num novo contexto de situação, com novas configurações de significados na dimensão do modo e, ao mesmo tempo, aprender os novos gêneros da literacia (inacessíveis sem o prévio domínio da escrita)

---

<sup>66</sup> As histórias têm a particularidade de constituir um gênero comum aos contextos da oralidade e aos contextos da literacia, pelo que, mesmo sem saber ler, as crianças acedem aos significados do gênero construídos nas interações da oralidade (baseadas ou não na leitura de histórias escritas).

poderá ser um desafio demasiado complexo para a criança que dá os primeiros passos na textualização na modalidade escrita.

Neste trabalho, orientado para a compreensão do desenvolvimento da escrita na sua dimensão de textualização, tomo como horizonte de referência para a análise estrutural das histórias produzidas pelos alunos a descrição do potencial de estrutura do género conto infantil de Hasan (1996) e, por outro lado, como instrumento diferenciador de diversos tipos de atualização do potencial de estrutura de género proposto por Hasan, as descrições dos géneros da família das Histórias proposta em Martin & Rose (2008) e em Rose & Martin (2012), ambas baseadas no modelo clássico proposto por Labov & Waletzky (1966) para a descrição de narrativas de experiência pessoal. No modelo de Labov & Waletzky uma narrativa de experiência pessoal completa deve desenvolver-se nos elementos estruturais Orientação, Complicação, Avaliação, Resolução e Coda (QUADRO 3.1).

---

Orientação:	uma sequência construída por grupos de <i>orações livres</i> <sup>67</sup> , ao serviço da construção da função referencial, que serve para orientar o ouvinte a respeito de pessoas, lugar, tempo e situação comportamental que estão na origem da narrativa.
Complicação:	ciclo narrativo, construído em torno de uma complicação. É frequente que a complicação da narrativa se desenvolva como uma sucessão destes ciclos. A complicação normalmente termina num resultado.
Avaliação:	elemento estrutural avaliativo, que revela a atitude do narrador a respeito dos eventos narrados, enfatizando a importância relativa das várias unidades narrativas. A avaliação constrói o ponto da narrativa e contribui para a identificação da complicação e do resultado (pode constituir um elemento formalmente realizado numa sequência bem delimitada ou não).
Resolução:	resolução da complicação é a parte que, no fim da narrativa, se segue à avaliação (se não existir avaliação, é a última parte da narrativa e pode ser dificilmente distinguida da complicação).
Coda:	remate (por referência ao aqui e agora da enunciação).

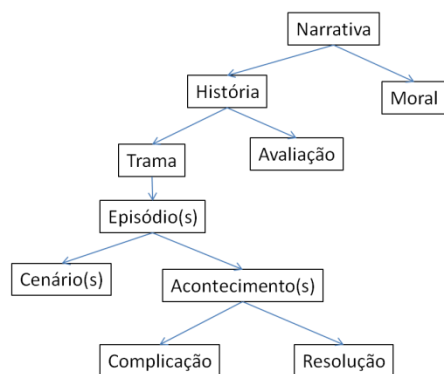
---

**Quadro 3.1: Elementos estruturais da narrativa em Labov & Waletzky (1966)**

Este modelo estrutural encontra também paralelo no que em Neves & Oliveira (2001), numa abordagem baseada nos princípios da linguística do texto da escola francófona, é considerado como a superestrutura do texto narrativo, de acordo com o ESQUEMA 3.1:

---

<sup>67</sup> O conceito de oração em Labov e Waletzky é de natureza semântica, não sintática. Labov (1997) explica que uma oração livre é uma oração que refere uma condição que permanece verdadeira ao longo de toda a narrativa, ou seja, não é afetada pelo desenrolar dos acontecimentos. A oração livre não serve de oração sequencial na narrativa em que se apresenta como livre. As orações livres não contribuem para a construção da sequência temporal de eventos, são sobretudo responsáveis pela construção do contexto.



**Esquema 3.1: Superestrutura do texto narrativo**  
**Fonte: Neves & Oliveira (2001: 47)**

No modelo de Labov e Waletzky (QUADRO 3.1, acima), os estádios da Complicação e da Resolução são obrigatórios e os restantes opcionais, ainda que os autores considerem que a narrativa só está completa quando todos os estádios são explicitados. Os autores distinguem duas principais funções na narrativa: a função referencial, responsável pela construção de unidades narrativas que reproduzem a ordem temporal da experiência; a função avaliativa, determinante para a construção de um evento ou de conjunto de eventos como Complicação. Sem avaliação dos eventos, estes relacionam-se apenas temporalmente, dando origem a narrativas vazias ou desprovidas de um ponto.

Furthermore, we will find that narrative which serves this function alone is abnormal: it may be considered empty or pointless narrative. Normally, narrative serves an additional function or personal interest determined by a stimulus in the social context in which the narrative occurs. (Labov & Waletzky 1966: 13)

Labov & Waletzky notam que nas narrativas infantis as sequências de Orientação são reduzidas ao mínimo ou mesmo inexistentes. Peterson e McCabe (1983) observam ainda que nas narrativas infantis a função referencial é mais desenvolvida do que a função avaliativa. Tendo em conta a importância desta função para a construção do elemento de Complicação e, por consequência, da respetiva Resolução, o subdesenvolvimento da função avaliativa manifesta-se na indefinição do ponto visado pela construção da história. Para Labov e Waletzky as histórias das crianças são, com frequência, exemplares incompletos da narrativa.

No QUADRO 3.2, representa-se a análise da história produzida pela Natália no 3.º ano, de acordo com o modelo de análise da narrativa de experiência pessoal de Labov & Waletzky<sup>68</sup>.

<sup>68</sup> Importa porém referir que este modelo foi construído para representar narrativas orais de experiência pessoal, em que o autor reconstrói a experiência por ele mesmo vivida, ao passo que a história abaixo analisada é uma história construída num registo impessoal de terceira pessoa, em que o narrador não participa diretamente nos eventos.

Orientação	A papoila mágica Era uma vez uma papoila que vivia numa floresta, e que vivia muito feliz porque ali era tudo calmo e limpo.
Complicação	E um dia veio um menino José, que sujava tudo, e até destruía ecopontos.
Avaliação	E a papoila ficou muito triste porque ela estava quase a morrer, mas ela lembrou-se que tinha poderes mágicos,
Resolução	e fez uma magia, e o menino José fez um estalinho e tudo voltou ao normal, a papoila sobreviveu
Coda	e nunca mais houve poluição na floresta.

**Quadro 3.2: História N-CD3-067, produzida pela Natália, no 3.º ano, analisado segundo o modelo de estrutura de género Narrativa em Labov & Waletzky (1966)**

Hasan (1996) apresenta uma descrição do potencial de estrutura de género dos contos infantis (*nursery tales*)<sup>69</sup> como uma estrutura formada pela sequência ordenada dos elementos Localização, Evento Inicial, Evento Sequencial, Evento Final, Finalização e Moral, segundo o esquema:

[(<Placement>^) Initiating Event^] Sequent Event ^Final Event [^(Finale)\*(Moral)]

No esquema, os parênteses curvos representam elementos opcionais<sup>70</sup> e o sinal ^ representa o carácter obrigatório da ordenação dos elementos na sequência. Sendo assim, o modelo de Hasan prevê como estrutura obrigatória na construção de um conto infantil a sequência ordenada constituída pelo evento inicial, pelo(s) evento(s) sequenciais (que ocorre(m) na sequência do evento inicial) e pelo evento final (por seu turno, consequência lógica dos eventos sequentes); os restantes elementos do potencial de estrutura de género são opcionais. O potencial de estrutura de género do conto infantil de Hasan, por não obrigar a qualquer elemento avaliativo<sup>71</sup> (não excluindo porém a possibilidade da sua ocorrência), configura uma generalização mais abrangente do que o esquema proposto por Labov & Waletzky para a narrativa e cobre igualmente todos os géneros da família das Histórias diferenciados em Martin & Rose (2008), que de seguida apresento. Pelo seu potencial de generalização, o modelo de Hasan adequa-se à análise de histórias infantis menos conformes aos modelos de género socializados na cultura escolar.

Martin e Rose (2008), tomando como ponto de partida o modelo de narrativa de Labov & Waletzky (1966) e, ao mesmo tempo dele se distanciando<sup>72</sup>, optam por considerar uma família de géneros a que chamam a família das Histórias, ao abrigo da qual identificam variantes da atividade

<sup>69</sup> O género *nursery tales* é um género literário. Convém salientar que Hasan não constrói o potencial de estrutura de género do conto infantil a partir das histórias produzidas por crianças, mas a partir da análise da literatura de histórias para a infância.

<sup>70</sup> O sinal ^ representa a possibilidade de inversão na ordem da sequência. Os parênteses angulares assinalam elementos que podem ocorrer incluídos ou amalgamados noutros elementos.

<sup>71</sup> Labov e Waletzky (ibid.: 33) consideram que o elemento avaliativo, aquele que é responsável pela construção do ponto (point) da narrativa, é fundamental para a construção de uma narrativa de experiência pessoal completa: “*we would like to suggest that a narrative which contains an orientation, complicating action and result is not a complete narrative. It may carry out the referential function perfectly, and yet seem difficult to understand. Such a narrative lacks significance: it has no point.*”

<sup>72</sup> Martin & Rose consideram redutora a perspectiva do estruturalismo formal que levou Labov e Waletzky a representar a variação nas histórias em termos de défices de linguagem de natureza individual, como desvios do que chamaram “a forma normal”, que acreditavam corresponder àquela que é contada por falantes superiormente dotados nas habilidades verbais.

de contar uma história. Estas variantes – Narrativa, Relato Pessoal, Episódio, *Exemplum* e Observação –, são determinadas pelo objetivo que se pretende atingir com a realização da atividade de reconstrução de uma série de eventos cronologicamente ordenados. Os diferentes tipos de Histórias são identificados em termos da conjugação da definição do objetivo da atividade e do potencial de estrutura do género (ver QUADRO 3.3) e, em última análise, do papel desempenhado pela função avaliativa.

<b>Género</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Estádios/elementos</b>
Relato	Contar uma sequência de eventos da experiência pessoal	Orientação Registo dos eventos (Reorientação)
Narrativa	Recriar e resolver um problema	Orientação Problema Avaliação Resolução (Reorientação)
Anedota	Partilhar uma reação emocional	Orientação Evento notável Reação
<i>Exemplum</i>		Orientação Incidente Interpretação
Observação (proto-género)	Reagir ao mundo	(Evento) Comentário/apreciação

**Quadro 3.3: Descrição dos subgéneros da família das Histórias**  
Fonte: Martin e Rose (2008)

A Narrativa é descrita como o modelo em que os elementos com função representacional e função de avaliação concorrem a par para a construção do género e corresponde, grosso modo, ao modelo da narrativa de Labov & Waletzky.

Schleppegrell (2004: 84-85), na citação abaixo, define a Narrativa como um texto que inclui eventos problemáticos e o seu desenvolvimento, com uma ação de complicação de que resulta o ponto da história (*overall point to the story*) como um todo. Do ponto de vista das propriedades dos padrões de língua que atualizam a Narrativa, a autora identifica a variedade dos tempos verbais, que viabilizam a modelação das progressões temporais e a variação na perspetivação dos acontecimentos, padrões de trocas nos papéis dos participantes (umas vezes como agentes outras como objeto), uma variedade de conjunções e de léxico avaliativo.

“(…) Narratives, texts that include problematic events and their outcome, with a complicating action that results in an overall point to the story. Here a variety of verb tenses helps students move between various time and perspective changes, with a pattern of participant role changes and a variety of conjunctive relations and evaluative lexis.”

O texto N-CD3-067 (ver QUADRO 3.4) constitui um exemplar do género Narrativa produzido pela Natália no 3.º ano, analisado segundo o modelo de estrutura do género Narrativa

em Rose & Martin (2008), que reproduz de muito perto o modelo de Labov & Waletzky antes exemplificado.

Orientação	A papoila mágica Era uma vez uma papoila que vivia numa floresta, e que vivia muito feliz porque ali era tudo calmo e limpo.
Complicação	E um dia veio um menino José, que sujava tudo, e até destruía ecopontos.
Reação	E a papoila ficou muito triste porque ela estava quase a morrer, mas ela lembrou-se que tinha poderes mágicos,
Resolução	e fez uma magia, e o menino José fez um estalinho e tudo voltou ao normal, a papoila sobreviveu
Coda	e nunca mais houve poluição na floresta.

**Quadro 3.4: História N-CD3-067, produzida pela Natália, no 3.º ano, analisada segundo o modelo de estrutura de género Narrativa em Martin & Rose (2008)**

O Relato é descrito como um tipo de histórias em que prevalece a representação da relação temporal entre os eventos. O Relato é caracterizado pelos investigadores da escola de Sydney por responder ao objetivo de reconstruir uma sequência de eventos da experiência pessoal dos alunos, sendo realizado por um primeiro estágio, semelhante ao estágio Orientação da Narrativa, que situa a situação que irá ser alvo de relato, seguido pela representação de uma sequência de eventos, tipicamente organizados por ordem cronológica. Opcionalmente, à sequência de eventos segue-se um elemento de reposição das condições do contexto inicial, a Reorientação. No Relato não há qualquer elemento perturbador da ordem estabelecida na Orientação; a sequenciação dos eventos reconstrói a ordenação cronológica dos mesmos, sem avaliação, e é representada como a ordem natural dos acontecimentos. A seleção dos eventos faz-se de acordo com a sua relevância para os objetivos de reconstituição da atividade.

Do ponto de vista dos padrões de língua (ou registo) que tipicamente são associados à construção deste género, Schleppegrell (2004: 84) define o Relato como a reconstrução da experiência pessoal que é caracterizada pelo uso de pronomes pessoais e de processos materiais<sup>73</sup> para falar acerca das atividades e dos participantes nessas atividades, pelo uso frequente de conjunções, especialmente as aditivas e as temporais, para ligar as orações e pelo uso dos tempos do passado.

O texto MR-CT2-041, produzido pela Mariana no 2.º ano, pode ser considerado um exemplar do género Relato. No QUADRO 3.5, identifiquei os elementos da estrutura de género atualizados neste texto da Mariana. Note-se a sistematicidade com a aluna explícita a relação de sequencialidade cronológica entre os eventos.

<sup>73</sup> Na terminologia da GSF, os processos materiais são constelações de significados que têm como núcleo verbos de ação, que relacionam um agente com o objeto da ação, por exemplo: *comer, construir, lavar*.

Orientação		Como foi o meu fim de semana
Eventos	Evento 1	No Sábado a minha mãe e o meu pai vieram da Andorra.
	Evento 2	passado um bocadinho fui almoçar
	Evento 3	<u>depois</u> fui ter com os meus primos
	Evento 4	e <u>depois</u> fui jantar.
	Evento 5	No Domingo fui às compras
	Evento 6	<u>depois</u> fui almoçar
	Evento 7	no fim de almoçar fui brincar
	Evento 8	<u>depois</u> fui à missa e <u>no fim</u> jantei.
		(MR-CT2-041, Mariana, 2.º ano)

Quadro 3.5: Elementos estruturais do género Relato atualizados no texto MR-CT2-041, produzido pela Mariana no 2.º ano

O Episódio consiste numa história construída para partilhar a avaliação que o(s) protagonista(s) fazem dos eventos. Para este efeito, os episódios apresentam uma sequência de eventos não ordinários e terminam com a representação da reação do protagonista aos eventos. Este género tem por objetivo partilhar com o leitor a reação emocional dos participantes aos eventos. O texto SL-CT4-065 (QUADRO 3.6) poderia ser considerado um exemplar de um episódio.

Orientação	O camelo e o calor
Evento notável	No deserto havia um camelo que estava farto do calor, por isso foi para o Ártico. No Ártico estava muito frio e o camelo perguntou a uma foca: - Foca! como é que está tanto frio? - Claro que está frio, estamos no Ártico. - Está bem, mas eu não pensava que era tão frio.
Reação	Afinal o camelo adorou o calor e voltou ao deserto. Fim

Quadro 3.6: Elementos estruturais do género Episódio atualizados no texto SL-CT4-065, produzido pelo Simão no 4.º ano

O *Exemplum* é um género cujo objetivo consiste em partilhar a avaliação (a interpretação ou julgamento moral) de uma sequência específica de eventos numa situação. O seu potencial de estrutura de género é definido por um elemento de Orientação, um Incidente e a respetiva Interpretação. O texto MR-CT4-155 (QUADRO 3.7) poderia ser considerado um exemplar de um *Exemplum*.



Orientação	Era uma vez um menino que era normal como todos os outros. Um dia, ele viu as coisas dos outros e na hora do recreio ele começou a mexer nas coisas dos outros.
Incidente	O menino estragou o boneco do Rodrigo, roubou as pastilhas à Cláudia e continuou a mexer nas outras coisas. Quando era hora de ir para a sala todos se queixaram de as suas coisas não estarem ali ou de estarem destruídas. A professora disse a todos: - Meninos Quem fez isto? - Nós não fomos - disse o Rodrigo. - Bem, se não me responderem ficam uma semana aqui na sala. - Mas se não fomos nós, nós não devíamos ficar na sala. - Na verdade fui eu - disse o menino. - Bem eu não me vou zangar, mas vou falar contigo seriamente. A professora do menino falou com ele muito triste e ele ainda ficou mais triste que a professora. Quando aconteceu outra vez a mesma coisa todos acusaram o menino e a professora disse que não era ele. A professora de tão cansada desistiu e o menino continuou triste.
Interpretação	Nós devemos comportar-nos bem e não fazermos nada como o que o menino fez. Assim todos nos acusam na segunda vez e além disso é muito mau.

Quadro 3.7: Elementos estruturais do género Exemplo atualizados no texto MR-CT4-155, produzido pela Mariana no 4.º ano

Os géneros *Exemplum*, Episódio, e Narrativa têm em comum incluir um evento que traduz uma perturbação na ordem natural, ou estabelecida como natural, no estágio da Orientação e diferenciam-se no seu desenvolvimento. No Relato, os eventos sucedem-se sem que ocorra qualquer perturbação.

Martin e Rothery (1980, 1981) consideram a Observação/Comentário como uma espécie de proto-género desprovido de estrutura, consistindo numa simples observação ou comentário com referência à situação material da interação. Os autores veem neste protogénero a origem para as duas grandes linhas de diferenciação dos géneros escolares: a linha dos géneros narrativos (histórias) e a linha dos géneros expositivos. Rothery (1996) e Martin e Rose (2008) incluem o subgénero Observação na família das histórias, mas o mesmo não acontece em Rose & Martin (2012). Martin e Rose (2008) definem a Observação como um texto cujo objetivo é partilhar a resposta pessoal a coisas ou eventos. Os eventos não se desenvolvem como uma sequência, como nas restantes histórias, são colapsados num instantâneo desinserido da lógica temporal e seguidos por um comentário proferido pelo narrador. Comum a todas estas tentativas de descrição deste género ou protogénero é a prevalência da função avaliativa sobre a função de representação da experiência. A instabilidade das descrições das características do género ou protogénero não será certamente alheia ao facto de com este género se procurar rotular com uma etiqueta de género, ou seja, de atividade socialmente convencionada, um conjunto de produções textuais que, pela sua precocidade na história da ontogenia da escrita, é naturalmente resistente ao próprio conceito de género.

O texto SL-CD3-103 (QUADRO 3.8), produzido pelo Simão no 3.º ano, parece encontrar-se na transição entre o modelo da Observação/Comentário e o género do Relato. A primeira oração funciona como um estádio de Orientação, construindo um contexto para um eventual relato do referido *dia muito bom*. No entanto, os eventos desse dia reconstruídos pelo aluno não são ordenados cronologicamente, como é próprio de um Relato. Os eventos são apresentados algo aleatoriamente, colapsados no tempo da memória do aluno, que começa por os avaliar positivamente como *um dia muito bom* e no fim mediante a expressão fortemente avaliativa *Eu adorei este magusto*.

	O Magusto
Eventos (não ordenados cronologicamente nem por relações de causalidade)	No dia 11 de Novembro na escola num dia muito bom fizemos o magusto. Queimámos os cabeçudos e assámos as castanhas, Brincámos à apanhada e comemos castanhas e brincámos às escondidas.
Observação	Eu adorei este Magusto porque queimámos os cabeçudos e fizeram mais fogo.
	Fim

Quadro 3.8: Exemplar de uma Observação híbrida de Relato: SL-CD3-103, texto produzido pelo Simão no 3.º ano

No quadro deste modelo de descrição dos géneros das histórias, Rothery (1996) e Christie e Derewianka (2008) identificam a Narrativa, o Relato Pessoal e a Observação como os géneros que tipicamente orientam a produção escrita dos alunos da escola primária australiana. As autoras salientam que, de entre todos os géneros praticados na escola australiana, a Narrativa revelou-se como o género mais valorizado pelos professores e, por consequência, também pelos alunos; além disso, observam que para a generalidade dos professores a distinção entre os vários subgéneros da família das histórias não é trivial. Nos dados de Rothery (*ibid.*) as histórias do tipo Observação eram as mais frequentes na produção dos alunos da escola primária australiana (para cima de 40%), seguidas de longe pelas histórias do tipo Relato (na ordem dos 20%) e só depois pelas histórias-Narrativa (com uma representação próxima mas inferior aos 10%).

Os potenciais de estrutura de género acima descritos serviram de horizonte de referência para a análise estrutural das histórias produzidas pelos quatro alunos estudados. Note-se, no entanto, que estes esquemas resultam de uma investigação desenvolvida no contexto cultural australiano, não sendo portanto certa, sem mais investigação, a sua validade no contexto cultural da escola portuguesa. Além disso, ainda que as histórias sejam os géneros mais precocemente socializados na vida da criança, é legítimo esperar que no início da escolaridade básica os modelos de género, em particular os géneros da literatura (por oposição às histórias da oralidade), se encontrem ainda em fase de desenvolvimento. É portanto previsível que as histórias aqui estudadas, ainda que percecionadas como histórias ou aproximações a esse modelo de texto, não

possam ser reconstruídas como exemplares dos potenciais de estrutura de género descritos pelos investigadores da escola de Sydney. De um modo geral, aplico o esquema do potencial de estrutura de género dos contos infantis descrito por Hasan e classifico esses textos com o rótulo não específico história. Quando a construção dos significados textuais o permite, específico, de acordo com o modelo da escola de Sydney, qual o subtipo de história que o texto parece construir.

No QUADRO 3.9, em jeito de síntese, apresento de novo o texto produzido pela Natália, desta vez analisado pelos vários modelos de descrição do género das histórias ou narrativa acima revistos.

Labov & Waletzky (1966)	Rose & Martin (2012)	Hasan (1996)	Neves & Oliveira (2001)	A papoila mágica
<b>Orientação</b>	Orientação	Localização	Cenário	Era uma vez uma papoila que vivia numa floresta, e que vivia muito feliz porque ali era tudo calmo e limpo.
<b>Complicação</b>	Complicação	Evento inicial	Acontecimentos	E um dia veio um menino José, que sujava tudo, e até destruiu ecopontos.
		Evento sequencial		E a papoila ficou muito triste porque ela estava quase a morrer,
<b>Avaliação</b>	Reação			mas ela lembrou-se que tinha poderes mágicos,
<b>Resolução</b>	Resolução	Evento final		e fez uma magia, e o menino José fez um estalinho e tudo voltou ao normal, a papoila sobreviveu
<b>Coda</b>	Coda			e nunca mais houve poluição na floresta.

Quadro 3.9: História N-CD3-067, produzida pela Natália, no 3.º ano, analisada segundo os vários modelos de descrição estrutural da Narrativa

### 3.2 SISTEMA DO TEMA: DEFINIÇÃO FUNCIONAL

De acordo com Halliday (2004: 58), o sistema do TEMA divide a estrutura da oração, como mensagem, em duas funções: Tema e Rema. De acordo com a metáfora utilizada por Halliday (204: 66), o Tema é a função que prepara a cena para a oração e a posiciona no desenvolvimento do texto: “It [the Theme] is what sets the scene for the clause itself and positions it in relation to the unfolding text” (Halliday 2004: 66).

O Tema é o elemento estrutural, explicitamente realizado ou não, que tem como função servir de “ponto de partida para a oração”, é o elemento que localiza e orienta a oração no seu contexto; apesar da sua manifestação estrutural, a definição do conceito de Tema é fundamentalmente de ordem semântica.

O Rema é tudo aquilo que na oração se desenvolve a partir do Tema.

Halliday (2004: 64) funda as escolhas terminológicas – Tema/Rema – na teorização do conceito de Tema pelos linguistas da Escola de Praga:

“Following the terminology of the Prague school of linguists, we shall use the term Theme as the label for this function. [...] The Theme is the element which serves as the point of departure of the message; it is that which locates and orients the clause within its context. The remainder of the message, the part in which the Theme is developed, is called in Prague school terminology the Rheme.”

Fries (1981), num artigo seminal na literatura em LSF sobre o significado da função Tema na construção do fluxo da informação e na estruturação do texto, esclarece que o conceito de Tema em Halliday não coincide exatamente com o conceito de Tema desenvolvido pelos linguistas de Praga na *Functional Sentence Perspective* (FSP), a partir da definição proposta por Mathesius em 1939 e posteriormente perfilhada por diversos linguistas, como Van Dijk, Firbas, Gundel e Kuno:

“[The theme] is that (1) which is known or at least obvious in the given situation and (2) from which the speaker proceeds.”

(traduzido por Firbas 1964: 268, *apud* Fries 1981: 116 - sinalizadores (1) e (2) por mim introduzidos)

Para Mathesius e seus seguidores, o conceito de Tema, como (2) *aquilo de que o falante parte*, é indissociável do conceito (1) de informação Dada (abordagem combinada). Para Halliday, TEMA, como sistema de escolhas do ponto de partida para a oração, e INFORMAÇÃO, como sistema de escolhas do estatuto textual dos elementos da oração, são dois sistemas independentes, paralelos e inter-relacionados (abordagem separatista)<sup>74</sup>. Na prática, isto significa que, para Halliday, o elemento que é o ponto de partida para a oração tanto pode coincidir com a informação construída como dada (recuperável no contexto) como com a informação nova (informação não recuperável e não previsível), ou, nos termos de Fries (1994), a informação digna de notícia. A primeira configuração corresponde à situação mais natural, percebida pelos falantes como não marcada. Para os seguidores da abordagem combinada aquilo que identifica o ponto de partida da oração – o Tema – é o facto de o elemento ser recuperável no contexto (informação Dada); para Halliday, pelo contrário, se bem que esta coincidência corresponda à situação não marcada, ela não é obrigatória. Halliday considera que outros critérios, que não os da informação, eventualmente variáveis de língua para língua, podem ser definidos para identificar o elemento que serve de ponto de partida para a oração.

No caso do inglês, uma língua SVO em que a ordem das palavras é relativamente fixa (gramaticalizada, portanto), Halliday defende que o Tema é tudo o que ocupa o primeiro lugar na oração, ou no período, sendo que, para cada configuração contextual, há prototipicamente um conjunto de significados que naturalmente ocupa esta posição. Por exemplo, numa oração

---

74 Para uma discussão das noções de Tema na GSF e na FSP vd. Fries (1981) e Crompton (2004).

declarativa, como *elas foram pintar as unhas*, é natural que o primeiro elemento da oração seja realizado pela função Sujeito; numa interrogativa de conteúdo, como *onde é que dormes?*, é natural que na primeira posição surja destacado o elemento interrogativo que realiza o significado ‘o que eu quero saber’; numa oração imperativa, como *vão-se embora*, é natural que seja o Predicador a ocorrer na posição inicial, realizando o significado ‘o que eu quero que façam’, etc. Qualquer alteração a estas configurações da ordem dos constituintes na oração, em cada configuração contextual, tem consequências sobre o modo como os indivíduos percebem o fluxo da informação no discurso. Assim, os falantes/escritores, motivados por objetivos discursivos, podem contrariar essa ordem, escolhendo colocar na primeira posição da oração outro tipo de significados.

Fries (1981, 1994, 2009) argumenta que essas escolhas não são aleatórias, são construtoras de significados textuais, orientando diversamente os significados realizados na oração na sua relação com o contexto. Fries (1981) procura demonstrar que as escolhas temáticas, realizadas ao nível local, são significativas, podendo ser demonstrado que têm repercussões i) ao nível da estrutura do texto, ii) são reveladoras do método de desenvolvimento do texto, iii) e são responsáveis pelo fluxo de informação no texto.

Mediante a análise do texto MR-CT2-041 (QUADRO 3.10), abaixo transcrito, produzido no 2.º ano pela Mariana, ilustro em seguida o sentido dos três pontos defendidos por Fries em defesa da funcionalidade do conceito de Tema proposto por Halliday.

Como foi o meu fim de semana

- (1) No Sábado a minha mãe e o meu pai vieram da Andorra.
- (2) passado um bocadinho [eu] fui almoçar
- (3) [e] depois [eu] fui ter com os meus primos
- (4) e depois [eu] fui jantar.
- (5) No Domingo [eu] fui às compras
- (6) [e] depois [eu] fui almoçar
- (7) [e] no fim de almoçar [eu] fui brincar
- (8) [e] depois [eu] fui à missa
- (9) e no fim [eu] jantei.

**Quadro 3.10: MR-CT2-041, Mariana, 2.º ano**

Os critérios de identificação do Tema na oração, que suportam a análise que se segue do texto MR-CT2-041, são apresentados mais adiante neste capítulo. Neste passo da exposição, pretendo apenas, tornar perceptível, mediante a estratégia da exemplificação, a funcionalidade das unidades temáticas na organização dos textos. Tenha-se como válida, a título provisório, a identificação dos Temas realizada, deixando para um momento posterior a apresentação sistemática dos critérios que lhe presidem.

O texto MR-CT2-041 constitui um relato das atividades do protagonista de primeira pessoa, referido pelo pronome pessoal *eu*, num determinado fim de semana. O texto responde ao estímulo “Como foi o meu fim de semana”, usado pela aluna para construção do título.

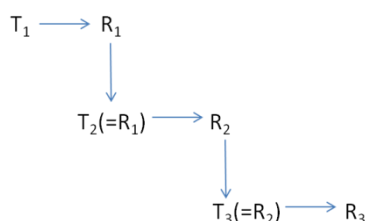
Vejam, em primeiro lugar, como o texto MR-CT2-041 produzido pela Mariana ilustra o ponto i) de Fries: que as escolhas do material temático convergem para a estruturação do texto.

Para demonstração deste ponto, Fries baseia-se nos padrões de progressão temática encontrados por Daneš (1974)<sup>75</sup> ao longo da cadeia de orações que compõem uma passagem textual. A noção de progressão temática é teorizada por Daneš (*ibid.*: 114) do seguinte modo:

“[...] By this term [thematic progression] we mean the choice and ordering of utterance themes, their mutual concatenation and hierarchy, as well as their relationship to the hyperthemes of the superior text units (such as the paragraph, chapter,...), the whole text, and to the situation. Thematic progression might be viewed as the skeleton of the plot.”

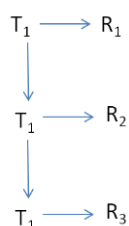
São três os principais padrões de progressão temática descritos por Daneš (*ibid.*): a) progressão linear, b) progressão contínua e c) progressão de tema derivado.

- Progressão Linear simples:



Considerado por Daneš o mais elementar padrão de progressão temática, consiste na recuperação da informação remática da oração anterior para a construção do elemento temático de cada oração da sequência em causa.

- Progressão Contínua:

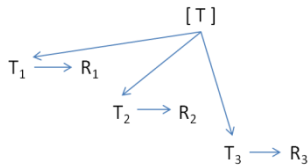


De acordo com este padrão, a escolha temática mantém-se constante ao longo de uma cadeia contínua de orações. É o tipo de progressão temática mais comum na construção de passagens narrativas.

---

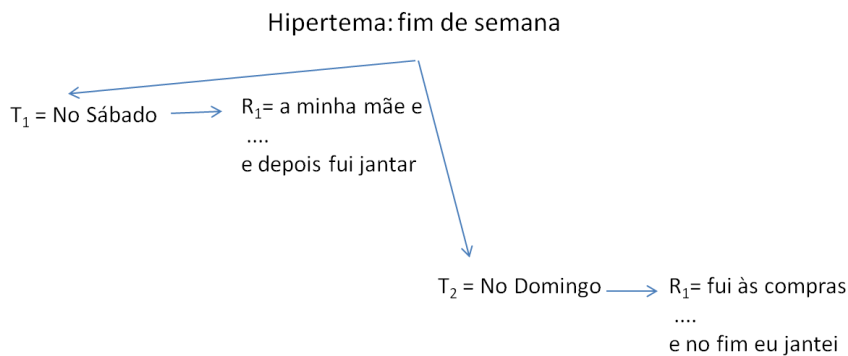
<sup>75</sup> Dada a diferença do conceito de Tema em Halliday (abordagem separatista) e em Daneš (versão combinatória, não baseada na ordem das palavras na oração), a aplicação dos padrões de progressão temática de Daneš à análise textual baseada no conceito de Tema hallidayano não é isenta de problemas, em particular nos casos de não coincidência com o padrão não marcado de coincidência Tema-Dado e Rema-Novo (vd. Crampton 2004).

- Progressão de Tema Derivado:



Neste padrão, os temas de um conjunto de orações são derivados de um hipertema (de um parágrafo ou de uma secção). A escolha e a sequência das orações derivadas são controladas pelos modos específicos de apresentação do assunto em causa. A base de organização é extralinguística.

O texto MR-CT2-041 estrutura-se de acordo com o padrão Tema Derivado. O título *Como foi o meu fim-de-semana* fornece um hipertema – o fim de semana – de que derivam, por via do conhecimento extralinguístico da estrutura da situação, os dois temas marcados das orações (1) e (5), nomeadamente, *No sábado* e *No Domingo*.



Este padrão de progressão temática tira partido do padrão de organização da atividade social, relato de um *fim de semana*, instituído na cultura como o relato de uma sequência cronológica de eventos, internamente organizado em duas subsequências: ‘eventos de sábado’ seguido de ‘eventos de domingo’. Este padrão pode ser representado do ponto de vista da estrutura de género (vd. SECÇÃO 3.1, acima) do seguinte modo:

Orientação	^	Eventos de Sábado	^	Eventos de Domingo
[tempo+lugar+participantes]		[Evento <sub>1</sub> ^Evento <sub>2</sub> .. Evento <sub>n</sub> ]		[Evento <sub>1</sub> ^Evento <sub>2</sub> ...^ Evento final].

Os Temas *No sábado* e *No Domingo* sobrepõem-se hierarquicamente aos Temas das restantes orações por via da saliência que a construção marcada lhes confere. Nas orações (1) e (5), a aluna escolhe tematizar as Circunstâncias de localização temporal *no sábado* e *no domingo*, colocando-as na posição de partida para a oração, lugar que nas orações (2) a (4) e (6) a (9) é

reservado a elementos de ligação (conjunções e adjuntos conjuntivos) imediatamente seguidos do Sujeito ou do verbo (quando o Sujeito é elítico) – ordem não marcada das funções gramaticais na oração declarativa. As circunstâncias temporais temáticas, sentidas como marcadas na relação de oposição com o conteúdo temático das restantes orações do texto, servem de contexto temporal às orações subsequentes, dando origem a uma estrutura textual bipartida.

Nas versões do mesmo texto, por mim forjadas nos textos MR-CT2-041' e MR-CT2-041'', apresentadas respetivamente no QUADRO 3.11 e no QUADRO 3.12, limitei-me a retirar da posição temática as circunstâncias temporais das orações (1) e (5), deslocando-as, no texto MR-CT2-041', para o fim da oração e, no texto MR-CT2-041'', para a posição entre o Sujeito e o verbo. Desta forma, em todas as orações de ambas as versões, o lugar temático passa a ser realizado monotonamente pela função Sujeito<sup>76</sup>, antecedido, ou não, de elementos de Junção com valor semântico 'avanço temporal'. A homogeneização do conteúdo temático das orações faz o texto funcionar como um todo estruturalmente indiferenciado. A estrutura do texto pode ser definida como uma única sequência de eventos, independentemente do dia em que foram realizados. Note-se que nem mesmo a periodização ortográfica do texto é suficientemente poderosa para tornar perceptível ao leitor outro nível de organização no desenvolvimento do texto.

- Como foi o meu fim-de-semana
- (1) A minha mãe e o meu pai vieram da Andorra no sábado.
  - (2) passado um bocadinho [eu] fui almoçar
  - (3) [e] depois [eu] fui ter com os meus primos
  - (4) e depois [eu] fui jantar.
  - (5) [eu] Fui às compras no domingo.
  - (6) [e] depois [eu] fui almoçar
  - (7) [e] no fim de almoçar fui brincar
  - (8) [e] depois [eu] fui à missa
  - (9) e no fim [eu] jantei.

**Quadro 3.11: MR-CT2-041' – rearranjo de MR-CT2-041**

- (1) A minha mãe e o meu pai no sábado vieram da Andorra.
- (2) passado um bocadinho [eu] fui almoçar
- (3) [e] depois [eu] fui ter com os meus primos
- (4) e depois [eu]fui jantar.
- (5) Eu no domingo fui às compras.
- (6) [e] depois [eu] fui almoçar
- (7) no fim de almoçar fui brincar
- (8) [e] depois [eu] fui à missa
- (9) [e] e no fim [eu] jantei.

**Quadro 3.12: MR-CT2-041'' – rearranjo de MR-CT2-041**

Do ponto de vista estrutural, as versões alteradas já não tiram partido da estrutura binária, extralinguística, do conceito *fim de semana*, em função de hipertema, e seguem o padrão de

<sup>76</sup> Como adiante se expõe, na secção dedicada à identificação do experiencial não marcado em português, sigo Gouveia e Barbara (2004b e 2006) ao considerar que, em português, o Sujeito elítico, recuperável no contexto por referência exofórica ou anafórica, é o Tema das orações declarativas ditas de Sujeito nulo.



Progressão Contínua, acima esquematizado, que se traduz numa estrutura de género do seguinte tipo:

Construção da Existência ^ Eventos [Evento<sub>1</sub>, Evento<sub>2</sub>,... Evento<sub>final</sub>].

Uma vez ilustrado o modo como as escolhas temáticas se correlacionam com a estrutura do texto, ponto i) de Fries, passo agora à ilustração da segunda previsão de Fries: de que as escolhas temáticas constroem o método de desenvolvimento do texto.

Acerca da noção de método de desenvolvimento, Fries (1981: 135) afirma:

“[...] the information contained within the themes of all the sentences of a paragraph creates the method of development of that paragraph. Thus if the themes of most of the sentences of a paragraph refer to one semantic field (say location, parts of some object, wisdom vs chance, etc.) then that semantic field will be perceived as the method of development of the paragraph. If no common semantic element runs through the themes of the sentences of a paragraph, then no simple method of development will be perceived.”

Tornando ao texto MR-CT2-041 (QUADRO 3.13), originalmente produzido pela Mariana, observamos o seguinte padrão de concretização das escolhas do conteúdo semântico do elemento temático:

<b>Tema textual</b>	<b>Tema experiencial</b>	<b>Campo semântico</b>
1	Adjunto circunstancial	localização temporal
2	expressão com valor coesivo de Junção temporal ‘avanço no tempo’	Sujeito
3	Loc. conjuntiva ‘avanço no tempo’	Sujeito
4	locução conjuntiva ‘avanço no tempo’	Sujeito
5	Adjunto circunstancial	localização temporal
6	locução conjuntiva ‘avanço no tempo’	Sujeito
7	expressão com valor coesivo de Junção temporal ‘avanço no tempo’	Sujeito
8	locução conjuntiva ‘avanço no tempo’	Sujeito
9	locução conjuntiva ‘avanço no tempo’	Sujeito

**Quadro 3.13: Padrão de significados temáticos em MR-CT2-041**

O padrão representado no QUADRO 3.13 mostra que, à parte as orações (1) e (5), as restantes orações que compõem o texto apresentam o mesmo conteúdo semântico no elemento temático:

Isto significa que o protagonista da ação e a passagem do tempo constituem a moldura contextual para o desenvolvimento dos elementos remáticos da maioria das orações que compõem o texto. Este, aliás, é o padrão que na literatura, conforme observado por Fries (*ibid.*: 124), é identificado como típico da narrativa:

“As a result the point of departure of the message of each clause or sentence in the narrative of event line will tend to be either one of the characters, sequence in time, or (when a change occurs) setting in time or place. As a result one tends to have sequences of clauses each having the same type of theme as the previous one.”

Por seu turno, as orações (1) e (5) escapam ao padrão maioritário, mas seguem um padrão – o de construção de localizações descontínuas no tempo, que fazem progredir os eventos relatados no tempo, e que servem, cada uma delas, de ponto de partida para o desenvolvimento temporal progressivo expresso nas orações seguintes. Poderíamos, assim, considerar que o texto apresenta dois métodos de desenvolvimento inter-relacionados pelo traço semântico da temporalidade, um em cada nível da sua hierarquia semântica. No primeiro nível, no plano macro textual, o método de desenvolvimento é a fixação de uma localização temporal relativamente abrangente (neste caso, um dia), no segundo nível, no plano micro textual, que se desenvolve a partir do primeiro, o método de desenvolvimento é a passagem gradual do tempo no âmbito do espaço temporal definido no plano macro e o protagonista da narrativa. Esta segunda observação, relacionada com a primeira, aproxima-nos da terceira previsão de Fries (*ibid.*), referida em iii) acima, em como o significado das escolhas temáticas se manifesta no que respeita à percepção do fluxo da informação no texto.

As orações (1) e (5), que a aluna pontua muito certamente como períodos, funcionam como uma espécie de tema para as orações que se lhes seguem e que fazem progredir local e temporalmente a sequência de eventos narrados até à localização temporal seguinte, em (5), ou até ao evento final. Podemos ver nesta organização faseada, de movimentos de âmbito mais globalizante transformando-se em movimentos de âmbito mais localizado, a noção de fluxo de informação proposta por Fries ou a noção de periodicidade explorada em Martin & Rose (2003): “*Periodicity is concerned with information flow: with the way in which meanings are packaged to make it easier for us to take them in.*”

O padrão de periodicidade na dispensa da informação neste texto da Mariana pode ser melhor descrito pela metáfora de Pike, em que os significados textuais são vistos como “*flowing together like ripples on the tide, merging into one another in the form of a hierarchy of little waves... on still bigger waves*” (Pike 1982: 12-13, *apud* Martin & Rose, *ibid.*)

Martin e Rose (*ibid.*) propõem, para a descrição do fenómeno do fluxo de informação ao longo do texto, a extensão da noção de Tema para além do domínio do período (complexo oracional). Veem o texto como uma estrutura hierárquica definida em estruturas de macrotema/macro-remas, hipertema/hiper-remas e temas/remas. O hipertema funcionando como uma espécie de frase tópica, desenvolvida ao longo de um parágrafo; o macrotema replicando este tipo de estruturação semântica em domínios textuais ainda mais abrangentes que os parágrafos, secções, capítulos ou outras macro-unidades.

A partir da análise do texto MR-CT2-041 e respetivas versões adaptadas, procurei pôr em evidência a pertinência analítica das escolhas temáticas, como forma de descrição das características de registo que estão na base da estruturação do texto, da construção do seu método de desenvolvimento e da organização do fluxo de informação.

#### DOMÍNIO DE ANÁLISE DA FUNÇÃO TEMÁTICA: UNIDADE-T

A distinção Tema-Rema é relevante em diversos domínios de análise na escala de níveis da lexicogramática. No estudo aqui realizado, opto, na linha do que foi feito por Fries (1981,1994), por analisar as escolhas temáticas realizadas ao nível mais alto da lexicogramática, ou seja, ao nível dos complexos oracionais independentes e conjugáveis. Estas unidades são estruturas constituídas por uma oração independente juntamente com todas as orações dela dependentes por relações de hipotaxe<sup>77</sup>, até ao caso limite da oração independente não ligada por hipotaxe a nenhuma outra oração. Trata-se, afinal, de uma estrutura semelhante à unidade-t (*t-unit*) de Hunt (1965), pelo que adoto essa designação para a referir.

Numa perspetiva do texto como processo de construção faseada de significados, parto do princípio de que a escolha do tema em cada unidade-t – unidade lexicogramatical maximamente independente ao nível gramatical – fornece, por um lado, a moldura textual, ideacional e interpessoal para o Rema (movimento de orientação prospetiva), e que, por outro lado, o relaciona com os significados anteriormente construídos no texto (movimento retrospectivo). Deste modo, os significados temáticos da unidade-t funcionam como significados de integração semântica dos módulos gramaticais independentes, gerados na lexicogramática.

Sigo os critérios explicitados em Fries (1981) para a identificação do tema na unidade-t. Estes critérios baseiam-se no princípio fundamental de que o Tema inclui tudo o que está localizado no princípio da oração ou complexo oracional em resultado da escolha do locutor/escritor. Assim: i) sempre que a unidade-t é constituída apenas por uma oração, ou uma oração com orações encaixadas (sem mobilidade na estrutura da oração), o tema da oração é considerado como o tema de toda a unidade (exemplo (1) e (2) abaixo apresentados); ii) na

---

<sup>77</sup> O grau de interdependência entre orações (ou outro tipo de elementos) é definido no sistema da TAXE: a parataxe (estatuto idêntico) e a hipotaxe (estatuto desigual). A hipotaxe é a relação entre um elemento dependente e o seu dominante, aquele de que depende; a parataxe é a relação em que ambos os elementos apresentam igual estatuto, nenhum deles dominando o outro, em que um é iniciador e o outro continuador (Halliday 2004: 374-375).

unidade-t constituída por complexos de orações ligadas por relações hipotáticas, as orações dependentes (ou subordinadas) em posição inicial do complexo são consideradas Tema do complexo oracional; caso seja a oração dominante a ocupar o primeiro lugar na estrutura, o tema dessa oração é tratado como o tema do complexo na sua globalidade. Os critérios de identificação e de classificação do Tema na unidade oracional serão apresentados na secção seguinte. Nas unidade-t que, a título ilustrativo, abaixo se apresentam, o elemento temático ocorre sublinhado:

i) oração simples (com ou sem orações encaixadas)

(1) e o monstro foi andar de baloiço (MR-CT2-001)

(2) Em Abril ele faz brinquedos que estão na moda. (MR-CD4-101)

ii) unidade-t constituída por mais do que uma oração

(3) Quando acabou de almoçar foi dar um passeio de bicicleta (EM-CT2-006)

(4) Eu estava a ler um livro, quando ele se mexeu (N-CT3-061a)

A opção pela unidade-t como unidade de análise para a identificação dos temas pertinentes para o desenvolvimento do fluxo da informação justifica-se pelo facto de a unidade-t ser o mais alto domínio temático na escala da lexicogramática a contribuir para a tematização da informação no fluxo discursivo. Note-se que no complexo paratático, em que todas as orações estão no mesmo nível hierárquico e em que a ordem não é reversível<sup>78</sup>, não é possível falar de um Tema do complexo – cada uma das orações contribui para o encadeamento temático como se de uma oração independente se tratasse. Ao contrário do que acontece no complexo hipotático, no complexo paratático não há lugar para a escolha (e a noção de escolha é determinante para a noção de sistema) quanto à ordenação das orações que o constituem. Veja-se como, por exemplo, na sequência de orações no texto NA-CT3-058, a ordenação das orações em (5), em complexo oracional hipotático, pode ser considerada como resultado da escolha entre as possibilidades de significação textual  $\alpha^{\wedge}\beta$  ou  $\beta^{\wedge}\alpha$ , sem compromisso do significado ideacional:

$\alpha^{\wedge}\beta$  - A Primavera é a minha estação preferida, porque faço anos e não está frio nem calor.

$\beta^{\wedge}\alpha$  - Porque faço anos e não está frio nem calor, a Primavera é a minha estação preferida.

Na opção  $\alpha^{\wedge}\beta$ , a concretizada pelo aluno no texto NA-CT3-058 (QUADRO 3.14), *A primavera* é o elemento temático da unidade-t, o lugar de partida para aquilo que no Rema se quer apresentar como digno de notícia: a razão por que a primavera é a estação preferida do sujeito

---

<sup>78</sup> Os complexos paratáticos de projecção, construídos sem recurso a qualquer elemento de Junção, são exceção a esta regra. Nestes casos, sem alteração do significado ideacional, o escritor dispõe de escolha textual entre, por exemplo, (1) « “viste uma menina?” – disse a Sara » e (2) « a Sara disse: “viste uma menina?” » ». Em (1) a oração projetada adquire estatuto temático e ao Sujeito da oração projetante é atribuído o estatuto de maior proeminência informacional, em (2) o Sujeito da oração projetante é o Tema de todo o complexo.

enunciador. Ou seja, esta unidade-t responde à pergunta: *Porque é que a primavera é a tua estação preferida?*

- A Primavera
- (1) Na Primavera, as flores crescem,
  - (2) as árvores cobrem-se de flores e de folhas verdes.
  - (3) Na Primavera os animais saem das tocas,
  - (4) e as andorinhas voltam.
  - (5  $\alpha^{\beta}$ ) A Primavera é a minha estação preferida, porque faço anos e não está frio nem calor.
  - (7) A Primavera começa dia 21 de Março,
  - (8) e acaba no dia 21 de Junho.

**Quadro 3.14:** NA-CT3-058, Natália, 3.º ano: versão original

Ao invés, na opção  $x\beta^{\alpha}$ , numa versão modificada do mesmo texto, ilustrada no QUADRO 3.15, a razão da preferência é tomada como o ponto de partida para a novidade que se vai dar: a informação sobre a estação preferida pelo sujeito enunciador. Neste caso, o enunciado poderia ser uma resposta, devidamente fundamentada, à pergunta *Qual é a tua estação preferida?*

- A Primavera
- (1) Na Primavera, as flores crescem,
  - (2) as árvores cobrem-se de flores e de folhas verdes.
  - (3) Na Primavera os animais saem das tocas,
  - (4) e as andorinhas voltam.
  - (5  $\beta^{\alpha}$ ) Porque faço anos e não está frio nem calor, a Primavera é a minha estação preferida.
  - (6) A Primavera começa dia 21 de Março,
  - (7) e acaba no dia 21 de Junho.

**Quadro 3.15:** NA-CT3-058, Natália, 3.º ano, versão modificada. Na unidade-t (5), no complexo hipotático, a oração dependente ocorre em posição temática

Já a sequência (4)<sup>(3)</sup>, ilustrada no QUADRO 3.16, não constitui uma alternativa textual a (3)<sup>(4)</sup> do texto NA-CT3-058. A sequência (4)<sup>(3)</sup> traria como consequência a maior integração ideacional de (3) com o anterior complexo (1<sup>(2)</sup>), perdendo-se a integração de (3) com (4), ainda que esta última se prefigure como mais natural, dada a proximidade ideacional entre as duas. Ou seja, (4)<sup>(3)</sup> tem consequências que extravasam de forma significativa o âmbito dos significados textuais, pelo que não pode ser considerado como uma escolha nos sistemas da textualização.

- A Primavera
- (1) Na Primavera, as flores crescem,
  - (2) as árvores cobrem-se de flores e de folhas verdes.
  - (4) E as andorinhas voltam
  - (3) na Primavera os animais saem das tocas.
  - (5  $\alpha^{\beta}$ ) A Primavera é a minha estação preferida, porque faço anos e não está frio nem calor.
  - (7) A Primavera começa dia 21 de Março,
  - (8) e acaba no dia 21 de Junho.

**Quadro 3.16:** NA-CT3-058, Natália, 3.º ano, versão modificada. Inversão na ordem da sequência das unidades-t (3) e (4)

Para além das razões enunciadas, a opção pela unidade-t como unidade de análise é particularmente pertinente na análise de um *corpus* de escrita inicial, em que o domínio dos

recursos da pontuação é ainda incipiente<sup>79</sup> (Schneuwly 1988; Fayol 1986, 1989; Chanquoy & Fayol 1995; Hall & Robinson 1996; Mendes 2009, entre outros) pelo que a exata delimitação de complexos oracionais paratáticos é manifestamente problemática. Nas sequências construídas por justaposição de orações, ou por ligação mediante o uso de conjunções como *e*, *mas*, *portanto*, ou outras, observa-se, com frequência, uma larga margem de indeterminação quanto à integração estrutural das mesmas em complexo oracional ou não. A opção pela unidade-t como unidade de análise permite contornar a questão da delimitação de complexos oracionais em cadeias de orações justapostas ou ligadas por conectores não hipotáticos. O texto N-CT2-012a, produzido pela Natália no 2.º ano, abaixo transcrito, é ilustrativo da situação de subpontuação textual, responsável pela indeterminação ao nível da segmentação do texto em complexos oracionais ou períodos.

O lobo e a raposa

Era uma vez um lobo que estava a passear e encontrou uma raposa e ficaram amigos depois de terem passado muitos dias eles casaram-se e a raposa teve quatro filhos e viveram felizes para sempre.  
(N-CT2-012, Natália, 2.º ano)

O texto pode, por exemplo, ser interpretado como um único complexo oracional composto por uma cadeia de sete orações, todas elas ligadas por parataxe, à exceção da ligação da quarta com a quinta, que mantém uma relação de hipotaxe, versão apresentada no QUADRO 3.17:

O lobo e a raposa

- (1) ||| **Era uma vez** um lobo que estava a passear
- (2) || e [o lobo] encontrou uma raposa
- (3) ||e [o lobo e a raposa] ficaram amigos
- (4xβ $\alpha$ ) ||| e depois de terem passado muitos dias || eles casaram-se
- (5) ||| e a raposa teve quatro filhos
- (6) || e [o lobo e a raposa] viveram felizes para sempre. |||

Quadro 3.17: Texto N-CT2-012, analisado como um único complexo oracional – estrutura: 1+2+3+4+β $\alpha$ +5+6

No entanto, não é certo que essa interpretação coincida com a organização que a criança pensou para o seu texto. A criança poderá ter tido em mente, ainda que não dispusesse de recursos de notação gráfica para o explicitar, outras formas de organização, como, por exemplo, a que se apresenta na versão N-CT2-012 do mesmo texto apresentada no QUADRO 3.18, segmentada e por mim pontuada em três complexos oracionais. A escolha da unidade-t como unidade de análise dispensa a necessidade de optar por uma ou outra interpretação, ou de realizar diferentes análises para cada possibilidade de interpretação. Independentemente da interpretação por que se opte, a segmentação em unidades-t mantém-se inalterada; em qualquer das interpretações, o texto em apreço mantém a segmentação nas mesmas seis unidades-t, bem como a identificação das

<sup>79</sup> Na escrita de maturidade, a pontuação do texto é um instrumento fundamental na delimitação das sequências de orações que o escritor deseja que sejam interpretadas como gramaticalmente integradas em complexo oracional. A integração em complexo oracional determina, obviamente, um maior grau de integração semântica das orações constituintes.

escolhas temáticas pertinentes para o mapeamento do fluxo da informação ao nível do desenvolvimento do discurso.

- O lobo e a raposa
- (1) ||| **Era uma** vez um lobo que estava a passear.
  - (2) |||E [**o lobo**] encontrou uma raposa
  - (3) ||e [o lobo e a raposa] ficaram amigos.
  - (4 xβ $\alpha$ ) |||E depois de terem passado muitos dias || eles casaram-se
  - (5) ||e **a raposa** teve quatro filhos.
  - (6) |||E [**o lobo e a raposa**] viveram felizes para sempre. |||

Quadro 3.18: Texto N-CT2-012a, analisado em três complexos oracionais – estrutura: 1 ^ 2+3 ^ 4xβ $\alpha$ +5 ^ 6

Numa perspetiva logogenética, isto é, na perspetiva dinâmica do processo de criação de significados no desenvolvimento textual (Halliday 2004: 43), parto do princípio que a escolha do tema em cada unidade-t – unidade lexicogramatical maximamente independente ao nível gramatical – fornece, por um lado, a moldura textual, ideacional e interpessoal para o Rema (movimento de orientação prospetiva), e, por outro lado, o relaciona com os significados anteriormente construídos no texto (movimento retrospectivo). Deste modo, os significados temáticos da unidade-t funcionam como significados de integração semântica dos módulos gramaticais independentes, gerados na lexicogramática

Considero, assim, por hipótese, que é por via do material temático de natureza textual, interpessoal e ideacional, no domínio da unidade-t, e dos recursos coesivos, ativos para além dos domínios estruturais, que, no limiar do estrato dos sistemas semânticos que faz a interface com o nível do contexto, se realiza a integração semântica dos significados modulares das unidades lexicogramaticais na unidade coesa e coerente que é o texto.

#### IDENTIFICAÇÃO DOS ELEMENTOS TEMÁTICOS

Nesta secção dedicada às questões de identificação dos elementos temáticos, baseio-me essencialmente em Halliday (2004 cap. 3).

Como princípio geral para a identificação do Tema de uma oração, em inglês, Halliday (2004: 66) postula o seguinte: “*we shall say that the Theme of a clause is the first group or phrase that has some function in the experiential structure of the clause.*”

Na identificação do tema, em línguas como o inglês (como se verá mais adiante, apenas parcialmente no português) temos portanto um duplo critério: i) de ordem estrutural, sintagmática – a primeira posição, ou seja, a primeira escolha na construção da estrutura; ii) de ordem semântica – ter função na representação da experiência. Importa, contudo, salientar que, como diz Olioni (2010: 60), a primeira posição na oração não é o que, de facto, define o Tema, mas tão-só o meio pelo qual a função de Tema é realizada na gramática de algumas línguas.

Os significados experienciais são, portanto, no modelo GSF de Halliday, estruturantes na conceptualização da função temática e na identificação daquilo que na oração cumpre função

temática. A identificação do Tema de uma oração é indissociável da função da oração como representação do mundo. O ponto de partida para a oração deve incluir pelo menos um significado experiencial; o ponto de que partimos para dizer algo tem de estar ancorado em algum dos significados da construção da experiência: Participantes, Processos, ou Circunstâncias.

O primeiro constituinte com função experiencial na oração é, com frequência, precedido por outro tipo de constituintes, com função textual e/ou interpessoal, que não têm função na estrutura experiencial da oração, por exemplo, as conjunções ou alguns advérbios. Todo o material que, na cadeia discursiva, i) não faz parte da oração precedente, e ii) antecede o primeiro constituinte com função experiencial numa nova oração, faz parte do Tema da segunda oração; na ocorrência deste tipo de material linguístico, a oração diz-se de Tema múltiplo por oposição às orações de Tema simples. Nas secções que se seguem, trato primeiro de apresentar o Tema simples, que é sempre um significado experiencial; num segundo momento, apresento e discuto o conceito de Tema múltiplo e o seu significado nos processos de organização da textualização.

#### TEMA SIMPLES

Falamos de Tema simples quando o Tema da oração é realizado por um único elemento com função na estrutura da oração: um grupo nominal, um grupo verbal, um grupo adverbial ou um sintagma preposicional. O Tema simples é, por definição, experiencial e é também designado Tema experiencial ou Tema tópico.

No QUADRO 3.19 apresento exemplos de unidade-t, extraídas do *corpus* do estudo, com Tema simples realizados por diferentes tipos de constituintes gramaticais e com identificação da função experiencial que os mesmos realizam na oração:

	<b>Unidade-t</b>	<b>Constituinte temático</b>	<b>Função no sistema da TRANSITIVIDADE</b>
a)	<b>as árvores</b> cobrem-se de flores e de folhas verdes. (N-CT3-058)	Grupo nominal	Participante
b)	<b>No Sábado</b> a minha mãe e o meu pai vieram da Andorra. (MR-CT2-041)	Sintagma preposicional	Circunstância
c)	- <b>Amanhã</b> vou ao rio de laranjas (N-CD2-029a)	Grupo adverbial	Circunstância
d)	<b>Estava</b> uma japonesa a andar pela África (EM-CT4-052)	Grupo Verbal	Processo

Quadro 3.19: unidades-t, extraídas do *corpus* do estudo, com Tema simples

Considera-se também Tema simples quando o Tema consiste num ou mais grupos ou sintagmas, ligados em complexo, formando um único elemento estrutural na oração.



Exemplos de Tema simples em que o Tema é um grupo nominal complexo:

- e) **Eu, o cavalo,**<sup>80</sup> estava a passear no campo até que vi uma pessoa a passear. (MR-CT3-092 pontuação por mim corrigida)
- f) **Eu e a senhora** andámos, andámos até que chegámos à casa dela. (MR-CT3-092)

Em e) *eu, o cavalo* é um complexo de grupos nominais em que o segundo grupo é uma elaboração do primeiro. Em f) *Eu e a senhora*, o segundo grupo é uma extensão aditiva do primeiro. Em ambos os casos trata-se um grupo nominal complexo que realiza a função de experiencial de Participante na oração.

Para além destes tipos de Tema simples que integram unidades complexas, Halliday (*ibid.*) identifica um recurso temático especialmente construído pelo sistema do TEMA, que designa *equativo temático*, mediante o qual dois ou mais elementos da oração (com funções distintas) são agrupados de forma a constituir um único constituinte com estrutura Tema+Rema. Tome-se como exemplo a seguinte ocorrência extraída de um texto do Simão:

- g) O que [o Pai Natal] pode comer é bolo de mel, algumas farófias, leite creme, arroz doce e caramelos. (SL-CD4-118)

Halliday observa que esta estrutura constitui uma variação da estrutura de base:

- h) O Pai Natal pode comer bolo de mel, algumas farófias, leite creme, arroz doce e caramelos. (SL-CD4-118)

Como se pode verificar, a oração de equativo temático agrupa, como constituintes de uma oração rebaixada, as funções de Sujeito e de Predicador da oração que apresento como a estrutura de base da primeira, atribuindo, por essa via, a ambos o estatuto temático.

As orações de equativo temático constituem, além disso, uma estratégia gramatical para conferir à estrutura Tema+Rema a forma de uma equação Tema=Rema. Neste tipo de orações, todos os elementos da oração se organizam em dois únicos constituintes relacionados por uma relação de identificação. O significado destas construções reside, portanto, na identificação de um Tema e, por outro lado, na sua identificação com o Rema. Deste modo se obtém um significado de exclusividade inexistente na estrutura de base. Na oração produzida pelo Simão, o autor identifica os alimentos que o Pai Natal pode comer, dando a entender que são esses e mais nenhuns. Na oração acima apresentada como estrutura de base, esse significado de exclusividade não se verifica.

---

<sup>80</sup> Na redação original (texto MR-CT3-092): *Eu, o cavalo estava a passear no campo até que vi uma pessoa a passear*, sem vírgula a delimitar a estrutura de aposição.

#### TEMA EXPERIENCIAL OU TÓPICO

O Tema experiencial é o primeiro grupo ou sintagma escolhido pelo locutor ou escritor para desempenhar alguma função na estrutura experiencial da oração; pode, portanto, ser um Participante num Processo, uma Circunstância ou o próprio Processo.

Além disso, o Tema experiencial pode ser um Tema simples ou pode fazer parte de um Tema múltiplo, caso em que é o último constituinte do Tema múltiplo.

O Tema experiencial é com frequência designado simplesmente Tema. No entanto, no âmbito deste estudo, manteremos a designação de Tema experiencial por oposição a Tema interpessoal e Tema textual, particularmente funcionais ao nível dos processos de integração semântica dos módulos oracionais gerados pela lexicogramática, mais adiante abordados.

---

#### Funções possíveis do elemento temático experiencial no sistema da TRANSITIVIDADE

---

Participante  
Processo  
Circunstância

---

Por outro lado, o constituinte que desempenha a função de Tema experiencial tem também função na linha de significados interpessoais da oração – o sistema do MODO ORACIONAL – conforme a seguir sistematizado:

---

#### Funções possíveis do elemento temático no sistema do MODO ORACIONAL

---

Sujeito  
Predicador  
Complemento  
Adjunto Circunstancial

---

Deste modo, o elemento temático pode ser caracterizado por referência às funções que desempenha em cada uma das outras componentes da gramática: experiencial (TRANSITIVIDADE) e interpessoal (MODO ORACIONAL).

No QUADRO 3.20, esquematizo a análise multifuncional da oração declarativa *os animais tinham várias reuniões por causa do lixo*, a fim de pôr em evidência o alinhamento das funções da oração nos sistemas TRANSITIVIDADE (significado experiencial), MODO ORACIONAL (significado interpessoal) e TEMA (significado textual). Na coluna sombreada a cinzento salienta-se o padrão de caracterização multifuncional do primeiro constituinte da oração com função no sistema da TRANSITIVIDADE, *os animais*, que, por essa razão, é o Tema da oração.

<b>Linhas de significado</b>				
	<i>os animais</i>	<i>tinham</i>	<i>várias reuniões</i>	<i>por causa do lixo</i>
Experiencial	Participante	Processo	Participante	Circunstância
Interpessoal	Sujeito	Predicador	Complemento	Adjunto circunstancial
Textual	Tema	Rema		

**Quadro 3.20: Análise multifuncional de oração declarativa. Alinhamento das funções Participante, Sujeito, Tema no mesmo grupo nominal: Tema não marcado**

De acordo com Halliday (2004: 67), o Tema experiencial mais comum é o que é realizado por um grupo nominal com função experiencial Participante, em particular aquele que na linha de significados interpessoais desempenha a função de Sujeito – essa é a configuração temática não marcada nas orações declarativas (a escolha no MODO ORACIONAL mais frequente na língua escrita). No QUADRO 3.21 apresento as possibilidades marcadas e não marcadas de conjugação das funções do elemento temático no sistema da transitividade e no sistema modo oracional.

	<b>transitividade</b>	<b>modo oracional</b>
Configuração temática não marcada	Participante	Sujeito
Configurações temáticas marcadas	Participante	Complemento
	Processo	Predicador
	Circunstância	Adjunto Circunstancial

**Quadro 3.21 Possibilidades de conjugação das funções do elemento temático no sistema da TRANSITIVIDADE e no sistema MODO ORACIONAL**

#### TEMA NATURAL (OU NÃO MARCADO) E TEMA MARCADO

As escolhas no sistema do MODO ORACIONAL condicionam a função que nesse sistema é tipicamente escolhida para receber a proeminência temática e que é percebida pelos ouvintes ou leitores como escolha temática não marcada. As principais escolhas no MODO ORACIONAL são: declarativa, interrogativa (polar e de conteúdo) e imperativa.

#### Orações declarativas

Nas orações declarativas (as mais frequentes nos registos da escrita), o padrão temático típico, que doravante designo Tema não marcado, é aquele em que o Tema experiencial e Sujeito coincidem no mesmo elemento da oração.

A oração analisada na secção anterior, *os animais tinham várias reuniões por causa do lixo*, ilustra o caso de uma oração declarativa em que a escolha temática é não marcada.

Este padrão de organização da oração declarativa constitui uma escolha por oposição às seguintes possibilidades de textualização da mesma proposição:

- a) *por causa do lixo os animais tinham várias reuniões*  
(*por causa do lixo* – Tema, Adjunto circunstancial, Circunstância)

Linhas de significado	Por causa do lixo	os animais	tinham	várias reuniões
Experiencial	Circunstância	Participante	Processo	Participante
Interpessoal	Adjunto circunstancial	Sujeito	Predicador	Complemento
Textual	Tema	Rema		

Quadro 3.22: Análise alinhada das funções do elemento temático no sistema da TRANSITIVIDADE e no sistema MODO ORACIONAL

b) *várias reuniões por causa do lixo tinham os animais*

(*várias reuniões* – Tema, Complemento, Participante)

Linhas de significado	várias reuniões	Por causa do lixo	tinham	os animais
Experiencial	Participante	Circunstância	Processo	Participante
Interpessoal	Complemento	Adjunto circunstancial	Predicador	Sujeito
Textual	Tema	Rema		

Quadro 3.23: Análise alinhada das funções do elemento temático no sistema da TRANSITIVIDADE e no sistema MODO ORACIONAL

c) *tinham os animais várias reuniões por causa do lixo*

(*tinham* – Tema, Predicador, Processo)

Linhas de significado	tinham	os animais	várias reuniões	Por causa do lixo
Experiencial	Processo	Participante	Participante	Circunstância
Interpessoal	Predicador	Sujeito	Complemento	Adjunto circunstancial
Textual	Tema	Rema		

Quadro 3.24: Análise alinhada das funções do elemento temático no sistema da TRANSITIVIDADE e no sistema MODO ORACIONAL

Em a), b) e c) o conteúdo experiencial da proposição mantém-se inalterado, por relação à oração original. Contudo, motivações de ordem discursiva, que transcendem o âmbito da oração isolada, poderiam determinar estas escolhas do falante ou escritor no momento da textualização.

Quando, numa oração declarativa, o Sujeito não coincide com o elemento temático é porque o falante ou escritor pretende criar um significado específico como, por exemplo, de destaque informacional, de contraste ou de recontextualização do discurso. Nestes casos diz-se que o Tema é marcado.

Na análise do texto MR-CT2-041, na SECÇÃO 3.1, procurei demonstrar como a tematização marcada de adjuntos circunstanciais, com valor temporal (por exemplo, na oração *No sábado a minha mãe e o meu pai vieram da Andorra*), tem como efeito a marcação de sucessivos contextos temporais para os eventos representados.

<b>Linhas de significado</b>				
	<i>No Sábado</i>	<i>a minha mãe e o meu pai</i>	<i>vieram</i>	<i>da Andorra.</i>
Experiencial	Circunstância	Participante	Processo	Participante
Interpessoal	Adjunto circunstancial	Predicador	Sujeito	Adjunto circunstancial
Textual	Tema	Rema		

**Quadro 3.25: Análise alinhada das funções do elemento temático no sistema da TRANSITIVIDADE e no sistema MODO ORACIONAL**

Mostrei também como a estrutura semântica do texto seria afetada caso o escritor tivesse escolhido fazer coincidir, em todas as unidade-t do texto, o Sujeito e o Tema oracional no mesmo constituinte, optando por privilegiar o Participante como método de desenvolvimento do texto.

### **Tema marcado em complexos oracionais hipotáticos de sequência regressiva**

Na identificação temática no domínio da unidade-t constituída por um complexo hipotático de sequência regressiva ( $\beta^{\alpha}$ ), como já antes referido, a oração dependente é temática no complexo.

Exemplo:

[...] *quando acordou levantou-se para vir almoçar quando acabou de almoçar foi dar um passeio de bicicleta* [...] (EM-CT2-006)

Estes tipos temáticos são tratados de forma diversa na literatura: ou como Tema experiencial marcado ou como Tema textual. Para Olioni (2010: 93) e Plum (1998[2004]: 336), a oração dependente ao expressar um significado muito próximo do significado das Circunstâncias pode ser considerada como um tipo de Tema experiencial marcado no complexo oracional. Esta é a classificação por que opta o primeiro dos investigadores.

Por outro lado, Plum (*ibid.*) observa que este tipo temático, dada a sua função deítica na estrutura do complexo oracional, desempenha nesse domínio uma função semelhante à do Tema textual no domínio da oração, pelo que pode ser considerado como um tipo de Tema textual. Plum nota ainda, em defesa desta opção, que a tematização da oração dependente no complexo oracional hipotático pode ser interpretada como a tematização da relação lógico-semântica, muito próximo do significado de um Tema textual de tipo conjunção ou adjunto conjuntivo (apresento, mais adiante, a noção de Tema textual).

Numa interpretação ou na outra, parece ser consensual que a escolha pela tematização da oração dependente tem um significado marcado nas escolhas de textualização. No presente estudo, opto por considerar que este é um tipo de estrutura temática, de natureza multifuncional, em que coincidem significados ideacionais (experienciais e lógicos) e textuais, podendo, consoante os contextos de ocorrência, conferir maior ou menor saliência a uma função ou outra.

Considero neste trabalho a possibilidade de situar os elementos temáticos textuais e experienciais num gradiente de significação, que represento na IMAGEM 3.2, cujo polo esquerdo

representa a prevalência de significados textuais e cujo polo direito representa a prevalência dos significados experienciais; entre um polo e outro é possível representar diferentes distribuições no peso dos dois tipos de significado.

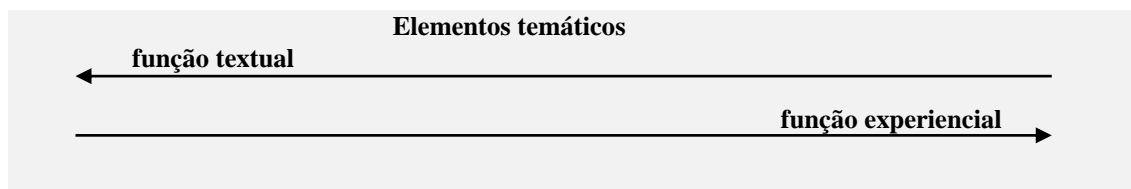


Imagem 3.2: Gradiente de significação de elementos temáticos

### **Tema marcado em construções de equativo temático**

As construções de equativo temático, acima apresentadas, apresentam Tema marcado quando o termo nominalizado é o que ocorre à direita na estrutura da equação T=R. O exemplo de equativo temático apresentado, que reproduzo abaixo, é um caso de Tema não marcado uma vez que o termo nominalizado *O que pode comer* ocupa o primeiro lugar na sequência.

*O que [o Pai Natal] pode comer é bolo de mel, algumas farófias, leite creme, arroz doce e caramelos.* (Sv-CD4-118)

A construção marcada seria:

*Bolo de mel, algumas farófias, leite creme, arroz doce e caramelos é o que [o Pai Natal] pode comer*

No *corpus* estudado não encontrei ocorrências de equativos temáticos com marcação temática, razão por que recorro a um exemplo manipulado.

### **Tema experiencial não marcado nas orações declarativas em português**

A identificação do Tema experiencial não marcado, nas orações declarativas, em português, no quadro da GSF, foi discutida por Gouveia e Barbara (2004a, 2006). O facto de o português ser uma língua que aceita o sujeito nulo<sup>81</sup> levanta a questão da adequação de uma transferência direta dos critérios de identificação do tema, baseados na ordem das palavras efetivamente expressas na construção textual, válidos para o inglês e para outras línguas SVO. Gouveia e Barbara (2006), baseados no princípio de que a noção de Tema é, antes de mais, de base funcional, defendem que não há diferença, do ponto de vista da percepção dos falantes, acerca de qual o ponto de partida para a oração, ou acerca daquilo de que trata a oração, entre, por exemplo, as orações do seguinte par:

---

<sup>81</sup>O termo Sujeito não é aqui utilizado no sentido que lhe é conferido no quadro da GSF. Por conveniência expositiva, e por não ser objetivo deste trabalho problematizar a descrição segundo o modelo da GSF das funções do sistema do MODO ORACIONAL no português, recorro, tal como o fazem Gouveia e Bárbara no artigo em questão, ao termo no sentido que lhe é conferido no quadro da gramática tradicional.

*Eu tenho acompanhado todos os seus relatórios/*

*Tenho acompanhado todos os relatórios internos do Marco António*

Note-se que, de acordo com os autores, as duas orações foram produzidas “uma após a outra pelo mesmo falante numa reunião de trabalho, e a segunda foi uma reformulação da primeira para abolir a ambiguidade associada com o possessivo *seus* (de Marco António), e não para abolir ou esclarecer o sujeito da oração” (*ibid.*: 61). Além disso, recuperando o defendido em Gouveia & Barbara (2004b), os autores propõem que o sujeito nulo do português seja interpretado como um caso de elipse de referência, ou seja, em que o sujeito de facto existe, não é verdadeiramente nulo, podendo ser recuperado a partir do contexto. Os autores observam, em defesa desta tese, que também Mateus *et al.* (1989) considera a elipse como recurso de construção da referência no português. Concluem, nessa sequência, que a escolha natural para a função Tema, em português, é indiscutivelmente o sujeito da oração, expresso ou não; defendem os autores que as orações com sujeito elítico, em que o verbo (elemento que no português aglutina as funções da GSF Finito e Predicador<sup>82</sup>) ocupa a posição temática, “são casos em que o verbo contém em si mesmo um sujeito que foi previamente expresso, isto é, que já é conhecido, ou que está presente ou óbvio no contexto de situação e, portanto, equivale à escolha do Sujeito como Tema, não à escolha do verbo” (Gouveia & Barbara 2006: 63).

Também Ollioni (2010), no seu estudo da construção do fluxo de informação em textos narrativos em português numa perspetiva sistémico-funcional, privilegia o significado textual (a função no fazer do texto) como critério de identificação do Tema. O investigador admite, a par do critério da primeira posição na ordem das palavras para a identificação do Tema em português, de acordo com os princípios defendidos em Gouveia & Barbara (2004b, 2006), que, mesmo não expresso explicitamente, o sujeito elítico, recuperável por movimento anafórico, é Tema nas orações declarativas em português que não apresenta alterações relevantes na ordem natural dos seus constituintes. De igual modo, neste trabalho, tomo, como referência para a identificação do material temático os critérios definidos para o inglês na literatura LSF e, em particular, sempre que possível, a descrição linguística da estruturação temática das orações em português produzida em Gouveia & Barbara (2006) e Olioni (2010).

### **Orações interrogativas**

As orações interrogativas dividem-se em interrogativas polares e interrogativas de conteúdo. Em português, as orações interrogativas polares, aquelas que solicitam uma resposta

---

<sup>82</sup> Na gramática sistémico-funcional o Finito é a função que confere finitude à proposição, ou seja, que expressa os valores temporalidade e de modalidade, com base nos quais é possível discutir os valores de verdade da proposição. Em línguas como o inglês e o alemão, a função Finito é desempenhada por um operador verbal independente do elemento verbal predicador (que contém o conteúdo lexical do verbo); no português, diferentemente e como proposto em Gouveia (2010), o verbo aglutina em si mesmo as funções que conferem finitude à proposição e a escolha lexical do predicador, sem necessidade de um operador verbal independente.

*sim* ou *não*, não diferem das orações declarativas no que toca às escolhas temáticas: o Tema não marcado numa interrogativa polar é o Sujeito, que pode estar expresso ou elítico.

São exemplos de interrogativas polares as que se destacam nos excertos dos textos MR-CT3-063 e NA-CT3-061a abaixo apresentados.

- (1) O Carlos e a Sónia
- (2) Era uma vez dois meninos o Carlos e a Sónia.
- (3) Eles eram adolescentes
- (4) e não gostavam da escola
- (5) só queriam ficar em casa.
- (6) No domingo o Carlos telefonou à Sónia e disse:
- (7) - [nós]\_Podemos ir a um sítio qualquer?
- (8) - Sim claro.

Quadro 3.26: Versão segmentada em unidades-t do texto MR-CT3-063, Mariana, 3.º ano

- (1) um menino muito avarento encontra um amigo na rua
- (2) e o amigo diz:
- (3) - Essa marmelada é de quem?
- (4) - É minha e do meu irmão
- (5) cada um tem uma metade,
- (6) e o amigo disse:
- (7) - [tu] Dás-me um bocado da tua marmelada?
- (8) - Não, porque a minha metade é a de baixo.

Quadro 3.27: Versão segmentada em unidades-t do texto NA-CT3-061a, Natália, 3.º ano

Em MR-CT3-063 e NA-CT3-061a, as orações (7) e (7), respetivamente, são interrogativas polares com Tema não marcado não expresso linguisticamente; ambas são orações elíticas exofóricas, em que a recuperação do Sujeito elítico se faz por referência à estrutura retórica da situação. Em (7), no texto MR-CT3-063, o Sujeito e Tema elítico da oração é assinalado pela marca de primeira pessoa do plural inscrita na forma verbal, que funciona como apontador deítico para os dois participantes na conversação representada (o Carlos e a Sónia). Em (7), no texto NA-CT3-061a, o Sujeito e Tema elítico da oração é assinalado pela marca de segunda pessoa do singular inscrita na forma verbal, que funciona como apontador deítico para o primeiro participante no diálogo, construído no texto como *um menino muito avarento*.

As orações interrogativas polares, mais comuns nos registos conversacionais da oralidade, em que a língua funciona ao serviço da interação presencial, apresentam com frequência elipse do Sujeito e selecionam como Tema os participantes na interação.

A diferenciação entre estas orações e as orações declarativas, na oralidade, é construída pelo contorno entoacional. Na escrita, a seleção do valor interrogativo é realizada pela pontuação. Tal como nas orações declarativas, o Tema não marcado coincide com o Sujeito. Têm Tema marcado todas as interrogativas polares encabeçadas por outro elemento que não o Sujeito, o Predicador ou operadores modais (verbos auxiliares e advérbios).

É exemplo de interrogativa polar com Tema marcado a oração (7) no texto NA-CT3-055 (QUADRO 3.28). Neste caso, a autora do texto escolheu colocar na primeira posição o constituinte



com função de Complemento. Com este artifício, as nuvens (participantes no diálogo) tomam como ponto de partida para a mensagem uma referência avaliativa ao Participante com função de Complemento na oração. As nuvens não se limitam a pedir confirmação da sua interpretação quanto à referência da pergunta que lhes fora colocada (‘é mesmo o sol que vocês procuram?’), elas fazem questão de introduzir um comentário avaliativo, com valor depreciativo, a respeito da entidade referida – o sol – e fazer dele o ponto de partida para o pedido de confirmação. Note-se que essa mesma avaliação poderia ser veiculada sem recorrer ao dispositivo de marcação temática – *Estão à procura desse pirralho?*, mas com esta última escolha o pendor avaliativo seria retardado, perdendo eficácia retórica.

- (1) e os soldados <>obedeceram imediatamente às ordens do chefe
- (2) <que eram apenas folhinhas minúsculas,>
- (3) e foram voando
- (4) até chegar às nuvens
- (5) e perguntaram
- (6) - Viram o sol?
- (7) - Aquele pirralho! Estão à procura dele?
- (8) - Simmmmm
- (9) - disseram as folhinhas irritadíssimas com a demora

**Quadro 3.28:** Versão segmentada em unidades-t do texto NA-CT3-055, Natália, 3.º ano [sublinhado o Tema marcado na interrogativa polar em (7)]

As interrogativas de conteúdo, aquelas que servem para pedir informação, são tipicamente encabeçadas por constituintes com função interrogativa (pronomes ou advérbios interrogativos ou sintagma preposicional com um pronome interrogativo). O significado temático é ‘isto é o que eu quero saber’. A escolha temática não marcada é, portanto, o elemento interrogativo, qualquer que seja a função que o mesmo desempenhe no sistema do MODO ORACIONAL.

Apresento em seguida excertos dos textos MR-CT4-163, MR-CT4-112 e Sv-CT4-065, com exemplos de interrogativas de conteúdo com Tema não marcado.

- [...]
- (1) O anão sai de trás da pedra
- (2) e começa a andar pelo quarto da Ana.
- (3) [...]
- (4) A Ana repara
- (5) e diz:
- (6) - Quem és tu?
- (7) - Sou um anão.
- [...]

**Quadro 3.29:** Versão segmentada em unidades-t do texto MR-CT4-163, Mariana, 4.º ano [sublinhado o Tema não marcado na interrogativa de conteúdo em (6)]

- (1) No dia 4/1/2009 eu fui fazer uma viagem pelo mundo inteiro.
- (2) Primeiro fui ao Brasil.
- (3) Quando lá cheguei, vi uma brasileira a chorar porque não tinha amigos de outros países
- (4) então eu fui falar com ela:
- (5) - Porque é que estás a chorar?
- (6) - Porque não tenho amigos de outros países.

**Quadro 3.30** Versão segmentada em unidades-t de excerto do texto MR-CT4-112, Mariana, 4.º ano [sublinhado o Tema não marcado na interrogativa de conteúdo em (5)]

- O camelo e o calor
- (1) No deserto havia um camelo que estava farto do calor,
  - (2) por isso foi para o Ártico.
  - (3) No Ártico estava muito frio
  - (4) e o camelo perguntou a uma foca:
  - (5) - Foca! como é que está tanto frio?
  - (6) - Claro que está frio,
  - (7) estamos no Ártico.
- [...]

**Quadro 3.31:** Versão segmentada em unidades-t de excerto do texto SL-CT4-065, Simão, 4.º ano [sublinhado o Tema não marcado na interrogativa de conteúdo em (5)]

Nos excertos dos textos NA-CT3-061a, SL-CT3-058 e EM-CT3-45, apresenta-se exemplos de interrogativas de conteúdo em que o constituinte interrogativo é precedido por um constituinte com função no sistema do MODO ORACIONAL, que desempenha, por isso, a função de Tema marcado. Nestas orações interrogativas, o Tema marcado confere proeminência não ao significado ‘o que eu quero saber’ (*quem, o quê, como*) – o tipo de informação que se deseja conhecer –, mas ao significado ‘esta é a coisa acerca da qual eu quero saber algo’ (*essa marmelada, macaquinho chinês, nós*), só depois se veiculando o primeiro significado.

- (1) um menino muito avarento encontra um amigo na rua
  - (2) e o amigo diz:
  - (3) - Essa marmelada é de quem?
  - (4) - É minha e do meu irmão
- [...]

**Quadro 3.32:** Versão segmentada em unidades-t de excerto do texto NA-CT3-061a, Natália, 3.º ano [duplo sublinhado o Tema não marcado na interrogativa de conteúdo em (3)]

- [...]
- (1) Um dia o livro e o menino encontraram-se
  - (2) e começaram a falar,
  - (3) o livro das suas magníficas histórias,
  - (4) e o menino das suas brincadeiras de apanhadas, escondidas e macaquinho chinês.
  - (5) - Macaquinho do chinês? O que é isso?
  - (6) - É uma brincadeira muito conhecida

**Quadro 3.33:** Versão segmentada em unidades-t de excerto do texto SL-CT3-058, Simão, 3.º ano [duplo sublinhado o Tema não marcado na interrogativa de conteúdo em (5)]

- (1) Mas um dia o presidente das plantas disse:
- (2) - Temos de produzir mais árvores.
- (3) - Vento dá vida às sementes.
- (4) - Chuva deixa a água cair.
- (5) - Sol dá força às plantas.
- (6) - E nós? o que é que fazemos?
- (7) - nós vamos fazer o oxigénio

Quadro 3.34: Versão segmentada em unidades-t de excerto do texto EM-CT3-45, Emanuel, 3.º ano [duplo sublinhado o Tema não marcado na interrogativa de conteúdo em (6)]

### Orações imperativas

A mensagem básica de uma oração imperativa é ‘eu quero que tu faças algo’ ou ‘eu quero que nós façamos algo’. Tipicamente estas orações iniciam-se pelo predicador, constituído pelo verbo na forma imperativa. Também podem ser iniciadas pelo Sujeito, mas essa é claramente uma escolha marcada. Nas orações imperativas o predicador/verbo é o Tema não marcado. Nos casos de imperativo negativo, o Tema é o operador de negação e o verbo.

No texto EM-CT3-45 (já antes apresentado para ilustrar uma interrogativa de conteúdo com marcação temática), que abaixo se reproduz de novo, assinala-se as formas verbais imperativas como Tema não marcado nas orações imperativas (3), (4) e (5). Em todos estes exemplos o Tema experiencial é antecedido pelo Tema interpessoal do tipo vocativo, que serão apresentados mais adiante, na secção dedicada ao Tema múltiplo.

- (1) Mas um dia o presidente das plantas disse:
  - (2) - Temos de produzir mais árvores.
  - (3) - Vento dá vida às sementes.
  - (4) - Chuva deixa a água cair.
  - (5) - Sol dá força às plantas.
  - (6) - E nós? o que é que fazemos?
  - (7) - nós vamos fazer o oxigénio
  - (8) - E eu
  - (9) - disse a rosa?
  - (10) - Tu vais à cidade
  - (11) e dizes às pessoas para reciclarem
- Fim

Quadro 3.35: Versão segmentada em unidades-t de excerto do texto EM-CT3-45, Emanuel, 3.º ano [sublinhado o Tema não marcado na oração imperativa (6)]

No QUADRO 3.36, sistematiza-se a correspondência entre as escolhas no modo oracional e a seleção temática não marcada:

Modo Oracional	Tema não marcado
declarativa	grupo nominal Sujeito, realizado ou elítico
interrogativa polar (sim/não)	grupo nominal Sujeito, realizado ou elítico
interrogativa de conteúdo (Q)	grupo nominal, grupo adverbial ou sintagma preposicional constituído por elemento Q (sem restrição de função sintática)
imperativo	grupo verbal a funcionar como Predicador + neg

Quadro 3.36: Síntese das correspondências entre as escolhas no modo oracional e a seleção temática não-marcada

### **Significado da marcação temática no registo das histórias**

No registo associado ao género das histórias, cujo objetivo consiste em construir a ação das personagens num determinado contexto físico e social e o efeito dessa ação na transformação do contexto, no discurso da narração, onde predomina o Modo oracional declarativo, os Participantes nos acontecimentos são a escolha natural, não marcada, para o elemento temático com significado experiencial.

De um modo geral, e ao nível da estrutura de género, o elemento da Orientação é o elemento responsável pela construção do contexto inicial da história, uma espécie de cenário de base para o desenrolar dos acontecimentos. Tipicamente, a progressão narrativa implica mudanças na localização temporal e espacial (espaço físico ou social) onde decorrem os acontecimentos. Estas mudanças podem ser construídas, como exemplificado na história MR-CD2-006 (QUADRO 3.37), tomando como ponto de partida os participantes e seguindo o rasto daquilo que eles fazem (é a ação dos participantes a fazer evoluir o contexto), ou, por conveniência de uma maior flexibilidade na gestão da progressão narrativa, as mudanças são realizadas por movimentos de recontextualização e rutura com os cenários previamente construídos. Para obter este último efeito, o narrador tira partido do seu ponto de vista distanciado em relação ao contexto experiencial narrado e toma a liberdade de proceder à respetiva reconfiguração. Estes movimentos retóricos traduzem-se, ao nível das escolhas linguísticas, como exemplificado no Relato MR-CT2-041 (QUADRO 3.38), nas escolhas de marcação temática das mensagens que compõem a linearidade textual.

Tipicamente, nas histórias, os significados circunstanciais de tempo e de espaço, mas também os significados de causalidade, constituem a escolha temática marcada, servindo a função de recontextualização dos eventos e dos participantes neles envolvidos. A marcação temática funciona, portanto, como um recurso estratégico, ao serviço da modelação do contexto e, por conseguinte, ao serviço da estruturação da informação no texto. O fluxo da informação na narração vive de uma gestão equilibrada entre a perspetivação textual de proximidade, que tem os participantes como ponto de partida, oferecendo uma visão localizada dos acontecimentos, condicionada por um ponto de vista enraizado na situação representada – a evolução da história é construída a partir da evolução da ação dos participantes – e, por outro lado, a perspetivação textual distanciado, que tira vantagem do ponto de vista externo à situação representada para alterar, quando conveniente, a perspetivação dos eventos e fazer progredir a narração em tempo retórico útil.

A escolha de um Tema não marcado ou marcado depende da conveniência retórica em garantir a continuidade no contexto experiencial ou, pelo contrário, em inscrever ruturas na modelação do contexto.

Note-se como no texto MR-CD2-006 a modelação do contexto se faz praticamente sem ruturas, tomando os participantes nos eventos como método de desenvolvimento do texto. O

narrador é minimamente interveniente, limitando-se fazer progredir a história seguindo o curso temporal dos acontecimentos, por recurso à conjunção aditiva *e*, a que opõe, no plano lógico, a conjunção adversativa *mas*. A maior descontinuidade contextual decorre do significado de progressão temporal realizado pelo advérbio *depois*, que a aluna introduz para evidenciar a não contemporaneidade dos eventos relacionados pela conjunção adversativa, mas que, na verdade, tem um significado experiencial mínimo, pouco se diferenciando do significado de progressão temporal realizado pela conjunção *e* associada à ordenação sequencial dos eventos na linearidade do texto.

Participantes como Tema não marcado no discurso da narração (DN)	
a Maria	era uma vez uma menina que se chamava Maria
a Maria	e <u>a Maria</u> ia ao jardim
a Maria	mas <u>a Maria</u> viu uma porta estranha
a porta	e <u>a Maria</u> bateu à porta
	e <u>a porta</u> abriu-se sozinha
	e havia uma escada
ela [a Maria]	e <u>ela</u> subiu as escadas
∅ [a Maria]	e <u>∅</u> viu um monstro
o monstro	e <u>o monstro</u> disse
	<u>eu</u> sou bom
a Maria	e <u>a Maria</u> ficou amiga do monstro
a Maria	e <u>a Maria</u> foi ao jardim com o monstro
∅ [a Maria e o monstro]	e <u>∅</u> brincaram muito
	mas depois veio um mau
o monstro	e <u>o monstro</u> lutou muito porque não se lembrava dos seus poderes
∅ [o monstro]	mas depois <u>∅</u> lembrou-se dos poderes
∅ [o monstro]	e <u>∅</u> atirou os seus poderes para a cara do mau
o mau	e <u>o mau</u> ficou tonto
∅ [a Maria e o monstro]	e <u>∅</u> ficaram felizes

Quadro 3.37: Análise temática da história MR-CD2-006 (Mariana, 2.º ano). Em evidência, na primeira coluna: temas não marcados realizados pelos participantes nos eventos narrados

Em MR-CT2-041 (QUADRO 3.38), pelo contrário, a aluna escritora tira partido da tematização marcada de expressões temporais com significado lexical pleno – *No Sábado, No Domingo* – para demarcar dois contextos situacionais bem diferenciados.

Tema marcado	Como foi o meu fim de semana
No Sábado passado um bocadinho	<u>No Sábado</u> a minha mãe e o meu pai vieram da Andorra. <u>passado um bocadinho</u> [eu] fui almoçar depois [eu] fui ter com os meus primos e depois [eu] fui jantar.
No domingo	<u>No Domingo</u> [eu] fui às compras depois [eu] fui almoçar
no fim de almoço	<u>no fim de almoço</u> [eu] fui brincar depois [eu] fui à missa
no fim	e <u>no fim</u> [eu] jantei.

Quadro 3.38: Análise temática do Relato MR-CT2-041. Em evidências as escolhas de marcação temática das expressões locativas temporais que recontextualizam os sucessivos eventos

Note-se como nas expressões *passado um bocadinho* e *no fim de almoçar*, os significados experienciais de circunstância locativa se diluem em detrimento dos significados de Junção coesiva neles inscritos; na verdade, o seu significado locativo experiencial só se estabelece por relação ao significado locativo precedente. O significado destas expressões pouco difere, afinal, do significado produzido pelo adjunto conjuntivo *depois*, pelo qual poderiam ser substituídas sem prejuízo de maior no significado experiencial do texto. A tematização destas expressões perifrásticas, que emprestam significado experiencial a noções de temporalidade já gramaticalizadas na língua, tem como efeito uma construção alongada dos eventos, na qual são representadas de forma durativa as transições entre os eventos nucleares da narração. Numa textualização mais rápida e sintética, focada na exclusiva representação dos eventos, as transições temporais poderiam ser construídas com uma economia máxima por recurso a uma estrutura de enumeração, como se exemplifica na seguinte versão adaptada do mesmo texto:

No sábado a minha mãe e o meu pai vieram de Andorra, depois almocei/almoçámos, fui ter com os meus amigos e jantei.

No domingo fui às compras, depois almocei, brinquei, fui à missa e jantei.

(adaptação de MR-CT2-041)

#### ORAÇÕES SEM TEMA EXPERIENCIAL

O falante/escritor pode escolher não construir explicitamente o Tema experiencial na oração – é o caso das orações elíticas anafóricas e exofóricas. Nas primeiras, a recuperação do elemento elítico deve ser feita a partir do que foi dito anteriormente (por exemplo, nas trocas conversacionais nos pares pergunta-resposta); nas segundas, a recuperação só pode ser realizada a partir do conhecimento do modo como o texto se relaciona com a situação.

Na seguinte passagem do texto MR-CT2-020 (QUADRO 3.39), produzido pela Mariana no 2.º ano, encontramos um caso de elipse exofórica ( $\emptyset_{e1} = o \text{ espetáculo de moda}$ ), resolvida pelos interlocutores – mãe (M) e filha (F) – mediante o conhecimento que ambos têm da situação em curso, e um caso de elipse anafórica ( $\emptyset_{e2} = acabou$ ) resolvida a partir do predicado realizado na pergunta a que a oração elítica dá resposta. O leitor deste diálogo, que não possua informação sobre a situação em que o diálogo é originado, não tem possibilidade de recuperar a informação elidida<sup>83</sup> na pergunta (34) (que, aliás, dada a ausência de pontuação, poderia nem sequer ser decodificada como pergunta); não sabendo portanto do que se está a falar, compreende apenas que algo, presumivelmente um evento ou um recurso esgotável, chegou ao seu termo.

---

<sup>83</sup> A análise deste texto da Mariana é particularmente interessante para a compreensão da função dos diálogos na escrita inicial das crianças. A análise deste texto será, portanto retomada, elaborada e expandida nos capítulos dedicado aos resultados da análise e respetiva discussão.

(31)	F:	mãe quando é que tu vens
(32)	M:	aquí estou
(33)	M:	vá agora chiu oquei (salto temporal nos acontecimentos <sup>84</sup> )
(34)	F:	∅ <sub>e11</sub> já acabou [?] <sup>85</sup>
(35)	M:	∅ <sub>e11</sub> já ∅ <sub>e12</sub>

**Quadro 3.39: Fragmento do texto MR-CT2-020**

As orações cujo Tema é elítico têm, na verdade, uma estrutura temática que consiste apenas num Rema. O Tema é parte do que é omitido na elipse (Halliday 2004: 100). O ponto de partida para a mensagem é a própria situação de interação. Partindo do princípio de que os falantes/leitores sempre visam o sucesso da comunicação, o falante ou escritor produz este tipo de orações quando pressupõe que o conhecimento da situação é partilhado com o ouvinte ou leitor. A elipse exofórica do tema experiencial constitui, por este motivo, um padrão de configuração temática característica dos textos conversacionais e é pouco comum na escrita. Por hipótese, os géneros em que a língua escrita é constitutiva da atividade deverão ser caracterizados por padrões de tematização diametralmente opostos, na medida em que, aí, todos os elementos do contexto de situação devem ser virtualizados no texto. Por este motivo, parece legítimo prever que uma das progressões na língua escrita corresponda ao desenvolvimento de novos padrões de tematização, acompanhando a evolução no grau de independência do texto em relação ao contexto material de interação.

Afirmar que a escrita inicial das crianças é uma transcrição daquilo que a criança produz oralmente, como admitido, por exemplo, em Perera (1984), fazendo eco de Kroll (1981), é não reconhecer esta diferença fundamental, que se estabelece desde os estádios mais precoces da produção de prototextos escritos: a escrita requer a construção linguística dos elementos temáticos para explicitação do ponto de partida para aquilo que se vai dizer. Como se verá no decorrer deste trabalho a criança parece ter uma percepção muito premente das exigências de explicitude inerentes aos textos escritos.

#### TEMA MÚLTIPLO: TEMA TEXTUAL, TEMA INTERPESSOAL E TEMA EXPERIENCIAL

Como anteriormente referido, no quadro da GSF (Halliday 2004), há duas categorias temáticas principais: Tema simples e Tema múltiplo. Tema simples, quando o elemento temático é de natureza experiencial; Tema múltiplo, quando o material temático inclui elementos com função textual e/ou interpessoal.

Conforme já observado em muitos dos exemplos até este momento analisados, o Tema experiencial – o primeiro grupo ou sintagma com função na estrutura experiencial da oração –

<sup>84</sup> Entre (33) e (34) as personagens estão em silêncio enquanto assistem ao desfile de moda. (34) dá início a um novo evento dialogal, num novo contexto de situação, que só reconhecemos porque, como membros da cultura, temos alguma familiaridade com a situação dramatizada.

<sup>85</sup> O ponto de interrogação não ocorre no texto original. Foi aqui introduzido para facilitar a leitura do texto.

pode ser precedido na oração por outros elementos, sem função experiencial, mas com função textual ou interpessoal. Estes elementos fazem parte do Tema da oração. A tematização de significados textuais torna explícito o modo como a oração se relaciona com o contexto, e a tematização de significados interpessoais torna explícito o ponto de vista do falante ou do escritor relativamente ao conteúdo da oração; ou seja, estes significados ancoram a oração no seu ambiente textual e no ambiente da interação.

Os significados temáticos são, portanto, matizados pela natureza multifuncional da língua. O primeiro grupo ou sintagma com função na estrutura experiencial da oração – um Participante no Processo, uma circunstância ou o próprio processo – constitui o Tema experiencial ou tópico e é o elemento obrigatório na estrutura do Tema; o Tema experiencial marca o fim da estrutura temática. Todo o material que antecede o Tema experiencial ou tópico, com função numa das outras metafunções, é material temático na respetiva metafunção.

Na categoria de Tema múltiplo, podemos distinguir três subclasses, definidas pela configuração de significados que explicitamente o configuram:

- Tema textual + Tema interpessoal + Tema experiencial (T+I+E)
- Tema textual + Tema experiencial (T+E)
- Tema interpessoal + Tema experiencial (I+E)

Importa referir que o sinal ‘+’ não significa necessariamente sucessão; o mesmo elemento lexicogramatical, como se verá nos exemplos que adiante se apresentam, pode apresentar-se como um elemento multifuncional, construindo significados em mais de uma metafunção<sup>86</sup>.

O QUADRO 3.40 constitui uma sistematização dos diversos tipos de elementos, com função textual ou interpessoal, que não desempenham função na organização experiencial da oração.

textual:	continuativo
	conjunção (Tema estrutural)
	adjunto conjuntivo
interpessoal: <sup>87</sup>	adjunto modal ou de comentário (Tema modal)
	vocativo

Quadro 3.40: Tipos de temas interpessoais e textuais a partir de Halliday (2004: 79)

Halliday (2004: 79) observa que não obstante o Tema múltiplo poder incluir um elemento de cada um dos tipos diferenciados no quadro, na maioria dos casos, apenas um ou dois co-ocorrem.

Os continuativos e as conjunções são inerentemente temáticos, ou seja, quando ocorrem na oração, ocorrem obrigatoriamente em posição temática. Os restantes tipos podem ocorrer em posição temática ou não; são, por essa razão, designados caracteristicamente temáticos.

<sup>86</sup> O caso, já antes discutido, das orações dependentes em posição temática no complexo oracional.

<sup>87</sup> No quadro original o último tipo de Tema interpessoal é o operador verbal finito, pertinente para a descrição do inglês, mas não relevante para a descrição do português. Para uma discussão da pertinência da distinção da função Finito em português ver Gouveia (2010).



Por que razão estes itens tendem a ocupar posição temática na oração? Halliday explica que, de modo geral, todos eles são Tema natural na oração. É através destes recursos que o falante ou escritor torna explícito o modo como a oração expande os significados construídos nas sequências textuais antecedentes (textual), ou projeta o seu ângulo de visão quanto ao que a oração irá dizer (interpessoal). A mensagem começa com ‘deixe-me dizer-lhe como isto se integra aqui’ ou ‘deixe-me dizer-lhe o que eu penso a este respeito’, preparando assim o ouvinte/leitor para aquilo que se segue. É portanto natural que o falante/escritor coloque estes significados no início da oração, a não ser que tenha boas razões para lhes atribuir outro tipo de saliência.

Nas secções seguintes, seguindo Halliday (*ibid.*), apresento e exemplifico cada um dos tipos de elementos temáticos textuais e interpessoais, com exemplos retirados de uma versão do conto de Andersen *A princesa e a ervilha*<sup>88</sup> (doravante APE), abaixo transcrita, e do texto MR-CT4-155, produzido pela Mariana no 4.º ano. Optei pela exemplificação de padrões de Tema múltiplo a partir de um conto infantil, publicado numa edição de ampla divulgação a par de uma história extraída do *corpus* do estudo (maioritariamente composto por histórias), para que se torne evidente que os padrões exemplificados não são idiossincráticos dos padrões de imaturidade da escrita infantil.

#### A princesa e a ervilha

Era uma vez um príncipe que queria casar com uma princesa, mas que teria de ser uma verdadeira princesa. Viajou por todo o mundo à procura de uma, mas todas as que encontrava tinham o seu senão. Havia, na realidade, bastantes, mas ele não podia saber ao certo se eram princesas verdadeiras. Em cada uma descobria um defeito que, se bem que insignificante, lhe demonstrava não ter ainda, dessa vez, encontrado o que procurava. Quando regressou ao seu país vinha bastante desgostoso, pois não se lhe deparara a tal verdadeira princesa.

Certa noite houve uma tempestade horrível. Trovejava, os relâmpagos sucediam-se, e a chuva caía em catadupas. Era assustador. No meio da tormenta ouviu-se bater aos portões do palácio, e o velho rei foi abri-los.

Lá fora estava uma princesa. Mas... oh! em péssimo estado, devido à chuva e ao mau tempo! A água escorria-lhe pelos cabelos e pelo vestido até à biqueira dos sapatos, saindo-lhe pelos saltos. E, no entanto, ela apresentou-se como uma verdadeira princesa.

- Bem, isso é o que nós vamos ver! – pensou a rainha, quando o rei lhe trouxe a visitante.

Nada disse, porém, e [a rainha] levou-a a um dos quartos, abriu a cama, e colocou uma ervilha no fundo. Em seguida pôs vinte colchões em cima da ervilha e

---

<sup>88</sup> Versão publicada em *Os mais Belos Contos de Fadas*, Lisboa: Selecções Readers Digest, 1994, vol. 1, pp. 88-90.

vinte edredões de penas em cima dos colchões. E foi nesta cama que a princesa passou a noite.

Na manhã seguinte a rainha perguntou-lhe se ela tinha dormido bem.

- Oh, terrivelmente mal! – respondeu a princesa. – Quase não consegui fechar os olhos em toda a noite. Sabe Deus o que havia na cama. Sentia algo tão duro, que me levantei com o corpo cheio de nódoas negras. É horrível.

Então a rainha compreendeu que estava diante de uma verdadeira princesa, tal como ela dissera, pois tinha sentido a ervilha através dos vinte colchões e dos vinte edredões.

Só uma verdadeira princesa podia ser sensível a tal ponto.

E o príncipe casou com ela, pois soube que, finalmente, tinha encontrado uma princesa verdadeira. E a ervilha foi colocada no museu real, onde ainda pode ser vista, se é que, entretanto, não foi roubada.

Atenção, esta história é – também – verdadeira.

in *Os mais belos contos de fadas*, Lisboa: Selecções Readers Digest, 1994,  
vol. 1, pp. 88-90.

Era uma vez um menino que era normal como todos os outros.

Um dia, ele viu as coisas dos outros e na hora do recreio ele começou a mexer nas coisas dos outros. O menino estragou o boneco do Rodrigo, roubou as pastilhas à Cláudia e continuou a mexer nas outras coisas. Quando era hora de ir para a sala todos se queixaram de as suas coisas não estarem ali ou de estarem destruídas.

A professora disse a todos:

- Meninos Quem fez isto?

- Nós não fomos - disse o Rodrigo.

- Bem, se não me responderem ficam uma semana aqui na sala.

- Mas se não fomos nós, nós não devíamos ficar na sala.

- Na verdade fui eu - disse o menino.

- Bem eu não me vou zangar, mas vou falar contigo seriamente.

A professora do menino falou com ele muito triste e ele ainda ficou mais triste que a professora.

Quando aconteceu outra vez a mesma coisa todos acusaram o menino e a professora disse que não era ele. A professora de tão cansada desistiu e o menino continuou triste.

Nós devemos comportar-nos bem e não fazermos nada como o que o menino fez. Assim todos nos acusam na segunda vez e além disso é muito mau.

MR-CT4-155, Mariana, 4.º ano.

Em seguida apresento os mesmos textos segmentados em unidades-t (QUADRO 3.41 e QUADRO 3.42). Em cada unidade-t destaca-se a sublinhado simples o Tema experiencial não marcado, a duplo sublinhado o Tema experiencial marcado, a negrito o Tema textual e a itálico o Tema interpessoal. Entre parênteses retos recupera-se os elementos temáticos elíticos. Os parágrafos são assinalados com o símbolo cardinal (#). Na primeira coluna, identifica-se o número de ordem da unidade-t. Na segunda coluna, assinala-se se o Tema é simples TS ou múltiplo TM. Na terceira coluna, para cada Tema múltiplo assinala-se o respetivo subtipo: Tema textual + Tema interpessoal + Tema experiencial (T+I+E), Tema textual + Tema experiencial (T+E) ou Tema interpessoal + Tema experiencial (I+E).

N.º Unid ade-t	Tip o Tema	Subti po temá tico	unidade-t
1	TS		<u>Era uma vez</u> um príncipe que queria casar com uma princesa, mas que teria de ser uma verdadeira princesa.
2	TS		[o príncipe] Viajou por todo o mundo à procura de uma,
3	TM	T+E	<b>mas</b> <u>todas as que encontrava</u> tinham o seu senão.
4	TS		<u>Havia</u> , na realidade, bastantes,
5	TM	T+E	<b>mas</b> <u>ele</u> não podia saber ao certo se eram princesas verdadeiras.
6	TS		<u>Em cada uma</u> descobria um defeito que, se bem que insignificante, lhe demonstrava não ter ainda, dessa vez, encontrado o que procurava.
7	TS		Quando regressou ao seu país vinha bastante desgostoso,
8	TM	T+E	<b>pois</b> não <u>se lhe</u> deparara a tal verdadeira princesa. #
9	TS		<u>Certa noite</u> houve uma tempestade horrível.
10			Trovejava,
11	TS		os relâmpagos sucediam-se,
12	TM	T+E	<b>e</b> <u>a chuva</u> caía em catadupas.
13	TS		[isso] Era assustador.
14	TM	T+E	<b>No meio da tormenta</b> ouviu-se bater aos portões do palácio,
15	TM	T+E	<b>e o velho rei</b> foi abri-los.#
16	TS		<u>Lá fora</u> estava uma princesa.
17	TM	T+I+E	Mas... oh! [lá fora estava uma princesa] em péssimo estado, devido à chuva e ao mau tempo!
18	TS		<u>A água</u> escorria-lhe pelos cabelos e pelo vestido até à biqueira dos sapatos, saindo-lhe pelos saltos.
19	TM	T+E	<b>E, no entanto, ela</b> apresentou-se como uma verdadeira princesa.#
20	TM	T+E	- Bem, <u>isso</u> é o que nós vamos ver!
21	TS		- <u>pensou</u> a rainha, quando o rei lhe trouxe a visitante.#
22	TS		[a rainha] Nada disse, porém,
23	TM	T+E	<b>e [a rainha]</b> levou-a a um dos quartos,
24	TS		[a rainha] abriu a cama,
25	TM	T+E	<b>e [a rainha]</b> colocou uma ervilha no fundo.
26	TM	T+E	<b>Em seguida [a rainha]</b> pôs vinte colchões em cima da ervilha

27	TM	T+E	e [a rainha pôs] vinte edredões de penas em cima dos colchões.
28	TM	T+E	E foi nesta cama que a princesa passou a noite.#
29	TM	T+E	<u>Na manhã seguinte</u> a rainha perguntou-lhe se ela tinha dormido bem.#
30	TM	I+E	- Oh, [eu dormi] terrivelmente mal!
31	TS		- <u>respondeu</u> a princesa.
32	TS		- [eu] Quase não consegui fechar os olhos em toda a noite.
33	TS		<u>Sabe</u> Deus o que havia na cama.
34	TS		[eu] Sentia algo tão duro, que me levantei com o corpo cheio de nódoas negras.
35	TS		[isto] É horrível.#
36	TM	T+E	<u>Então</u> a rainha compreendeu que estava diante de uma verdadeira princesa, tal como ela dissera,
37	TM	T+E	<u>pois</u> [a princesa] tinha sentido a ervilha através dos vinte colchões e dos vinte edredões.#
38	TM	I+E	Só <u>uma verdadeira princesa</u> podia ser sensível a tal ponto.#
39	TM	T+E	E o príncipe casou com ela,
40	TM	T+E	<u>pois</u> [o príncipe] soube que, finalmente, tinha encontrado uma princesa verdadeira.
41	TM	T+E	E a <u>ervilha</u> foi colocada no museu real,
42	TS		onde ainda pode ser vista, se é que, entretanto, não foi roubada.#
43	TM	I+E	<u>Atenção, esta história</u> é – também – verdadeira.

Quadro 3.41: Análise temática do texto *A princesa e a ervilha*

N.º da unidade	Tipo	Subtipo	Temática	unidade-t
1	TS			<u>Era uma vez</u> um menino que era normal como todos os outros.
2	TS			<u>Um dia</u> , ele viu as coisas dos outros
3	TM	T+E		e <u>na hora do recreio</u> ele começou a mexer nas coisas dos outros.
4	TS			<u>O menino</u> estragou o boneco do Rodrigo,
5	TS			[o menino] roubou as pastilhas à Cláudia
6	TM	T+E		e [o menino] continuou a mexer nas outras coisas.
7	TM			<u>Quando era hora de ir para a sala</u> todos se queixaram de as suas coisas não estarem ali ou de estarem destruídas.
8	TS			<u>A professora</u> disse a todos:
9	TM	T+I		- <u>Meninos Quem</u> fez isto?
10	TS			- <u>Nós</u> não fomos
11	TS			- <u>disse</u> o Rodrigo.
12	TM	T+E		- <u>Bem, se não me responderem</u> ficam uma semana aqui na sala.
13	TM	T+E		- <u>Mas se não fomos nós</u> , nós não devíamos ficar na sala.
14	TM	I+E		- <u>Na verdade [quem fez isto]</u> fui eu
15	TS			- <u>disse</u> o menino.
16	TM	T+E		- <u>Bem eu</u> não me vou zangar,
27	TM	T+E		<u>mas [eu]</u> vou falar contigo seriamente.
18	TS			<u>A professora</u> do menino falou com ele muito triste
19	TM	T+E		e <u>ele</u> ainda ficou mais triste que a professora.
20	TM	T+E		<u>Quando aconteceu outra vez a mesma coisa</u> todos acusaram o menino
21	TM	T+E		e <u>a professora</u> disse que não era ele.
22	TS			<u>A professora</u> de tão cansada desistiu
23	TM	T+E		e <u>o menino</u> continuou triste.
24	TS			<u>Nós</u> devemos comportar-nos bem
25	TM	T+E		e [nós] não fazemos nada como o que o menino fez.

26	TM	T+E	<b>Assim todos</b> nos acusam na segunda vez
27	TM	T+E	<b>e além disso</b> [o facto de todos nos acusarem] é muito mau.

Quadro 3.42: Análise temática do texto MR-CT4-155

### Continuativo (textual)

Os elementos do tipo continuativo são palavras que têm a função de assinalar a continuidade entre movimentos no discurso. São particularmente produtivos na conversação, em situação de mudança de turno, assinalando a relação entre a oração e o movimento que a antecede na estrutura da negociação conversacional; por exemplo, resposta a uma interpelação; sinalização de concordância ou discordância do falante com o enunciado expresso pelo interlocutor, ou mera sinalização de acompanhamento da negociação em curso. No caso de ser o mesmo falante/escritor a continuar o discurso, os continuativos podem marcar o início de um novo movimento para desenvolvimento de um novo ponto. Os continuativos formam um conjunto relativamente reduzido de palavras. Em inglês, os mais comuns são *yes, no, well, oh, now*. Em português, desempenham esta função, palavras ou expressões como: *bem, pois, agora* (de que há ocorrências no *corpus* analisado), *bom, ora, não, sim, enfim, vejamos, é assim*.

No conto APE, acima transcrito, a unidade-t (20) ilustra um caso de Tema múltiplo constituído pelo Tema textual Continuativo, *Bem*, seguido pelo Tema experiencial *isso*.

(20) - **Bem, isso é o que nós vamos ver!** – pensou a rainha, quando o rei lhe trouxe a visitante.#

Neste contexto, o advérbio *Bem*, esvaziado do seu significado lexical, marca o início do discurso interior da rainha, construído como uma fala em discurso direto, em reação ao anúncio, feito pelo rei, de que a princesa se apresentara como uma verdadeira princesa.

No texto da Mariana, o mesmo advérbio é Tema textual continuativo nas unidade-t (12) e (18):

(12) - *Bem, se não me responderem ficam uma semana aqui na sala.*

(16) - *Bem eu não me vou zangar, mas vou falar contigo seriamente.*

Nestes casos, o continuativo *bem* marca a tomada de turno da professora, em reação às intervenções dos alunos.

### Conjunção (textual)

Os elementos temáticos do tipo conjunção são realizados pelas conjunções e locuções conjuncionais, e também por algumas preposições e locuções preposicionais, na terminologia da gramática tradicional. Os elementos do tipo conjunção operam, tipicamente, no domínio do complexo oracional<sup>89</sup>, ao serviço da Junção estrutural de orações, contribuindo, mediante a

<sup>89</sup> Uso o termo complexo oracional (*clause complex*) da GSF para me referir à noção tradicionalmente designada pelo termo frase complexa.

integração gramatical dos significados oracionais, para o desenvolvimento local dos significados no texto. Algumas das conjunções mais comuns, por exemplo, *e* e *mas*, caracterizam-se por um alto grau de indeterminação quanto ao seu estatuto como conjunções ao serviço da construção da Junção estrutural ou da Junção coesiva.

A Junção estrutural é o movimento semântico que realiza a integração das orações em estruturas gramaticais complexas – o complexo oracional; para a Junção estrutural concorrem dois sistemas semânticos: o sistema da TAXE e o sistema TIPO DE RELAÇÃO LÓGICO SEMÂNTICA, subdividido EM EXPANSÃO e PROJEÇÃO. A Junção coesiva é o movimento semântico que realiza a integração semântica de significados construídos em diferentes elementos da sequência da cadeia discursiva, sem daí resultar qualquer unidade estrutural; na Junção coesiva não há lugar para relações de interdependência, para este tipo de Junção concorre o sistema semântico das relações lógico-semânticas de Expansão. Por ser um fenómeno alheio às questões da estrutura, a Junção coesiva pode acontecer em qualquer domínio do discurso: no domínio do complexo oracional, entre orações, ou no domínio textual, entre elementos de unidades textuais não relacionadas por estruturas gramaticais – períodos com outros períodos, parágrafos ou outras partes do texto. Importa ainda salientar que todas as mensagens que participam na construção de um texto estabelecem com o texto precedente algum tipo de relação coesiva do tipo Junção (se tal não acontecesse, elas não fariam parte desse texto); no entanto, nem sempre as relações de Junção entre mensagens são lexicalmente explicitadas e, quando o são, nem sempre o elemento lexical que explicita essas relações ocupa lugar temático na unidade-t ou complexo oracional que realiza essa mensagem.

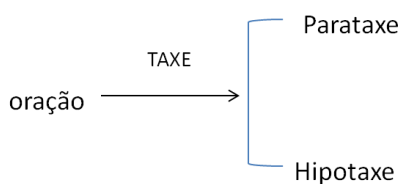
Para compreendermos a distinção entre os tipos Junção estrutural e Junção coesiva, importa abrir aqui um breve excuro para apresentar os sistemas semânticos da Junção estrutural entre orações, TAXE E TIPO DE RELAÇÃO LÓGICO-SEMÂNTICA, acima mencionados.

Para a Junção estrutural, no domínio do complexo oracional, concorrem dois tipos de significados: i) as relações estruturais interdependenciais (paratática ou hipotática) entre orações – sistema da TAXE; ii) as relações lógico-semânticas (Expansão ou Projeção) entre as orações ligadas – sistema TIPO DE RELAÇÃO LÓGICO-SEMÂNTICA.

#### TAXE

O sistema das relações interdependenciais ou TAXE na GSF (Halliday 2004) é um sistema da componente lógica da gramática que opera ao nível da oração (ESQUEMA 3.2); define a escolha entre graus de interdependência das unidades oracionais ligadas por relações lógico-semânticas. Os graus de interdependência variam entre a máxima independência, parataxe, e a máxima dependência, hipotaxe. As noções de parataxe e de hipotaxe são parcialmente equivalentes às noções de coordenação e subordinação da gramática tradicional. Sem pretender aprofundar esta questão, importa aqui referir que, no quadro teórico da GSF (Halliday 1994, 2004, 2014), o

conceito de hipotaxe (etimologicamente, ‘colocar sob’) coincide apenas parcialmente com o conceito de subordinação, com origem na gramática tradicional. Conforme observado em Gouveia (2012), na GSF, as orações, tradicionalmente classificadas como orações subordinadas, que funcionam como parte de um grupo nominal ou em vez de um grupo nominal, num nível inferior, portanto, ao dos constituintes que desempenham função no nível da oração, são classificadas como estruturas de encaixe num grupo nominal e não como casos de hipotaxe. Assim, a GSF distingue três tipos de orações no que respeita ao seu estatuto estrutural: paratáticas, hipotáticas e encaixadas, sendo que apenas os dois primeiros tipos contribuem para a estrutura do discurso, ou seja, têm funcionamento ao nível de topo da cadeia discursiva.



Esquema 3.2: Escolhas, no domínio da oração, no sistema da TAXE

A relação paratática é aquela em que nenhum dos elementos relacionados domina o outro, é uma relação entre elementos de igual estatuto; na relação hipotática, pelo contrário, um dos elementos ligados é dominante e o outro é dominado, não podendo ser interpretado senão por recurso aos significados veiculados no elemento dominante. Na relação paratática, à exceção das orações ligadas pela relação lógico-semântica de projeção (adiante apresentada), a oração primária ou iniciadora é sempre a primeira na ordenação linear, e a secundária ou continuadora (aquela em que ocorre a conjunção) é a segunda. Na relação hipotática, a relação de dominância estabelece-se independentemente da ordem das orações no eixo sintagmático; tanto a oração dominante ou primária como a oração secundária ou dominada (aquela em que ocorre a conjunção) podem ocupar a primeira ou a última posição na ordenação linear do complexo (QUADRO 3.43).

Relação de interdependência	Primária	Secundária
parataxe	1 (iniciadora)	2 (continuadora)
hipotaxe	$\alpha$ (dominante)	$\beta$ (dominada)

Quadro 3.43: Oração primária e oração secundária de acordo com o tipo de relação interdependencial

As relações de interdependência ocorrem em diversos domínios gramaticais, morfema, palavra, grupos e orações, não sendo exclusivas do domínio da oração.

Apresento em seguida exemplos de relações de parataxe e de hipotaxe entre orações (a sublinhado a oração primária, a duplo sublinhado a oração secundária) extraídos do texto *A princesa e a ervilha*.

Relação paratática explicitada pela conjunção *e*:

- (14) (or. iniciadora/primária) No meio da tormenta ouviu-se o bater dos portões do palácio  
(15) (or. continuadora/secundária) e o velho rei foi abri-los.

Relação hipotática, sem inversão na ordem, explicitada pela conjunção *se*:

- (28) (or. dominante/primária) Na manhã seguinte a rainha perguntou-lhe  
(or. dominada/secundária) se ela tinha dormido bem.

Relação hipotática, com inversão na ordem, explicitada pela conjunção *quando*:

- (7) (or. dominada/secundária) **Quando** chegou ao seu país  
(or. dominante/primária) vinha bastante desgostoso

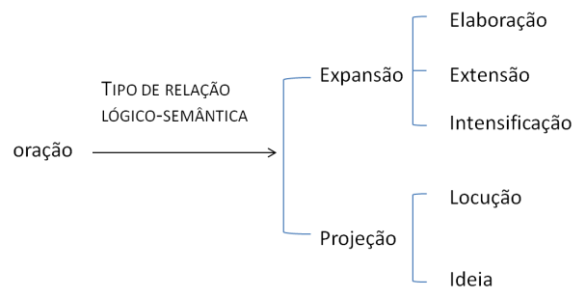
#### TIPO DE RELAÇÃO LÓGICO-SEMÂNTICA

O sistema TIPO DE RELAÇÃO LÓGICO-SEMÂNTICA (ESQUEMA 3.3) é um sistema da componente lógica da gramática que opera ao nível da oração para a integração de significados oracionais em unidades oracionais complexas, ou complexo oracional; define a escolha entre o tipo de relação lógico-semântica de Expansão e o tipo de Projeção. Na escolha da relação de Expansão, a unidade secundária expande a unidade primária, elaborando-a (parafraseando-a, especificando-a mais detalhadamente, comentando-a ou exemplificando-a), estendendo-a (acrescentando-lhe algum elemento novo, apresentando alguma exceção para a mesma ou oferecendo uma alternativa) ou intensificando-a (embelezando-a, qualificando-a com alguma circunstância de tempo, lugar, causa, ou condição) – este conjunto de opções constitui o sistema da EXPANSÃO<sup>90</sup>. Na escolha da relação de Projeção, a unidade secundária é projetada pela primária, concretizando-a como uma locução ou uma ideia, segundo o sistema da PROJEÇÃO. As relações de expansão no domínio do complexo oracional relacionam fenómenos tratando-os no mesmo nível experiencial, ao passo que as relações de projeção relacionam fenómenos com outros fenómenos de um nível semiótico mais elevado (fenómenos semióticos – o que as pessoas dizem e pensam).

---

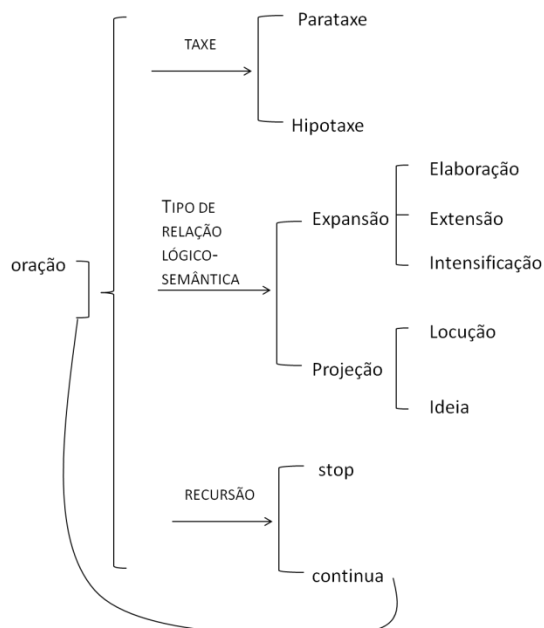
<sup>90</sup> Estas três opções de topo no sistema da EXPANSÃO – ELABORAÇÃO, EXTENSÃO e INTENSIFICAÇÃO – correspondem por sua vez a generalizações sobre um conjunto diversificado de escolhas mais finas no sistema de possibilidades de relacionamento lógico-semântico entre orações que, aqui, para efeitos de uma abordagem necessariamente sucinta às questões das relações entre a Junção estrutural e a Junção coesiva, não sinto necessidade de apresentar exaustivamente.





**Esquema 3.3: Escolhas, no domínio da oração, no sistema TIPO DE RELAÇÃO LÓGICO-SEMÂNTICA**

Note-se que os sistemas TIPO DE RELAÇÃO LÓGICO-SEMÂNTICA e TAXE contribuem a par, mas de forma independente, para a construção dos significados complexos do complexo oracional (a mesma relação lógico-semântica pode ser realizada entre orações dependentes ou independentes<sup>91</sup>). No complexo oracional, conforme representado no ESQUEMA 3.4, a relação entre orações implica sempre uma escolha em cada um destes dois sistemas. Nessa conformidade, nos exemplos que em seguida se apresentam, quando possível extraídos do texto *A princesa e a ervilha*, especifica-se não só o valor da relação lógico-semântica que motiva o exemplo, como também o valor da escolha concretizada no sistema da TAXE.



**Esquema 3.4: Os sistemas da complexificação de orações (Halliday 2004: 373)**

<sup>91</sup> Também a este nível, a GSF se distancia do gramática tradicional, que tipicamente associa determinado tipo de relações lógico-semânticas a um dos tipos de relação interdependencial, como por exemplo, as relações de temporalidade, condicionalidade, causa sistematicamente associadas à subordinação, ou as relações aditivas à parataxe

Apresento em seguida, exemplos de orações relacionadas por Expansão:

Relação de expansão por elaboração (relação de parataxe), explicitada pelo conector *por exemplo*:

- (1) (expandida) Era uma vez um menino que via as coisas de outra forma,
- (2) (expansora) por exemplo: via o arco-íris como um escorrega a chuva como pássaros a bola como um chupa-chupa enfim.

Relação de expansão por extensão (relação de parataxe), (10)+(11) não explicitada e (11)+(12) explicitada pela conjunção *e*:

- (10) (expandida) Trovejava
- (11) (expansora) os relâmpagos sucediam-se
- (12) (expansora) e a chuva caía em catadupas.

Relação de expansão por intensificação temporal (relação de hipotaxe), explicitada pela preposição *quando*:

- (7) (expansora) Quando chegou ao seu país
- (expandida) vinha bastante desgostoso.

São exemplos de orações relacionadas por projeção (a sublinhado a oração projetante, a duplo sublinhado a oração projetada):

Relação de projeção verbal (relação de parataxe), explicitada, na escrita, pelo sinal de pontuação *travessão*:

- (29) (projetada) – Oh, [eu dormi] terrivelmente mal!
- (30) (projetante) – respondeu a princesa.

Relação de projeção mental (por hipotaxe), explicitada pela conjunção *que*:

- (20) (projetante) – Então a rainha compreendeu
- (projetada) que estava diante de uma verdadeira princesa

A gramática dispõe de vários dispositivos para a realização dos significados da Junção estrutural, resultantes da combinação entre a relação interdependencial com os significados das relações lógico-semânticas, entre os quais figuram a mera justaposição das unidades ligadas e a união das mesmas por palavras e locuções da classe das conjunções e das preposições. Saliente-se que as relações de expansão, em combinação com os significados táticos, formam um sistema diversificado de escolhas de significados de Junção estrutural de orações, que podem ser explicitadas por um leque diversificado de conectores ou por mera justaposição das orações. A combinação entre as relações de projeção e as relações táticas constitui um sistema mais limitado de escolhas de significados de Junção estrutural de orações; as relações de projeção hipotáticas

são explicitadas por conectores, tipicamente *que* e *se*; as relações de projeção paratática<sup>92</sup> não são explicitadas por conectores lexicais – na oralidade, a relação paratática é construída pelos recursos da entoação e, na escrita, pelos recursos da pontuação.

Quando as relações de Junção estrutural são explicitadas por conectores do tipo conjunção, estes conectores ocorrem obrigatoriamente na posição inicial da oração secundária e têm estatuto temático – são Tema textual da oração e fazem parte de um Tema múltiplo; por essa razão, reiterando o atrás referido, tal como os elementos do tipo Continuativo que realizam o Tema textual, os elementos do tipo conjunção são inerentemente temáticos.

Halliday (2004: 83) considera que, ao não haver escolha no que toca ao lugar que as conjunções podem ter na oração, o seu significado temático é reduzido e não esgota o potencial temático da oração, ficando ainda espaço para outros elementos com proeminência temática, como se comprova pelo facto de, após a ocorrência destes elementos, continuar a ser possível a ocorrência de um Tema experiencial marcado; e acrescenta, apenas aflorando a questão, sem se alongar na especificação da natureza dos dados em que se baseia, que a ocorrência destes temas marcados parece ser ligeiramente menos frequente quando há um elemento inerentemente temático na oração, o que, do seu ponto de vista, poderá indicar que a ocorrência da conjunção toma a si parte do potencial temático da oração. Vendo de outro ângulo, do ponto de vista da ontogenia, e tomando como base o *corpus* de histórias aqui analisado, coloco como hipótese que a escolha da marcação temática, como recurso de reorientação do desenvolvimento textual, possa tomar a si parte do potencial temático das conjunções lexicais como elementos de estruturação discursiva.

Identifico, em seguida, nos textos APE e MR-CT4-155, as ocorrências de Tema textual realizado por elementos do tipo conjunção, assinalando os casos em que a conjunção tem função estrutural e aqueles em que tem função coesiva, não estrutural (QUADRO 3.44 e QUADRO 3.45).

No texto APE, as unidade-t (3), (5), (8), (12), (15), (23), (25), (27), (37) e (40) apresentam Tema textual realizado por uma conjunção estrutural, as unidade-t (17), (19), (28), (39) e (41) apresentam Tema textual realizado por uma conjunção coesiva.

---

<sup>92</sup> A diferença entre a projeção hipotática e a projeção paratática é tradicionalmente referida como a diferença entre *discurso indireto* (projeção hipotática) e *discurso direto* (projeção paratática), por exemplo: *Ele disse que ia ao cinema* vs. *Ele disse: "Vou ao cinema"*.

Unidade-t	Conjunção estrutural	Conjunção coesiva
(3)	mas	
(5)	mas	
(8)	pois	
(12)	e	
(15)	e	
(17)		E
(19)		E
(23)	e	
(25)	e	
(27)	e	
(28)		E
(37)	pois	
(39)		E
(40)	pois	
(42)		E

Quadro 3.44: Temas textuais do tipo conjunção no texto APE

No texto MR-CT4-155, produzido pela Mariana no 4.º ano, as unidade-t (3), (6), (17), (19), (21), (23), (25), (27) apresentam Tema textual realizado por uma conjunção estrutural, a unidade-t (13) apresenta Tema textual realizado por uma conjunção coesiva.

	Conjunção estrutural	Conjunção coesiva
(3)	e	
(6)	e	
(13)		Mas
(17)	mas	
(21)	e	
(23)	e	
(25)	e	
(27)	e	
(26)	e	

Quadro 3.45: Temas textuais do tipo conjunção no texto MR-CT4-155

Como se pode observar a partir do levantamento das conjunções no texto APE (QUADRO 3.44), a conjunção *e* com função coesiva, não estrutural, parece ser um recurso regular na construção das histórias escritas para o público infantil. No texto produzido pela Mariana, que, por sinal, revela um invulgar domínio da pontuação em comparação com o observado na maioria dos alunos da turma, todos os *e* parecem funcionar como Junção estrutural em curtos complexos oracionais paratáticos compostos por apenas duas orações. Neste texto, é a conjunção *mas* em (13) que ocorre com função coesiva não estrutural, estabelecendo uma relação contrastiva entre a posição expressa, no turno anterior, pela professora e a posição defendida pelos meninos em (13) quanto ao problema em discussão.

Uma vez que neste trabalho me ocupo particularmente da análise temática da unidade-t (uma unidade constituída por uma oração independente e todas as suas dependentes), interessome especificamente pelas conjunções com potencial para realizar significados de Junção estrutural paratática – tradicionalmente designadas conjunções coordenativas. Note-se que uma

conjunção hipotática é tema textual da oração dependente da unidade-t, mas não é tema textual da unidade-t.

Como se viu a partir do exemplo retirado do texto *A princesa e a ervilha*, as conjunções ditas coordenativas têm a particularidade de poder funcionar ao serviço da Junção estrutural, para ligação de orações em complexo oracional paratático, ou, alternativamente, ao serviço da Junção coesiva, estabelecendo a Junção entre diferentes unidades ao nível do texto, mas não ao nível da gramática. Na oralidade, o estatuto destas conjunções pode ser identificado a partir da análise da curva entoacional; na escrita adulta, esta identificação é possível a partir da análise da pontuação – se a conjunção liga um período com um outro período ou outra parte do texto, ela é um recurso de Junção coesiva, se funciona no interior de um período, ela é um recurso de Junção estrutural. Na escrita infantil, em que a criança perde o acesso aos recursos da entoação, o estatuto deste tipo de conjunções é tendencialmente indeterminado e está na origem do elevado grau de indeterminação que caracteriza as fronteiras dos complexos oracionais neste registo (Hunt 1965; Harpin 1976, entre outros).

#### **Adjunto conjuntivo (textual)**

Os elementos do tipo adjunto conjuntivo (‘adjunto discursivo’) são tipicamente advérbios, grupos adverbiais ou mesmo sintagmas preposicionais que têm a função de relacionar a oração com o texto precedente – tipicamente com um outro período ou segmento textual, mas também no domínio interno do complexo oracional. Halliday (2004: 81) nota que os adjuntos discursivos cobrem, grosso modo, o mesmo espaço semântico das conjunções e realizam, como estas, significados de Junção. Os adjuntos conjuntivos, porém, não constroem, como as conjunções o podem fazer, relações de interdependência estrutural entre orações nem relações de Projeção – eles são fundamentalmente recursos de Junção coesiva, não relevantes para a construção da estrutura gramatical, ao serviço da explicitação de relações semânticas de Expansão – e, ao contrário das conjunções são apenas caracteristicamente temáticos, pois podem, ou não, ocorrer em posição temática. Além disso, os adjuntos conjuntivos não são indispensáveis para a realização dos significados de Expansão entre as unidades textuais (Halliday 2004: 549; Prestes 2003); numa perspetiva textual, são, no entanto, facilitadores da reconstrução inequívoca desses significados pelo leitor.

É exemplo de um adjunto conjuntivo em posição temática, no texto APE, a locução adverbial *no entanto* presente na unidade-t (19):

(19) *E, no entanto, ela apresentou-se como uma verdadeira princesa.*

A oração (19) apresenta Tema múltiplo, em que o Tema textual é constituído por um primeiro elemento do tipo conjunção, *e*, e um segundo elemento do tipo Adjunto conjuntivo, *no entanto*. Note-se como o estatuto temático da conjunção *e*, inerentemente temática, não resulta de

uma escolha do escritor (essa é a única posição onde ela podia ser colocada), por contraste com o estatuto temático de *no entanto*, que poderia ter sido posicionado noutra lugar, por exemplo, entre o Sujeito e o Predicador (19a), entre o Predicador e o Complemento (19b), em posição não temática, ou até, num caso extremo, após o Complemento (19c).

(19a) *E ela, **no entanto**, apresentou-se como uma verdadeira princesa.*

(19b) *E ela apresentou-se, **no entanto**, como uma verdadeira princesa.*

(19c) *E ela apresentou-se como uma verdadeira princesa, **no entanto**.*

No que respeita à tematização da conjunção, contudo, talvez não seja inteiramente justo considerá-la como uma não escolha – o Tema textual *e* é de facto o resultado da escolha entre a ligação de sequências textuais por justaposição (como em 18-19d, abaixo apresentada) e a escolha de explicitação da Junção coesiva aditiva entre os dois períodos.

(18) *A água escorria-lhe pelos cabelos e pelo vestido até à biqueira dos sapatos, saindo-lhe pelos saltos.* (19d) *No entanto, ela apresentou-se como uma verdadeira princesa.*

Na versão original, (18)<sup>(19)</sup>, tematiza-se em primeiro lugar uma conjunção de valor aditivo; na versão modificada, (18)<sup>(19d)</sup>, o significado aditivo perde visibilidade, recua para os bastidores de cena, e a explicitação da relação adversativa, agora em primeira posição absoluta, passa a ser o único ponto de partida textual para a proposição. A explicitação ou não do significado aditivo não pode, porém, deixar de ser considerado significativo, ele funciona como um sinal de que aquilo que foi dito imediatamente antes vai ser ligado com o que vai ser dito a seguir (é um sinal de que a relação que se vai estabelecer entre o conteúdo do período iniciado pela conjunção e os significados anteriores é uma relação localizada com os significados imediatamente precedentes), preparando assim o terreno para o estabelecimento de uma relação adversativa entre (18) e (19), em que (19) contradiz as expectativas criadas em (18) acerca da identidade da forasteira. O significado aditivo de *e* é: ‘ambas as proposições, a que ficou para trás e a que se explicita adiante, se verificam’; o significado de *no entanto* é: ‘embora, em virtude do significado da proposição anterior, tal não seja expectável, verifica-se o estado de coisas construído na proposição que se segue’. Note-se que, na sequência (18)<sup>(19e)</sup>, construída com a explicitação da conjunção aditiva, *e*, e sem o adjunto conjuntivo, a leitura adversativa é igualmente obtida, ainda que *a posteriori*, por via do contraste entre as expectativas criadas em (18) e os significados construídos em (19); já em (18)<sup>(19f)</sup> essa leitura esvanece-se.

(18) *A água escorria-lhe pelos cabelos e pelo vestido até à biqueira dos sapatos, saindo-lhe pelos saltos.* (19e) **E ela** *apresentou-se como uma verdadeira princesa.*

(18) *A água escorria-lhe pelos cabelos e pelo vestido até à biqueira dos sapatos, saindo-lhe pelos saltos.* (19f) **Ela** *apresentou-se como uma verdadeira princesa.*

Nesta última sequência, (18)^(19f), a não coincidência referencial do conteúdo temático dos dois períodos, *a água* em (18) e *ela* em (19e), introduz uma descontinuidade no fluxo da informação que induz o leitor a não estabelecer uma relação lógica direta entre o conteúdo de (18) e de (19e). Para compreender o que está em causa, é preciso recuar um pouco mais no texto, recuperando os períodos anteriores, (16) e (17), e observar o movimento de progressão temática no parágrafo em que a sequência se insere. Verifica-se, então, que (16) é o lugar em que se constrói a existência da *princesa*; é, pois, a origem da referência da entidade tematizada em (19e) e (19f). (17) pode ser entendida como uma oração elítica que expande, por elaboração, a apresentação da princesa iniciada em (16). O elemento *chuva* é introduzido no Rema de (17) como a causa do estado da princesa, sendo retomado como Tema em (18), *a água [da chuva]*, no período que dá continuidade ao movimento de elaboração da apresentação da princesa e que toma como ponto de partida para esse efeito o elemento *a água*. No Rema de (18), constroem-se os efeitos da água na aparência da princesa – não é a princesa que está em posição remática de (18), mas a sua aparência. (19e) é o momento da sequência discursiva em que a entidade apresentada em (16) se torna finalmente temática. O Sujeito *Ela*, Tema simples, recupera a referência de *uma princesa* em (16), estabelecendo por essa via uma ligação aditiva de continuidade com (16) e não com (18), que semanticamente tem um estatuto rebaixado de elaboração de (16). Na continuidade de (16), como significado de extensão, a proposição (19f) surge como natural, uma princesa apresenta-se como uma verdadeira princesa, não há ali nada de surpreendente, nenhuma expectativa frustrada, razão por que neste contexto não se estabelece uma relação adversativa entre a proposição (19f) e o que a antecede.

(16) *Lá fora estava uma princesa.* (17) *Mas... oh! em péssimo estado, devido à chuva e o mau tempo!* (18) *A água escorria-lhe pelos cabelos e pelo vestido até à biqueira dos sapatos, saindo-lhe pelos saltos.* (19f) **Ela** *apresentou-se como uma verdadeira princesa.*

Mas se em vez de (19f), tivermos (19e), a explicitação da conjunção *e* tende a induzir uma leitura de extensão relativamente ao elemento imediatamente anterior na cadeia discursiva, ou seja com (18), forçando a continuidade ao nível local em detrimento das ligações mais remotas jogadas ao nível dos recursos da tematização experiencial, beneficiando portanto a leitura adversativa com os significados de elaboração construídos em (17) e (18).

(16) *Lá fora estava uma princesa.* (17) *Mas... oh! em péssimo estado, devido à chuva e o mau tempo!* (18) *A água escorria-lhe pelos cabelos e pelo vestido até à biqueira dos sapatos, saindo-lhe pelos saltos.* (19e) **E ela** *apresentou-se como uma verdadeira princesa.*

Como a exploração deste exemplo sugere, não é a explicitação do adjunto conjuntivo, *no entanto*, que constrói a relação de extensão adversativa; tal explicitação dá apenas sinais inequívocos ao leitor de que é essa a ligação que deve ser estabelecida entre a proposição em (19) e os antecedentes textuais<sup>93</sup>. A explicitação do adjunto conjuntivo torna também dispensável a explicitação da conjunção *e*, como se viu em (19d). Do ponto de vista lógico, não há diferença entre (19) e (19d), mas, do ponto de vista textual, a explicitação do *e*, constitui como que uma preparação do terreno para a construção do significado adversativo, avisa com antecedência o leitor de que o que se vai seguir deve ser adicionado ao que acabou de ser dito, reforçando a linha de continuidade discursiva, apesar da descontinuidade semântica que irá ser introduzida pelos significados da proposição em (19d).

Como referido na introdução a esta secção, os adjuntos conjuntivos cobrem aproximadamente o mesmo espaço semântico das conjunções, com a diferença de que os primeiros funcionariam no domínio da coesão, construindo apenas a relação lógico-semântica de Expansão, ao passo que as conjunções funcionariam essencialmente no domínio estrutural, explicitando simultaneamente relações táticas e lógico-semânticas de Expansão e de Projeção. No entanto, como confirmado pelos exemplos acima apresentados, as conjunções têm vindo a expandir o seu domínio de funcionalidade ao domínio das relações coesivas para além do domínio das relações estruturais da lexicogramática *e*, de igual modo, conforme observado por Halliday (2004: 413, 539)<sup>94</sup>, os adjuntos conjuntivos tendem a expandir o seu domínio de funcionalidade à construção de relações estruturais de interdependência gramatical.

O universo de recursos identificados por Halliday como adjuntos conjuntivos parece corresponder aproximadamente à realidade que Mateus *et al.* (2003: 99) referem como *conexões paratáticas de que resultam unidades textuais superiores ao período*. De acordo com as autoras, “estas conexões podem ser expressas por conjunções, combinadas ou não com outras expressões de valor conectivo, ou podem ser asseguradas exclusivamente por meios prosódicos.” Mais adiante (*ibid.*: 104), observa-se que estas conexões podem ser assinaladas por conetores adverbiais e preposicionais especializados na expressão de certos valores conectivos. Assim, a par de advérbios e locuções adverbiais ou com valor adverbial, tais como *por esta razão* ou *além disso*, as autoras incluem na listagem de expressões de conexão locuções preposicionais, como

---

<sup>93</sup> O carácter dispensável dos adjuntos conjuntivos é reconhecido na literatura sobre Marcadores Discursivos (Frase 1999: 944; Prestes 2003, cap. 3).

<sup>94</sup> Halliday (2004: 413) observa que adjuntos conjuntivos como *meanwhile, otherwise, therefore, however, nevertheless*, no inglês moderno, estão em vias de se tornar conjunções paratáticas estruturais; nesta função a sua manifestação, na oralidade, é não saliente na curva entoacional.



*em vez de e apesar de*. Importa, porém, salientar que estas locuções preposicionais, por si mesmas, não podem ser consideradas conectores de unidades gramaticalmente independentes; na verdade, elas só funcionam ao serviço da conexão entre períodos quando introduzem uma expressão coesiva anafórica, responsável pelo estabelecimento de uma relação com algum antecedente na cadeia discursiva, como seria o caso das expressões *apesar disso* ou *em vez disso*.

No QUADRO 3.47 reproduz-se a sistematização dos conectores adverbiais e preposicionais do português identificados e classificados pelas autoras de acordo com o tipo de conexão por eles expresso.

	Sub-tipo	Conectores adverbiais e preposicionais
listagem	enumerativa	depois; finalmente; seguidamente; em primeiro lugar; em segundo lugar...; em seguida; por um lado ..., por outro lado; por fim
	aditiva	adicionalmente; ainda; além disso; igualmente; também; de novo; do mesmo modo; pela mesma razão
síntese		assim; em conclusão; em resumo; em síntese; em suma
explicitação-particularização		especificamente; nomeadamente; isto é; ou seja; quer dizer; por exemplo; em particular
sequência temporal		antes; durante; então; entretanto; depois; em seguida
inferência		assim; conseqüentemente; daí; então; logo; pois; deste modo; em conseqüência; portanto; por conseqüente; por esta razão; por isso
contraste	substitutivo	mais corretamente; mais precisamente; ou melhor; por outras palavras
	antitético	contrariamente; já; ora; agora; em vez de; pelo contrário; por oposição
	concessivo	ainda assim; mesmo assim; apesar de; contudo; no entanto

Quadro 3.46: Conectores adverbiais e preposicionais do português em Mateus *et al.* (2003)

Os elementos do tipo conjunção e adjunto conjuntivo de Halliday (*ibid.*), no seu conjunto, correspondem, grosso modo, ao tipo de recursos que, noutras abordagens teóricas, de acordo com Fraser (1999), tem vindo a ser estudado nas últimas quatro décadas sob variados rótulos: conectores discursivos, operadores discursivos, partículas discursivas, conectores pragmáticos, marcadores discursivos, sinalizadores discursivos, conectores fáticos, etc. Fraser (*ibid.*: 938), optando pelo rótulo Marcador Discursivo, numa perspetiva dos estudos da pragmática, considera que estes elementos têm em comum a propriedade de impor uma relação entre um aspeto de um segmento discursivo de que fazem parte e algum aspeto de um segmento discursivo prévio.

Os marcadores discursivos de Fraser fazem parte de uma conjunto mais amplo de recursos pragmáticos – os marcadores pragmáticos –, definidos como o conjunto de recursos linguísticos que constroem o conteúdo não proposicional das frases e sistematizados em Fraser (1996).

Uma parte importante dos marcadores pragmáticos de Fraser coincide com o tipo de elementos que Halliday (2004) identifica como inerente ou caracteristicamente temáticos. Fraser, porém, não tem como significativa a posição ocupada pelo Marcador Pragmático no enunciado.

Nos QUADROS 3.47 e 3.48 apresenta-se os casos de Tema textual do tipo Adjuntos conjuntivo que ocorrem nos textos APE e MR-CT4-155 e a sua classificação à luz da GSF, em Mateus *et al.* (2003) e em Fraser (1996).

<b>unidade-t<sup>95</sup></b>	<b>Adjunto conjuntivo</b>	<b>Relação lógico-semântica em Halliday &amp; Hasan (1976)</b>	<b>Tipo de conexão (Mateus <i>et al.</i> 2003)</b>	<b>Subcategoria Fraser (1996)</b>
(19)	no entanto	adversativa	Contraste: concessiva	Contrastivo
(26)	em seguida	temporal (externa <sup>96</sup> )	sequência temporal	---
(36)	Então	temporal (interna)	sequência temporal	---

Quadro 3.47: Temas textuais do tipo Adjunto conjuntivo no texto APE

<b>unidade-t</b>	<b>Adjunto conjuntivo</b>	<b>Relação lógico-semântica em Halliday &amp; Hasan (1976)</b>	<b>Tipo de conexão (Mateus <i>et al.</i> 2003)</b>	<b>Subcategoria Fraser (1996)</b>
(26)	Assim	causal específica: resultado	síntese	elaborativo
(27)	além disso	aditiva enfática	listagem: aditiva	elaborativo

Quadro 3.48: Temas textuais do tipo Adjunto conjuntivo no texto MR-CT4-155

As conjunções hipotáticas, paratáticas e os adjuntos conjuntivos podem eventualmente ser posicionadas ao longo de um gradiente que representa a variação no grau de integração gramatical e semântica decorrente da relação junctiva entre orações adjacentes por elas explicitada: num extremo, com máxima integração semântica e gramatical, as conjunções que constroem relações de dependência hipotática; nos lugares intermédios, com forte integração semântica e fraca integração estrutural, as conjunções que constroem relações paratáticas no complexo oracional; no extremo oposto, sem qualquer integração gramatical e grau variável de integração semântica (dependendo da força dos laços coesivos entre as unidades gramaticais adjacentes), as conjunções que funcionam ao serviço da Junção coesiva entre unidades textuais estruturalmente independentes e os adjuntos conjuntivos. Os adjuntos conjuntivos tendem, por vezes, a aproximar-se das conjunções paratáticas, funcionando também como elementos de integração estrutural (Halliday 2004).

Interessa neste estudo, observar como a criança progride na diferenciação dos significados de Junção estrutural e da Junção coesiva, que, afinal de contas, refletem a emergência da diferenciação de padrões de organização da informação no texto: desde uma lógica de sucessivo encadeamento de núcleos predicativos, uns após os outros, em que as ideias são geradas e relacionadas localmente, até uma lógica de construção modular da informação, em que a língua se organiza para construir módulos de significados mais ou menos complexos e estruturalmente

<sup>95</sup> Como se explica mais adiante a unidade-t é a unidade de análise textual adotada no estudo, correspondendo à unidade proposta por Hunt (1965).

<sup>96</sup> No sistema de classificação dos valores no sistema da JUNÇÃO (Halliday & Hasan 1976), distingue-se a Junção interna e externa; a interna diz respeito a valores de Junção discursivamente motivada; a externa consiste num tipo de Junção experiencialmente motivada.

autónomos, interligados por laços coesivos que garantem a pertença dos módulos locais à unidade global do texto.

### Vocativo (interpessoal)

Os elementos do tipo Vocativo são quaisquer itens, tipicamente nomes próprios (mas não necessariamente, por exemplo, na unidade-t (43) em APE, a interjeição *atenção*), que têm a função de chamar ou interpelar outra pessoa.

Em APE, na unidade-t (43), a última do texto, a interjeição *atenção*, mediante a qual o narrador interpela diretamente o leitor, pode ser considerada Tema interpessoal do tipo Vocativo. Em MR-CT4-155, na unidade-t (9), constituída por oração projetada paratática (oração de discurso direto), *meninos* é Tema interpessoal do tipo Vocativo. No entanto, ao passo que em APE o Tema interpessoal temático produz efeito na plano da interação narrador-narratário, no texto da Mariana, a função Tema interpessoal produz efeito num segundo nível semiótico, na interação entre os participantes do mundo de terceira pessoa representado no texto.

### Adjuntos modais

Os adjuntos modais, de modo (temporalidade, modo e intensidade) ou de comentário (proposicional ou de função discursiva), são tipicamente advérbios ou locuções adverbiais que têm a função de construir valores de modo ou de projeção de comentário em relação ao conteúdo da mensagem; por exemplo, (de modo) *de repente, nunca, talvez, possivelmente*; (de comentário) *claramente, felizmente, por sorte, por acaso, por engano*. Estes elementos são caracteristicamente temáticos; a sua tematização contextualiza a mensagem do ponto de vista da interação.

Os adjuntos modais de comentário coincidem, em parte, com a categoria de Marcadores Pragmáticos de Comentário de Fraser (1996). Os adjuntos modais de modo não são abrangidos no conjunto de fenómenos estudados por Fraser ao abrigo do rótulo *marcadores pragmáticos*. Mateus *et al.* (2003) não atribuem função discursiva diferenciada a este tipo de recursos lexicogramaticais.

Em APE, na unidade-t (16,), a interjeição *oh* é Tema interpessoal do tipo Adjunto modal de comentário e, na unidade-t (38), o advérbio *só* é Tema interpessoal do tipo Adjunto modal de modo (QUADRO 3.49 e QUADRO 3.50).

(16)	Mas...	oh!	[estava uma princesa]	em péssimo estado, devido à chuva e ao mau tempo.
	Tema textual Conjuntivo	Tema interpessoal Adjunto modal de comentário: surpresa	Tema experiencial elítico	
	Tema múltiplo			Rema

Quadro 3.49: Análise temática da unidade-t (16) em APE

(38)	Só	uma verdadeira princesa	podia ser sensível a tal ponto.
	Tema interpessoal Adjunto modal de modo	Tema experiencial	
	Tema múltiplo		Rema

Quadro 3.50: Análise temática da unidade-t (38) em APE

Em MR-CT4-155, na unidade-t (14) a locução adverbial *na verdade* é Tema interpessoal do tipo adjunto modal de comentário com valor de admissão (QUADRO 3.51).

(14)	Na verdade	[quem fez isto]	fui eu
	Tema interpessoal Adjunto modal de modo	Tema experiencial elítico	
	Tema múltiplo		Rema

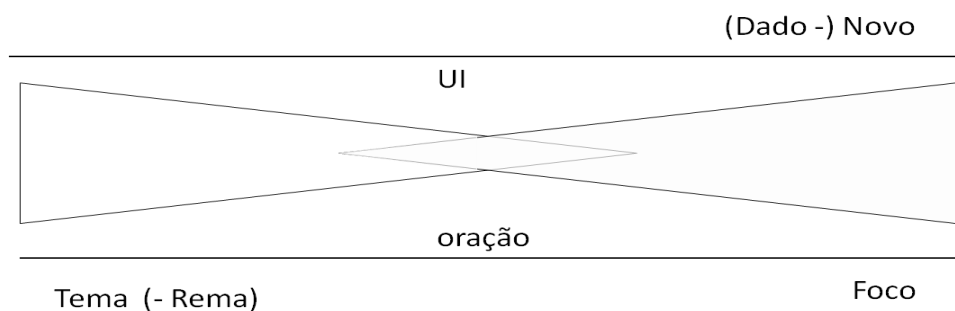
Quadro 3.51 Análise temática da unidade-t (14) em MR-CT4-155

### 3.3 SISTEMA DA INFORMAÇÃO

Funcionando em paralelo com o sistema do TEMA, o sistema da INFORMAÇÃO organiza a mensagem numa estrutura informacional, a unidade de informação (UI). A UI é aquilo que o seu nome implica: uma unidade que constrói e veicula informação. Porque a informação, em sentido técnico, resulta da tensão entre o que já se sabe e o que não é previsível, a UI é uma estrutura composta por essas duas funções: o Dado (informação conhecida) e o Novo (informação não previsível). Halliday esclarece que aquilo que no texto funciona como Dado (ou recuperável algures no contexto) ou como Novo (não recuperável), depende essencialmente da intenção do falante/escritor quanto à função desse elemento no texto. O que é colocado no texto pelo falante/escritor, como recuperável, pode sê-lo porque já foi mencionado algures para trás no texto, porque é recuperável algures no contexto extralinguístico, ou porque simplesmente o falante/escritor decidiu que assim o deseja apresentar. O significado dessa função é: ‘isto não é novidade’; de igual modo, algo pode ser apresentado no texto como não previsível, ainda que já tenha sido mencionado no texto anteriormente. Nesse caso, o significado é: ‘atenção, isto é novidade’. Tipicamente o que é Dado prepara o caminho para a apresentação do que é Novo, ou seja, a ordem não marcada é Dado ^ Novo. Além disso, na estrutura da informação o Dado pode ser omitido; quando tal acontece o ouvinte/leitor tem de recorrer ao contexto extralinguístico para situar o que lhe é apresentado como Novo.

O sistema do TEMA e o sistema da INFORMAÇÃO funcionam concertadamente projetando sobre os elementos da mensagem estatutos de ordem temática e informacional. Os sistemas do TEMA e da INFORMAÇÃO são complementares. O tema representa o ponto de vista do falante/escritor, significa: “aquilo que eu estou a tomar como ponto de partida”. O Novo, que culmina no Foco de informação, orientado para as necessidades do ouvinte/leitor, significa: “é a isto que eu quero que prestes atenção, isto é a novidade”.

Tipicamente, nos casos não marcados, a oração e a UI coincidem em extensão, e o Tema da oração, que ocupa a posição inicial na linearidade do fluxo discursivo, tende a coincidir com a Informação Dada da unidade da informação, e o Rema com a informação nova. Cria-se desse modo um movimento ondulatório e periódico entre partes do texto de baixo estatuto informacional para outras, de alto estatuto informacional, onde se acumula a informação que se pretende gerar como Nova. Este padrão de conjugação das funções dos sistemas TEMA e INFORMAÇÃO é representado no ESQUEMA 3.5.



Esquema 3.5: Padrão não marcado de cruzamento dos significados temáticos e da Informação

Contudo, nem sempre esse alinhamento regular acontece. Nem sempre se verifica a coincidência de extensão entre a UI e a oração e nem sempre o falante/escritor decide pôr em primeiro lugar o Dado. É essa variação nos possíveis padrões de alinhamento dos significados temáticos e de informação que está na origem da diversidade de padrões de organização do fluxo de informação que caracterizam os diferentes tipos de texto.

Na língua oral, a unidade de informação corresponde à unidade fonológica grupo tonal, que é a realização fonológica de um *quantum* de informação. A UI não é uma estrutura construída pela lexicogramática. A UI desenvolve-se num plano paralelo ao das unidades gramaticais e os seus contornos não coincidem exatamente com nenhuma unidade da gramática Halliday (2004: 89). Cada grupo tonal é definido por um contorno entoacional que delimita a unidade de informação. O lugar de inflexão dessa curva entoacional, a proeminência tónica, assinala, na estrutura da UI, o elemento que recebe o foco da informação, que é o último elemento do Novo nessa UI. Tipicamente, mas nem sempre, o Dado precede o Novo e as fronteiras entre os elementos Dado e Novo são graduais e difusas.

Ainda que, nos casos não marcados, a UI coincida parcialmente com a oração, é muito frequente a não coincidência destas estruturas. Nesses casos, a unidade de informação pode ter uma extensão inferior ou superior à da oração. Sendo superior à oração pode funcionar como uma forma de integração estrutural de duas ou mais unidades gramaticalmente independentes; sendo inferior pode fazer recair elementos de Novo em diferentes lugares da estrutura temática da oração.

Halliday salienta que a relação entre a estrutura temática da oração e a unidade de informação não é aleatória. O jogo de coincidências entre os constituintes temáticos da oração e os constituintes da Unidade de informação é claramente motivado por escolhas de significado. A especificidade contextual produz com frequência condições locais que põem de lado os padrões não marcados do Tema dentro do Dado e Rema dentro do Novo. Em cada cenário, ou conjunto de condições contextuais, o falante pode explorar o potencial definido pela situação, usando as estruturas da informação e temática para produzir toda uma diversidade de efeitos retóricos, conferindo saliência a determinados lugares do desenvolvimento textual, esbatendo outros, retardando ou acelerando o ritmo da dispensa da informação, criando zonas de continuidade e de ruptura, mantendo estável a orientação do texto ou introduzindo rupturas que o reorientam.

Na língua oral, o grupo tonal é um recurso particularmente ativo e potente na delimitação das partes da mensagem que contém a informação mais saliente, merecedora portanto de maior atenção por parte do ouvinte, e também na delimitação de sequências de orações, ou de partes da oração, que o falante pretende integrar num única unidade de informação. Quando a criança inicia a aprendizagem da escrita, ela já é extremamente competente na utilização destes recursos para efeitos da gestão do fluxo da informação nos textos em que participa na interação oral.

Na língua escrita, tendo em conta o apagamento dos recursos da entoação, parte-se do princípio de que i) a UI coincide com a oração, a não ser que alguma outra unidade para tal seja designada, por exemplo, pelos recursos da pontuação gráfica ou por escolhas temáticas marcadas, e ii) o foco da informação recai sobre o último elemento da oração, a não ser que algo, na estrutura gramatical ou nos recursos coesivos, forneça indicações em contrário (Halliday 1994: 336). A aprendizagem da escrita requer portanto que a criança aprenda novas estratégias de sinalização do Novo, fazendo uso da ordenação do material linguístico na cadeia do discurso, dos diferentes recursos da coesão textual e também dos recursos da pontuação.

### 3.4 SIGNIFICADOS TEXTUAIS DA COESÃO

#### RELAÇÕES COESIVAS

Nesta secção dedicada às questões da coesão, baseio-me essencialmente em Halliday & Hasan (1976 e 1985).

Na obra que tem servido de referência fundamental ao estudo dos fenómenos da coesão textual (Halliday & Hasan 1976), os autores definem coesão como um fenómeno semântico que diz respeito às relações de significado que atravessam um texto e que o definem como texto. Para que uma sequência de orações e/ou de complexos oracionais possa ser compreendida como texto é necessário que apresente a propriedade da *textura*. A propriedade da textura manifesta-se nas relações de coesão.

Hasan (Halliday & Hasan 1985: 73) observa que o mais importante conceito envolvido na caracterização da propriedade da coesão é o conceito de *elo* (*tie*). O termo em si pressupõe uma relação entre pelo menos dois elementos, como a seguir esquematizado:



Esquema 3.6: Relação coesiva entre dois elementos textuais A e B

No texto, concebido como um espaço contínuo em que mensagens individuais se sucedem umas às outras, os elementos ligados por elos semânticos estão espacialmente separados uns dos outros. A relação que une os elementos A e B é de natureza semântica. Estas relações semânticas que atravessam o texto em diferentes lugares e em diversas direções constituem a base da coesão entre as mensagens de um texto e conferem-lhe unidade e *textura*.

As relações de coesão são um conjunto de relações gerais de formação textual, algumas das quais podem aparecer incorporadas em estruturas frásicas, ficando sujeitas a certas restrições inerentes à estrutura gramatical. Mas as relações coesivas são essencialmente as mesmas, quer os elementos ligados façam, ou não, parte da mesma estrutura gramatical. Halliday e Hasan (1976: 9) interessam-se fundamentalmente pelas relações coesivas que ligam elementos em períodos textuais gramaticalmente independentes, por considerarem que nestes casos o efeito coesivo tem maior expressão e o seu significado se torna mais óbvio:

“Cohesive ties between sentences stand out more clearly because they are the only source of texture, whereas within the sentence there are structural relations as well.”

Os autores consideram que ao nível da descrição do texto, é a coesão entre períodos que se revela significativa (em que o elemento A pertence a um período e B a outro), pois é aí que reside o aspeto variável da coesão, aquilo que, do ponto de vista da textualidade, distingue uns textos de outros. Fazem porém questão de salientar que as relações coesivas não são, em sentido estrito, relações acima do período – trata-se na verdade de um tipo de relação para a qual o período ou qualquer outro tipo de estrutura gramatical é simplesmente irrelevante.

No presente estudo, dada a já mencionada indeterminação que caracteriza a segmentação dos textos produzidos pelas crianças, são tidas em conta as relações coesivas entre elementos constituintes de diferentes unidades-t<sup>97</sup>.

As relações de coesão podem ser estabelecidas entre componentes de mensagens – relações posicionais –, ou entre mensagens individuais – relações orgânicas.

---

<sup>97</sup> Conforme exposto mais acima, a unidade-t corresponde à unidade lexicogramatical maximamente independente ao nível gramatical: o complexo formado por uma oração dominante e todas suas dependentes ou a oração independente não ligada por relações de dependência.

## RELAÇÕES COMPOSICIONAIS

As relações coesivas composicionais distribuem-se em três categorias principais: i) co-referência, ii) coclassificação e iii) co-extensão.

As relações de *co-referência* ligam dois elementos, A e B, que no texto referem a mesma entidade, é portanto uma ligação baseada na identidade da referência. As relações de co-referência estão na base da construção das cadeias fóricas de identidade de referência que mantêm estável o universo referencial de um texto. Estas cadeias são vitais para a progressão da informação acerca de entidades específicas ou tópicos: por exemplo, nas narrativas, para o desenvolvimento da informação em torno das personagens, ou, no texto descritivo, para desenvolvimento da informação relativa às partes que compõem o objeto descrito. As cadeias de identidade, e também as de semelhança de referência, que atravessam os textos definem, por hipótese, segmentos textuais relacionados com o tópico referido. Na narrativa, é portanto expectável que as personagens principais deem origem a cadeias referenciais que atravessem a totalidade do texto – cadeias textuais exaustivas [*text exhaustive chains* nos termos de Hasan (Halliday & Hasan 1985: 84)] –, sendo a interrupção destas cadeias referenciais sinal de digressões no desenvolvimento narrativo. Além disso, tipicamente, nas narrativas, as cadeias referenciais baseadas nas personagens principais tendem a ocupar posição temática.

Por exemplo, o texto N-CT2-012, já antes apresentado, mas que aqui torno a transcrever, é atravessado por três cadeias de referência, uma com origem na expressão indefinida *um lobo*, outra com origem na expressão indefinida *uma raposa* e uma terceira, resultante da fusão das duas primeiras.

### O lobo e a raposa

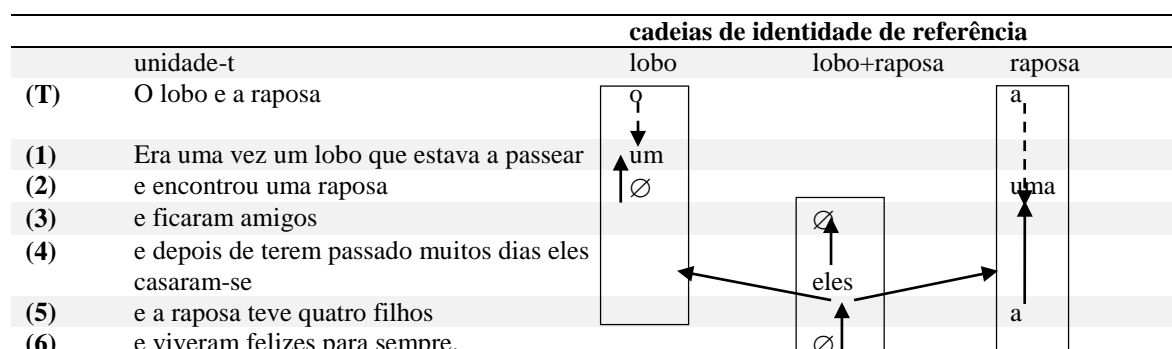
Era uma vez um lobo que estava a passear e encontrou uma raposa e ficaram amigos e depois de terem passado muitos dias eles casaram-se e a raposa teve quatro filhos e viveram felizes para sempre.

(N-CT2-012, Natália, 2.º ano)

Trata-se de uma pequena história, com apenas duas personagens, o lobo e a raposa, anunciadas no título, que contribuem a par para o desenvolvimento da narrativa, inclusivamente mediante a sua junção na personagem coletiva *eles*. Os grupos nominais definidos *o lobo* e *a raposa*, que compõem o grupo nominal complexo que dá título ao texto, constituem uma espécie de pré-anúncio do universo referencial que irá ser construído no texto; a referência definida destes grupos nominais só é resolvida *a posteriori* nas unidades (1) e (2), nos grupos nominais indefinidos *um lobo* e *uma raposa*, em que é construída a referência textual destas duas entidades. O lobo é a primeira personagem a ser construída textualmente, como Complemento num processo de construção da existência, no grupo nominal de referência indefinida *um lobo*. O participante *lobo*, referido pelo Sujeito elítico na segunda oração do texto, é também o ponto de partida para a construção da referência textual da segunda personagem do universo referencial da narrativa –



*uma raposa*. No título do texto e nas duas primeiras orações do texto temos, então, uma mini cadeia de identidade referencial, constituída pelos elementos, *o lobo* em (T), *um lobo* em (1) e o Sujeito elítico em (2); esta cadeia vai ser continuada na cadeia de identidade que integra os referentes ‘lobo’ e ‘raposa’ numa única entidade coletiva, ativa nas restantes unidades textuais à exceção da unidade (5): (3) Ø, (4) *eles*, (6) Ø. Uma terceira mini cadeia de identidade referencial é a baseada na referência isolada à ‘raposa’; esta cadeia, tal como a que tem origem em *um lobo*, é constituída por três elementos, *a raposa* (T), *uma raposa* em (2) e *a raposa* em (5). Em (5), a retoma referencial da ‘raposa’ na função de Sujeito, interrompendo a cadeia de identidade ‘lobo+raposa’, confere momentaneamente protagonismo à raposa, num processo que a constrói como progenitora de quatro filhos, eventual consequência, textualmente não explicitada, do casamento com o lobo. Na unidade (6), a última do texto, retoma-se a cadeia de referência à entidade coletiva ‘lobo+raposa’, ficando como indeterminada a possibilidade de esta referência plural de terceira pessoa se poder estender aos quatro filhos da raposa, referidos na unidade anterior. Estas cadeias de referência são representadas no QUADRO 3.52.



Quadro 3.52: Cadeias de identidade de referência no texto N-CT2-012. Ø: elipse de Sujeito com valor referencial

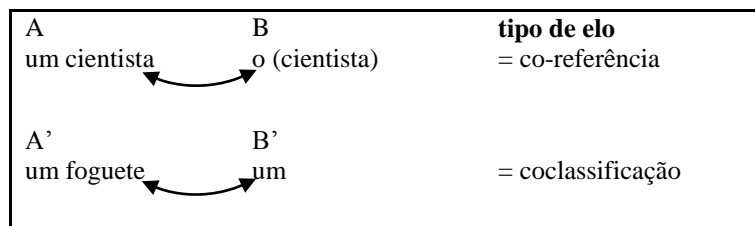
As relações de *coclassificação* baseiam-se no facto de as duas coisas referidas por A e por B pertencerem à mesma classe de fenómenos, ainda que o referente de A seja diferente do referente de B. É o caso da relação entre os elementos (A) *um foguete* e (B) *um* (pronome de substituição) – o ‘foguete’ referido em (A) é um foguete inventado e projetado, mas não construído, pelo *cientista muito importante*, ao passo que o ‘foguete’ referido pelo pronome *um* em (B) é um exemplar desse foguete abstrato, inventado e projetado pelo cientista; não há, efetivamente, identidade de referência entre o primeiro e o segundo (QUADRO 3.53 e ESQUEMA 3.8).

Era uma vez todos os Silvestres do planeta Neptuno mas havia um problema, porque em Neptuno não havia Silvestres nenhuns. Mas houve um cientista muito importante, porque foi o primeiro a desenhar um foguete nunca inventado, depois pensou fazer um igual. Fez muitos testes até começar. Mas não pensou que ao sair da terra podia desfazer-se em bocados. O cientista pôs um material qualquer, e ao verem desfazer-se apanharam uma grande desilusão porque estavam na esperança de pôr vida dos Silvestres em Neptuno.

(SL-CT3-052, Simão, 3.º ano)

- (1) Era uma vez todos os Silvestres do planeta Neptuno mas havia um problema, porque em Neptuno não havia Silvestres nenhuns.
- (2) Mas houve um cientista (A) muito importante, porque [ele] foi o primeiro a desenhar um foguete (A') nunca inventado, depois [ele] pensou fazer um (B') igual.
- (3) [ele] Fez muitos testes até começar.
- (4) Mas [ele] não pensou que ao sair da terra podia desfazer-se em bocados.
- (5) O (B) cientista pôs um material qualquer, e ao verem desfazer-se apanharam uma grande desilusão porque estavam na esperança de pôr vida dos Silvestres em Neptuno.
- (6) Fim

Quadro 3.53: Versão segmentada do texto SL-CT3-052



Esquema 3.7: Exemplos de relações de de co-referência e de coclassificação no texto SL-CT3-052

As relações de co-extensão, entre as quais se destacam as relações de sinonímia, antonímia, hiponímia, meronímia, são relações que definem a pertença a um campo de significado generalizado. As relações semânticas de co-extensão contribuem para a coesão textual como uma espécie de mecanismos de ativação reforçada de determinados espaços semânticos, relacionados com as propriedades do contexto de situação realizado pelo texto.

No texto NA-CT3-046, abaixo transcrito, por exemplo, os elementos *colãs de bailarina* (3), *meias grossas* (6), *vestido de rendinha* (7), *calças de suspensórios* (10), *sapatinhos com uns laçarotes muito elegantes* (11), *camisola de lã* (13), designam peças de vestuário, estando portanto relacionados por co-hiponímia, com o hiperónimo *vestuário*. Por outro lado, cada um destes elementos relaciona-se com aquele que o antecede na cadeia discursiva por uma relação de contraste – vestuário leve e elegante vs. vestuário pesado e utilitário –, *meias grossas/colãs de bailarina*, *calças de suspensórios/vestido de renda*, *camisola de lã/sapatinhos com uns laçarotes muito elegantes*. Esta relação de contraste resulta do conflito de interesses representado no diálogo entre as duas personagens ficcionais, a mãe e a filha; a mãe que aconselha a filha a proteger-se do frio, a filha que escolhe o vestuário mais bonito e fantasioso sem atender ao rigor das condições climáticas.

Mariana, a princesa Vaidosa.

Era uma vez uma princesa que se chamava Mariana, e ela queria ir para a neve e pôs uns colãs de bailarina, mas a mamã não está de acordo:

- Minha pequerrucha está frio, veste as tuas meias grossas mas a princesinha tira o seu vestido de rendinha, mas a mamã não está de acordo:

- Minha pequenina está muito frio veste as tuas calças de suspensórios mas a princesa tira os seus sapatinhos com uns laçarotes muito elegantes mas a mamã não está de acordo

- Minha Mariana está chover veste a tua camisola de lã, mas a princesa tirou.

(NA-CT3-046, Natália, 3.º ano)

<b>Cadeias de semelhança</b>			
		vestuário	
		vestuário leve e elegante	vestuário pesado e utilitário
			elementos climáticos
<b>T</b>	Mariana, a princesa Vaidosa.		
(1)	Era uma vez uma princesa que se chamava Mariana,		
(2)	e ela queria ir para a neve		neve
(3)	e pôs uns colãs de bailarina,	colãs de bailarina	
(4)	mas a mamã não está de acordo:		
(5)	- Minha pequerrucha está frio,		está frio
(6)	veste as tuas meias grossas		meias grossas
(7)	mas a princesinha tira o seu vestido de rendinha,	vestido de renda	
(8)	mas a mamã não está de acordo:		
(9)	- Minha pequenina está muito frio		está muito frio
(10)	veste as tuas calças de suspensórios		calças de suspensórios
(11)	mas a princesa tira os seus sapatinhos com uns laçarotes muito elegantes	sapatinhos com uns laçarotes muito elegantes	
(12)	mas a mamã não está de acordo		
	- Minha Mariana está chover		está a chover
(13)	veste a tua camisola de lã,		camisola de lã
(14)	mas a princesa tirou.		

Quadro 3.54: Cadeias de semelhança no texto NA-CT3-046

A		B	tipo de elo
colãs		meias	= co-extensão (co-hiponímia)
(colãs) de bailarina	↔	(meias) grossas	= co-extensão (contraste)
vestido	↔	calças	= co-extensão (co-hiponímia)
de renda	↔	de suspensórios	= co-extensão (contraste)

Esquema 3.8: Exemplos de relações de co-extensão no texto NA-CT3-046

As relações de co-extensão e de coclassificação contribuem para a definição de cadeias de semelhança que atravessam os textos ou partes dos textos, contribuindo para a definição dos elementos estruturais do texto. Estas cadeias de semelhança são constitutivas de um campo de significado generalizado e estão, portanto, intrinsecamente relacionadas com os valores da variável *campo* do contexto de situação em que o texto cumpre função. Textos que realizam padrões de configuração contextual semelhantes terão probabilidade de selecionar cadeias de semelhança geráveis a partir de campos de significado semelhantes. A identificação de cadeias de semelhança num texto contribui, por um lado, para a descrição da identidade textual e para o estabelecimento de relações de proximidade ou de distância com outros textos, em termos de padrões de registo, e, por outro lado, para a aferição do grau de coesão ou de unidade de textura desse mesmo texto. A análise das cadeias de semelhança do texto NA-CT3-046, que conferem ao mesmo um elevado grau de coesão, permite compreender a razão por que o texto, apesar de estruturalmente incompleto, é percecionado pelos leitores como um texto, ou pelo menos, como um estágio de desenvolvimento de uma história a que falta o desenlace.

Para além das relações de sentido atrás referidas, Hasan (*ibid.*) considera que a reiteração, ainda que não se tratando estritamente de uma relação de sentido, constitui um padrão lexical que contribui decisivamente para a criação de textura: “*The repetition of the same lexical unit creates a relationship simply because a largely similar experiential meaning is encoded in each repeated occurrence of the lexical unit*” (Halliday & Hasan 1985: 81). Veja-se, por exemplo, o texto EM-CT2-23, produzido pelo Emanuel no 2.º ano.

O meu sonho

Eu quando tinha cinco anos tive o meu pior sonho.

Estava dormindo quando levanto-me e vou à janela e bato com a cabeça viro-me para a porta vou para a cozinha chego à janela bato com a cabeça viro-me para a porta e vou para o quarto chego ao quarto e vou a direito bato com a cabeça no vidro o vidro parte-se e eu caio da janela abaixo.

fim

(EM-CT2-23, Emanuel, 2.º ano)

T	O meu sonho	sonho								
(1)	Eu quando tinha cinco anos tive o meu pior sonho.	sonho								
(2)	Estava dormindo quando levanto-me									
(3)	e vou à janela [do quarto]	janela						vou		
(4)	e bato com a cabeça		bato	cabeça						
(5)	viro-me para a porta [do quarto]				viro-me	porta				
(6)	vou para a cozinha							vou		
(7)	chego à janela [da cozinha]	janela							chego	
(8)	bato com a cabeça		bato	cabeça						
(9)	viro-me para a porta [da cozinha]				viro-me	porta				
(10)	e vou para o quarto							vou		quarto
(11)	chego ao quarto								chego	quarto
(12)	e vou a direito							vou		
(13)	bato com a cabeça no vidro		bato	cabeça						vidro
(14)	o vidro [da janela do quarto] parte-se									vidro
(15)	e eu caio da janela [do quarto] abaixo.	janela								
(16)	fim									

Quadro 3.55: Cadeias de repetição lexical no texto EM-Ct2-23

		sonho	partes da casa	verbos de movimento	bater
<b>T</b>	O meu sonho	sonho			
<b>(1)</b>	Eu quando tinha cinco anos tive o meu pior sonho.	sonho			
<b>(2)</b>	Estava dormindo quando levanto-me				
<b>(3)</b>	e vou à janela [do quarto]		janela	vou	
<b>(4)</b>	e bato com a cabeça				bato
<b>(5)</b>	viro-me para a porta [do quarto]		porta	viro-me	
<b>(6)</b>	vou para a cozinha		cozinha	vou	
<b>(7)</b>	chego à janela [da cozinha]		janela	chego	
<b>(8)</b>	bato com a cabeça				bato
<b>(9)</b>	viro-me para a porta [da cozinha]		porta	viro-me	
<b>(10)</b>	e vou para o quarto		quarto	vou	
<b>(11)</b>	chego ao quarto		quarto	chego	
<b>(12)</b>	e vou a direito			vou	
<b>(13)</b>	bato com a cabeça no vidro		vidro		bato
<b>(14)</b>	o vidro [da janela do quarto] <b>parte-se</b>		vidro		
<b>(15)</b>	e eu <b>caio</b> da janela [do quarto] abaixo.		janela		
<b>(16)</b>	fim				

Quadro 3.56: Cadeias de semelhança no texto EM-Ct2-23

		eu*	janela [do quarto]	cabeça	quarto
<b>T</b>	O meu sonho	meu			
<b>(1)</b>	Eu quando tinha cinco anos tive o meu pior sonho.	Eu			
<b>(2)</b>	Estava dormindo quando levanto-me	∅			
<b>(3)</b>	e vou à janela [do quarto]	∅	a		
<b>(4)</b>	e bato com a cabeça	∅		a	
<b>(5)</b>	viro-me para a porta [do quarto]	∅			
<b>(6)</b>	vou para a cozinha	∅			
<b>(7)</b>	chego à janela [da cozinha]	∅			
<b>(8)</b>	bato com a cabeça	∅		a	
<b>(9)</b>	viro-me para a porta [da cozinha]	∅			
<b>(10)</b>	e vou para o quarto	∅			o
<b>(11)</b>	chego ao quarto	∅			o
<b>(12)</b>	e vou a direito	∅			
<b>(13)</b>	bato com a cabeça no vidro	∅		a	
<b>(14)</b>	o vidro [da janela do quarto] <b>parte-se</b>	∅			
<b>(15)</b>	e eu <b>caio</b> da janela [do quarto] abaixo.	∅	a		
<b>(16)</b>	fim				

Quadro 3.57: Cadeias de identidade de referência em EM-CT2-23

As relações coesivas atrás apresentadas são relações de natureza semântica mas não são independentes de padrões de realização lexicogramatical. As relações de co-referência e de coclassificação são tipicamente realizadas por recursos de referência implícita no elemento B da relação: as primeiras pelos pronomes pessoais de terceira pessoa *ele(s)/a(s)*, *o(s)a(s)*, *lhe(s)*, pelo artigo definido, *o(s)/a(s)*, os demonstrativos *este(s)/a(s)*, *esse(s)/a(s)*, *aquele(s)/a(s)*, *isto*, *isso*, *aquilo*, e também, no caso do português, pela elipse de Sujeito; as segundas são tipicamente construídas pelos recursos da elipse e da substituição. Os recursos lexicogramaticais que tipicamente constroem as relações de co-referência e de coclassificação têm em comum o facto de a sua interpretação depender da recuperação do significado a partir de um outro recurso de

codificação explicitado no cotexto. Nas relações de co-extensão, pelo contrário, ambos os elementos ligados, A e B, são unidades lexicais de conteúdo, e a sua interpretação não depende da recuperação do significado de nenhum outro elemento no cotexto.

Os elos coesivos co-referenciais e co-classificativos podem ainda ser classificados consoante o item que permite implicitamente a recuperação da informação esteja situado no âmbito da atividade extralinguística que acompanha o texto ou no seu cotexto. No primeiro caso, os recursos são designados exofóricos, no segundo são designados endofóricos. No texto EM-CT2-23, acima analisado, o pronome pessoal de primeira pessoa *eu* e as sucessivas elipses de Sujeito recuperam a sua interpretação por referência ao contexto extralinguístico: a identidade do sujeito escritor; a sua interpretação é, nessa medida, exofórica. No entanto, no discurso monológico e descontextualizado, a referência exofórica à pessoa da enunciação (1.<sup>a</sup> pessoa do singular) acaba por funcionar como uma cadeia anafórica coesiva, uma vez que a recuperação da referência é sempre realizada por referência à voz responsável pela narração, construída discursivamente; para o leitor, pouco importa se o *eu* discursivo se refere a uma ou outra pessoa em particular, o que importa é que o *eu* aponta sempre para a mesma entidade, aquela que no início do texto se constrói como responsável pela narração dos eventos e simultaneamente participante nos mesmos.

Nas atividades linguísticas em que a língua acompanha a atividade material são frequentes os elos exofóricos, pois a atividade verbal está a ser utilizada a par da atividade material e é natural que a interpretação dos recursos coesivos dependa da recuperação de informação situada na atividade extralinguística. Os recursos exofóricos não são, regra geral, geradores de textura. São os recursos endofóricos, cuja interpretação depende da recuperação de informação codificada no cotexto, os principais responsáveis pela propriedade da textura. A coesão de um texto depende precisamente da codificação no próprio texto da informação relevante para a sua interpretação. Não havendo essa codificação, as mensagens linguísticas, quando abstraídas do contexto material em que são produzidas, ficam soltas no espaço semiótico, sem nada que as faça convergir para a construção de um sentido global.

Os recursos endofóricos podem ser anafóricos ou catafóricos, consoante o lugar de recuperação da informação implícita esteja situado antes do recurso coesivo ou, pelo contrário, mais adiante no cotexto. Em SL-CT2-020a (QUADRO 3.58 e QUADRO 3.59), é anafórica a relação de referência que se estabelece entre o determinante artigo definido em *a missão* (na terceira oração) e a referência do grupo nominal indefinido *uma missão* introduzido na oração anterior. É, pelo contrário, catafórica a relação de referência que se estabelece entre o demonstrativo *esta* (na terceira oração) e a mensagem realizada na quarta oração do texto em que a missão é descrita. A cadeia de referência assim produzida surte um forte efeito coesivo, mantendo ativos movimento de retrospeção e de prospeção no tecido textual.

- [...]  
 (1) e o rei da selva respondeu:  
 (2) eu chamei-te para fazeres uma missão  
 (3) (<=) a missão é esta (=>)  
 (4) vais ter que atravessar um vulcão que explode de cinco em cinco segundos.  
 [...]

Quadro 3.58: Fragmento do texto SL-CT2-020a, Simão, 2.º ano

---

Relação anafórica (<=):	(2) uma missão <= (3) a missão
Relação catafórica (=>):	(3) esta => (4) vais ter que atravessar um vulcão que explode de cinco

---

Quadro 3.59: Exemplos de relações catafóricas e anafóricas em SL-CT2-020a

É também exemplo de uma relação de co-referência catafórica, no texto N-CT2-012, *O lobo e a raposa*, acima analisado, a relação de co-referência entre os grupos nominais definidos do título e os grupos nominais indefinidos *um lobo* e *uma raposa* em (1) e (2) respetivamente. A dinâmica da recuperação catafórica da informação veiculada pelo título constitui uma das estratégias para a construção da função textual do título como lugar de criação de expectativas textuais.

#### RELAÇÕES ORGÂNICAS: A JUNÇÃO

As relações coesivas orgânicas distinguem-se das relações composicionais pelo facto de a relação coesiva se estabelecer entre mensagens completas e não entre componentes de mensagens. Ao contrário dos significados das relações composicionais, que constituem uma espécie de instrução acerca de onde procurar a informação a recuperar, os significados da Junção especificam a maneira como aquilo que se segue está sistematicamente conectado com aquilo que se disse antes. A Junção coesiva é basicamente uma relação que estabelece pontes entre o que ficou para trás e o que se vai dizer em seguida.

Halliday e Hasan (1976: 238), na versão original da teorização das questões da coesão no quadro da LSF, por considerarem não se justificar, numa primeira abordagem aos factos da coesão, uma destriça demasiado fina (necessariamente mais complexa) das relações lógico-semânticas realizadas na Junção coesiva, optam por um sistema simples de classificação em quatro categorias generalizadas facilmente identificáveis: aditiva, adversativa, causal e temporal. Em defesa desta posição, os autores invocam o grau de indeterminação que afeta as escolhas ao nível das relações lógico-semânticas realizadas na Junção coesiva e, simultaneamente, a simplicidade do instrumento; acrescentam ainda que, numa outra fase posterior da investigação, ou em caso de necessidade de proceder a uma mais fina análise dos factos, será sempre possível aprofundar o sistema.

“We shall adopt a scheme of just four categories: additive, adversative, causal and temporal. (...)”

Naturally if we reduce the many varied kinds of conjunction to this small number of basic types, there is scope for a considerable subclassifying within them. A very simple overall framework like this does not eliminate the complexity of the facts; it relegates it to a later or more delicate stage of analysis. Our reason for preferring this framework is just that: it seems to have the right priorities, making it possible to handle a text without unnecessary complication. A detailed systematization of all the possible subclasses would be more complex than is needed for the understanding and analysis of cohesion; moreover they are quite indeterminate, so that it would be difficult to select one version in preference to another.” (Halliday & Hasan 1976: 239)

Num momento mais tardio do desenvolvimento do quadro teórico da gramática sistémico-funcional, Halliday (2004) considera que a Junção coesiva evolui como um recurso complementar ao das relações lógico-semânticas que, no complexo oracional, orientam o desenvolvimento local do texto<sup>98</sup>; mais concretamente, considera que a Junção coesiva extravasa o âmbito das relações localizadas construídas pela gramática e estende o alcance das relações de Expansão – Elaboração, Extensão e Intensificação e respetivas subcategorias – à junção de unidades textuais sequencialmente dispostas na cadeia do discurso independentemente da estrutura gramatical.

No QUADRO 3.60 apresento o sistema da JUNÇÃO coesiva proposto em Halliday (2004).

Tipo	Subtipo	Exemplos de expressões que explicitam a relação de Junção coesiva
elaboração	apositivo	por outras palavras, isto é, quer dizer, por exemplo, para ilustrá-lo
	clarificação	para ser mais preciso, ou melhor, já agora, por acaso, em qualquer caso, de todos os modos, em particular, mais especificamente, em síntese, como eu ia dizendo, resumidamente, sucintamente, afinal de contas, na verdade,
Extensão	aditivo	e, também, mais a mais, além disso, nem
	adversativo	mas, porém, por outro lado
	variação	em vez disso, por outro lado, fora isso, ou então, em alternativa
Intensificação	assunto	aqui, aí, quanto a isto, a esse respeito, nos restantes casos
	modo	igualmente; contrariamente, de igual modo

<sup>98</sup> Na SECÇÃO 3.2 dedicada à explanação do Tema textual, abordei já, do ponto de vista da sua funcionalidade no sistema da tematização, as questões da Junção coesiva e das suas relações de complementaridade com a Junção estrutural.



Tipo	Subtipo		Exemplos de expressões que explicitam a relação de Junção coesiva	
	espácio-temporal	simples	(ext.) então, depois, nesse instante, antes, finalmente	(int.) em seguida, em segundo lugar , aqui, agora , até agora , por fim
		complexo	imediatamente, ao fim de uns momentos, na próxima vez, no dia seguinte, naquela manhã, entretanto, até então, neste momento	
	causal- condicional	causal	assim, então, por esse motivo, como resultado, por esta razão, para esse efeito	
		condicional	então, nesse caso, caso contrário, no entanto, ainda assim, não obstante	

**Quadro 3.60: Adaptação para o português do sistema da Junção coesiva**  
**Fonte: Halliday (2004: 541)**

Ainda no mesmo texto, Halliday (*ibid.*: 549) conclui que as categorias que se revelam úteis para a análise da maioria dos textos são as mais gerais de i) elaboração: apositivo, clarificativo; ii) extensão: aditivo, adversativo, variativo; iii) intensificação: temporal, comparativo, causal, condicional, concessivo e assunto.

### **Realização lexicogramatical dos significados da Junção**

As relações orgânicas de Junção podem ser realizadas por diferentes padrões de realização lexicogramatical, entre os quais as conjunções ou adjuntos conjuntivos são os mais congruentes. No entanto, é frequente que as relações de Junção entre mensagens sejam deixadas implícitas, não sendo explicitadas por elementos lexicogramaticais especialmente vocacionados para esse efeito. Isto acontece frequentemente em sequências temporais e causais – o tipo de sequências subjacentes ao registo associado aos géneros da família das histórias, o registo dos textos infantis que constituem o *corpus* analisado no presente estudo.

As relações coesivas da Junção podem ser realizadas por i) conjunções – tipicamente *e*, *mas* –, ii) adjuntos conjuntivos – tipicamente nos textos infantis (*e/mas*) *depois*, (*e/mas*) *então* –, iii) expressões preposicionais que incluem itens de Referência, como por exemplo *desde aí*, *depois disso*, *além disso*, *por isso*, construções fraseológicas mais desenvolvidas, tais como *passados três dias*, *depois de terem passado muitos dias*, *depois de chegar* [ali], ou mesmo o caso extremo de orações dependentes tematizadas cuja interpretação depende da recuperação de um item de referência anafórica, como por exemplo *quando lá chegou*, ou *se voltas a dizer isso*.

Exemplos de i):

junção coesiva aditiva, realizada pela conjunção *e*:

Num dia uma senhora tinha um rato e um gato que estavam a discutir até que um dia o rato e o gato ficaram a ser amigos. **E** quando a senhora viu o rato e o gato disse: foge rato (...)

(MR-CT2-035)

junção coesiva adversativa, realizada pela conjunção *mas*:

A mãe pinguim

Era uma vez uma pinguim que tinha um filho. **Mas** a mãe não tinha namorado então foi arranjar. (...)

(MR-CT2-047)

Exemplos de ii):

junção coesiva temporal, realizada pelo adjunto conjuntivo *depois*:

(...) Brincaram às escondidas, à apanhada e ao macaquinho do chinês. eles estavam muito felizes e nunca paravam de rir. **Depois** eles foram para a água e andaram a mergulhar nas ondas muito grandes o que era muito fixe para eles. (...)

(EM-CD4-45)

junção coesiva condicional, realizada pelo adjunto conjuntivo *assim*:

A professora de tão cansada desistiu e o menino continuou triste. Nós devemos comportar-nos bem e não fazermos nada como o que o menino fez. **Assim** todos nos acusam na segunda vez e além disso é muito mau.

(MR-CT4-155)

junção coesiva adversativa e temporal, realizada pela conjunção *mas* e pelo adjunto conjuntivo *depois*:

(...) O sapinho ficou muito triste e disse:

- Quero ir para casa.
- Mas tu não querias ficar lá.
- Pois mas agora quero.
- Vou dizer a todas as pessoas.
- Não.
- Sim, sim.

O humano foi dizer e o sapinho ficou muito triste. **Mas depois** o sapinho e o humano fizeram as pazes e nunca mais discutiram.

(MR-CT3-082)

junção coesiva aditiva e temporal, realizada pela conjunção *e* e pelo adjunto conjuntivo *depois*:

- (1) (...) mas quando [o menino] chegou ao sótão estava uma bruxa
- (2) mas ele sabia onde estava a espingarda
- (3) e pegou na espingarda
- (4) e disparou uma bala para a bruxa
- (5) e a bruxa morreu
- (6) **e depois** foi à sala
- (7) para matar o fantasma (...)

(EM-CT2-006)

Note-se que, neste último exemplo (EM-CT2-006), a rutura na cadeia de referência temática em (5) com a tematização do Participante *a bruxa*, seguida da retoma da tematização do Participante *o menino* precedida pela expressão *e depois*, parece determinar a existência de uma descontinuidade estrutural, ainda que não assinalada pelo aluno com pontuação gráfica, na transição de (5) para (6). De acordo com essa leitura, interpreto *e depois* como um elemento de realização de Junção coesiva não estrutural.

Exemplos de iii):

junção coesiva aditiva e temporal, realizada pela conjunção *e* e pela locução preposicional *desde aí*, que inclui o item de Referência *aí*:

(...) A mãe do menino ficou muito zangada porque ele não lhe obedeceu e então decidiu dizer-lhe uma coisa:

- Olha filho eu ando a fazer isto porque tu tens sempre negativas a tudo e...

- Mas isso é mentira!

E a desenho? E a pintura?

- Ó filho tu nunca me deste

- Eu dou-te já!

- Espantoso filho tiveste a máxima nota a desenho e a pintura!

**E desde aí** o menino nunca mais parou de pintar, e quando ficou grande ele foi um pintor muito famoso.  
fim

(EM-CD4-54)

junção coesiva temporal, realizada por orações temporais dependentes em posição temática *quando lá chegou*, *quando ela lá chegou*, que incluem os itens de Referência *lá*, a elipse de Sujeito e o pronome pessoal *ela* (estes últimos recuperando a referência ao participante *a Maria*):

(...) Os senhores da assembleia deram-lhe tudo e a Maria foi meter o cavalo no seu estábulo da sua quinta e foi logo para o barco. **Quando Ø lá chegou** ela escolheu os açores e o barco levou-a. **Quando ela lá chegou** telefonou à mãe e disse: (...)

(MR-CT4-147)

junção coesiva condicional, realizada por oração condicional dependente em posição temática com item de referência anafórica *isso*:

(...) podemos ir à moda?  
logo se vê  
mas mãe é à noite  
eu disse que logo se vê  
mas é à noite  
filha vai brincar  
má mãe  
**se voltas a dizer isso** vais de castigo (...)

(MR-CT2-020)

De um modo geral, as conjunções são vocacionadas para a realização da Junção estrutural e os adjuntos conjuntivos ou outras expressões juntivas para a Junção coesiva não estrutural, ainda que a situação inversa seja comum.

Podemos pensar num gradiente semântico de significados de Junção que tem num extremo a máxima integração semântica e gramatical entre mensagens, que corresponde ao caso da Junção estrutural hipotática (que não contribui para fazer progredir o fluxo das mensagens no texto, mas para o embelezamento das orações dominantes que são o núcleo das mensagens), seguida pela Junção estrutural paratática, com integração semântica mas dependência estrutural mínima, e no extremo oposto, a mínima integração semântica e gramatical (ou máxima rutura), que corresponde ao caso de mensagens realizadas em períodos justapostos, em que o segundo período é introduzido por um elemento temático, sem ligações coesivas (ou com ligações muito ténues) com o texto precedente, que cria um novo contexto temático para a sequente sequência discursiva. No texto SL-CT3-04, abaixo transcrito, o adjunto circunstancial *na escola* é exemplo de um elemento temático que introduz um novo contexto para o discurso sequente, marcando um momento de rutura e, por isso, de progressão no fluir do discurso; esta rutura é assinalada pela criança com o ponto de fim de período e a maiúscula de início de novo período.

O menino que via as coisas de outra forma  
Era uma vez um menino que via as coisas de outra forma, por exemplo: via o arco-íris como um escorrega a chuva como pássaros a bola como um chupa-chupa enfim. **Na escola** claro que era difícil lidar com ele, se fosse para ler ele não percebia porque é que punham canja à sua frente. Era assim que funcionava a vida.  
Fim

(SL-CT3-041)

De igual modo, no texto MR-CT2-041, já antes analisado para exemplificar a noção de progressão temática, também o elemento temático *No domingo* cria um novo contexto para o discurso sequente, mas o laço coesivo de contraste que estabelece com o elemento temático *No sábado* contribui para estabelecer uma continuidade semântica com o texto antecedente. No

gradiente semântico dos significados da Junção é possível comparar a força da rutura semântica entre o primeiro e o segundo períodos de SL-CT3-041 e a força da rutura semântica entre o segundo e o terceiro períodos de MR-CT2-041. Se bem que, em ambos os casos, os alunos tenham explicitado a sua perceção de descontinuidade semântica e estrutural mediante a pontuação gráfica dos períodos, podemos dizer que o período iniciado por *No domingo*, em MR-CT2-041, apresenta maior continuidade ou integração semântica com os significados do texto precedente do que o período iniciado por *Na escola*, em SL-CT3-041.

Como foi o meu fim-de-semana

**No Sábado** a minha mãe e o meu pai vieram da Andorra. **passado um bocadinho** Ø fui almoçar depois fui ter com os meus primos e depois fui jantar. **No Domingo** fui às compras depois fui almoçar no fim de almoçar fui brincar depois fui à missa e no fim jantei.

(MR-CT2-041)

Ainda no texto MR-CT2-041, poderíamos comparar o grau de rutura introduzido por *No domingo* e a expressão temporal elítica *passado um bocadinho* [de a minha mãe e o meu pai virem de Andorra]; esta última, tendo em conta o laço coesivo que estabelece com o texto precedente caracteriza-se por construir uma rutura menos pronunciada do que aquela que é construída pelo locativo temporal *No domingo*. Talvez por esse motivo, a aluna tenha hesitado na marcação de período (introduz o ponto final, mas não marca o início do novo período com maiúscula inicial).

Note-se como no texto N-CT2-025, abaixo, com a escolha da introdução da conjunção *e* em *e no baile*, a aluna alivia a rutura semântica introduzida pelo adjunto circunstancial *no baile*, que tal como nos textos acima marca um novo contexto para a representação dos eventos seguintes, mas que, ao contrário do que acontece naqueles, não introduz um novo período. A coexistência das duas escolhas – continuidade (*e*) e descontinuidade (*no baile*) – cria um espaço de indeterminação semântica, que permite à aluna construir progressão da informação sem prejuízo dos significados da continuidade do texto. A sistemática escolha da conjunção *e* para realizar a Junção das mensagens parece revelar uma especial focalização dos significados da continuidade discursiva; a aluna parece fazer utilizar o *e* – os significados de Junção continuativa – como um significado de propulsão do desenvolvimento textual.

As camélias cor-de-rosa

Era uma vez uma camélia Que se chamava-se cor-de-rosa e era a rainha das camélias e ela era a mais bela **e nos bailes** ela dançava com um cravo e eles ficaram namorados e passaram 4 meses e eles casaram-se e ouviu-se ta na na ta na na e tiveram 15 filhos e viveram felizes para sempre.

Fim

(NA-CT2-025)

Por oposição a este padrão de sistemática explicitação dos significados da Junção, são frequentes, como atrás referido, as relações de Junção deixadas implícitas no fluir do texto. As relações orgânicas assim construídas caracterizam-se por um padrão de relativa indeterminação,

que dificulta a sua inequívoca recuperação numa análise textual. Contudo, Halliday (2004: 549) faz notar que normalmente haverá sempre no texto outras formas coesivas, que são afinal as responsáveis pela intuição das relações de Junção entre as mensagens que compõem o texto. No *corpus* de histórias infantis coligido neste trabalho é frequente, por exemplo, que o elemento temático da segunda mensagem do texto recupere a referência da entidade introduzida como informação nova no Rema da primeira mensagem, permitindo inferir uma relação de elaboração do tipo apositivo<sup>99</sup>. É o caso, por exemplo da sequência de abertura do texto SL-CD4-115a, que em seguida se transcreve:

Os quatro amigos

No tempo das descobertas, **havia três amigos que se chamavam Óscar, Tomás e Borboleta Cintilante. Eles** viviam numa lâmpada chamada Bruno. (...)

(SL-CD4-115a)

### **A relação juntiva realizada pela conjunção *e***

Halliday e Hasan (1976: 233) consideram que a forma mais simples de relação juntiva é a relação aditiva ‘*e*’. Os autores notam que de um modo geral a relação ‘*e*’ é sentida pelos falantes adultos como estrutural e não coesiva:

“This is why we feel a little uncomfortable at finding a sentence in written English beginning with And, and why we tend not to consider that a child’s composition having and as its dominant sentence linker can really be said to form a cohesive whole.”

No entanto, notam os autores<sup>100</sup>, o item *e* é usada de modo coesivo, para ligar períodos, não só pelas crianças mas também na escrita dos adultos. Halliday e Hasan designam o *e* usado coesivamente pelo termo geral aditivo e definem-no como um recurso de realização de uma relação semântica generalizada pertencente à componente textual do sistema semântico (por oposição à conjunção estrutural que pertence à componente ideacional e lógica do sistema semântico) baseada na noção lógica ‘*e*’.

Nos textos infantis, em particular, na fase da emergência da pontuação, nem sempre é claro quando a conjunção *e* tem uma função estrutural ou uma função coesiva. Quando a relação ‘*e*’ é usada de forma coesiva entre mensagens – para criar texto construindo coerência entre períodos/complexos oracionais<sup>101</sup> – ela junta apenas o par de períodos adjacentes. O *e* estrutural, pelo contrário, pode ligar uma série de dois ou mais elementos, fazendo-os constituir uma única

<sup>99</sup> Halliday dá como exemplo, a situação, rara no *corpus* aqui estudado, em que se verifica a ocorrência de uma relação lexical de hiponímia entre dois itens lexicais em Temas sucessivos, que torna natural a inferência de uma relação de exemplificação entre as duas mensagens.

<sup>100</sup> O mesmo já foi aqui observado, e ilustrado na análise feita do conto de *A princesa e a ervilha*, na secção dedicada à explanação dos diferentes tipos de Tema textual.

<sup>101</sup> Ou no caso da escrita infantil, dada a indeterminação das fronteiras dos complexos oracionais, das unidades-t, as mais altas unidades gramaticais com potencial para funcionarem no texto como unidades independentes.

unidade num todo mais abrangente. Halliday e Hasan (*ibid.*:235) consideram que o contexto típico para o *e* coesivo é aquele em que se verifica uma total, ou quase total, mudança nos participantes de uma mensagem para outra, ainda que indubitavelmente ambas as unidades sejam sentidas como parte do mesmo texto. Com frequência, o *e* que ocorre na escrita inicial da criança está mais próximo da relação semântica generalizada pertencente à componente textual do sistema semântico, do que do recurso especificamente lógico, despojado de outros conteúdos semânticos, do *e* estrutural. O *e* dos textos infantis, como se pode ver no relato do sonho do Emanuel (EM-CT2-23, acima apresentado), aproxima-se mais do valor de relação semântica generalizada, a que se acrescenta por vezes uma componente enfática. O valor semântico do *e* nos textos infantis depende em última análise dos significados expressos nas mensagens por ele relacionadas, nomeadamente dos significados experienciais e dos significados interpessoais (o que não acontece no *e* estrutural, rigorosamente lógico).

A indeterminação do valor semântico do *e* estará porventura na origem da preferência das crianças por esta conjunção na escrita inicial. Perante o desafio da construção monogerada dos textos escritos, as crianças parecem encontrar no *e* o recurso polivalente que lhes permite imprimir continuidade e desenvolvimento, numa simples lógica aditiva, às unidades locais que vão sendo produzidas em tempo real (como atrás se observou no texto NA-CT2-025, produzido pela Natália no 2.º ano).

Gradualmente, atendendo aos jogos dos significados experienciais e interpessoais que se sucedem no texto, as crianças aprendem a especificar diferentes tipos de relações semânticas entre as mensagens e a diversificar os recursos lexicogramaticais que as realizam; aprendem também, tendo em vista a economia do desenvolvimento textual, a calibrar diversamente o grau de ligação ou de rutura entre as mensagens dispostas na linearidade do texto.

### 3.5 SIGNIFICADOS DA PONTUAÇÃO

No quadro do modelo teórico da LSF, considero os recursos da pontuação, tal como os recursos prosódicos da língua oral, recursos do nível da expressão ao serviço da função textual da língua (Halliday 2004). Os recursos da pontuação constituem uma espécie de moldura que sinaliza graficamente os contornos do empacotamento dos significados da experiência no fluir do texto e simultaneamente os significados da interação<sup>102</sup>.

Com a pontuação, o escritor introduz descontinuidades visualmente óbvias na sequência linear e monótona dos sinais da escrita alfabética e orienta por esta via as possibilidades de leitura dos mesmos. A pontuação proíbe a leitura de ligações entre unidades adjacentes e reforça a leitura de outras. As descontinuidades criadas pela pontuação estabelecem-se em duas dimensões: na

---

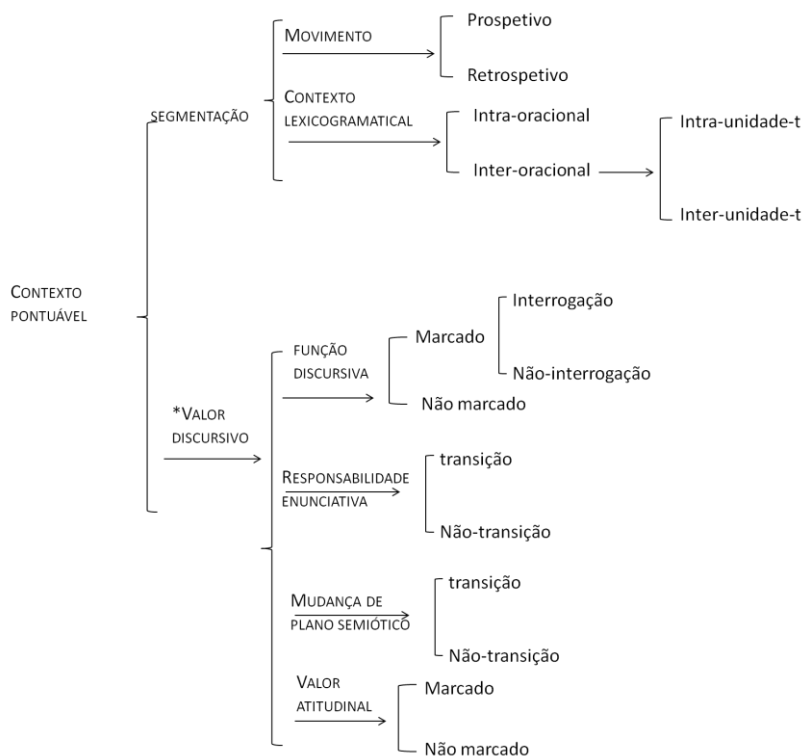
<sup>102</sup> No sentido em que a função textual é vista como a função habilitante das outras funções da linguagem – *the enabling metafunction* no dizer de Halliday (1978).

linearização das sequências de figuras, ou, para além delas, nos níveis do processo semiótico (diversos níveis discursivos) ou das funções da língua na interação.

Os recursos da pontuação são uma espécie de cortesia do escritor para com o leitor, dando-lhe a ver de forma mais clara o seu próprio roteiro de construção linguística dos significados experienciais e interpessoais (Kress 2003).

Definir de forma clara e consensual os valores e funções da pontuação não é uma tarefa trivial. Farias (2009) observa a falta de consenso entre os diversos gramáticos no que respeita a esta temática, muito em particular no que diz respeito à rigidez normativa das descrições dos usos da pontuação e dos seus efeitos expressivos. Tendo em conta a fluidez, ou mesmo, a imprecisão que caracteriza as descrições da convenção da pontuação nos textos normativos, não é de estranhar a dificuldade inerente à tarefa de ensinar a pontuação do texto e a tarefa de aprender.

Não sendo o meu objetivo neste trabalho, produzir uma descrição do sistema da pontuação na língua portuguesa, tarefa que obviamente está muito para além das minhas possibilidades e também do meu interesse como investigadora que busca compreender a evolução do conceito de período nos textos infantis, optei por definir um sistema de valências (ESQUEMA 3.11) para os sinais de pontuação experimentados pelas crianças na pontuação dos seus textos. O sistema tem como critério de entrada um lugar pontuável (no limite, qualquer lugar que separe duas palavras) na linearidade da cadeia discursiva.



Esquema 3.9: Sistema utilizado neste trabalho para distinguir os significados da PONTUAÇÃO (estrato da expressão)



O sistema baseia-se na diferenciação de duas funções para os sinais de pontuação<sup>103</sup>: a função de dar a ver descontinuidades gramaticais e semânticas – função de segmentação (*separadora* nos termos de Bechara) –, e a função de dar a ver valores discursivos – função discursiva (de comunicação ou de mensagem, nos termos de Bechara). Estas duas funções podem ser acumuladas no mesmo sinal, mas só a função de segmentação é inerente a todos os sinais de pontuação (o \* que, no diagrama, antecede a função Valor discursivo indica a possibilidade de não aplicação dessa função). Todo o sinal de pontuação enquanto marca inserida no fluxo da linearidade do texto é sinal da intenção do escritor em construir uma descontinuidade gráfica, gramatical (descontinuidades na integração estrutural) e semântica (descontinuidades na integração dos significados).

A função de segmentação consiste na marcação de um lugar de descontinuidade das estruturas sintagmáticas que realizam os significados do contexto. Num texto, as unidades segmentadas são sempre interligadas (caso contrário não pertenceriam ao texto). Assim, a função de segmentação de um sinal de pontuação é caracterizada pelo tipo de movimento produzido: movimento retrospectivo, quando a segmentação assinala a segmentação terminal de uma unidade, anunciando o seu fechamento definitivo (o caso de um ponto que marca o fim de um bloco textual), ou o movimento prospetivo, quando a segmentação assinala uma segmentação intercalar de uma unidade, anunciando que a mesma continua no segmento seguinte (o caso de dois pontos que anunciam a projeção do discurso direto). Além disso, a função de segmentação caracteriza-se pelo tipo de unidades segmentadas: a segmentação pode dar-se em contextos inferiores à oração na escala gramatical – intra-oracionais (o caso das vírgulas que segmentam constituintes da oração) –, pode dar-se entre orações que fazem parte da mesma unidade-t, (o caso de vírgulas que separam orações relacionadas por hipotaxe), ou pode dar-se entre unidades-t – inter-oracionais (o caso, por exemplo, de dois pontos que assinalam a projeção do discurso direto, ou da vírgula em contextos de enumeração de eventos).

A função discursiva consiste na marcação de um segmento textual como sendo portador de um tipo de significado relacionado com a dimensão contextual da interação. O valor discursivo assinalado vale para a unidade suprasegmental definida por esse sinal na sua função delimitadora. São significados discursivos:

- os que dizem respeito às escolhas no sistema da função discursiva, que distingue duas escolhas: interrogação vs. não-interrogação – quando a escolha é o valor interrogação, o sinal convencionalizado é o ponto de interrogação;
- os que dizem respeito às escolhas no sistema da atitude, distinguindo a escolha de atitude marcada da não-marcada (uma diversidade de valores emocionais cuja especificação tem de

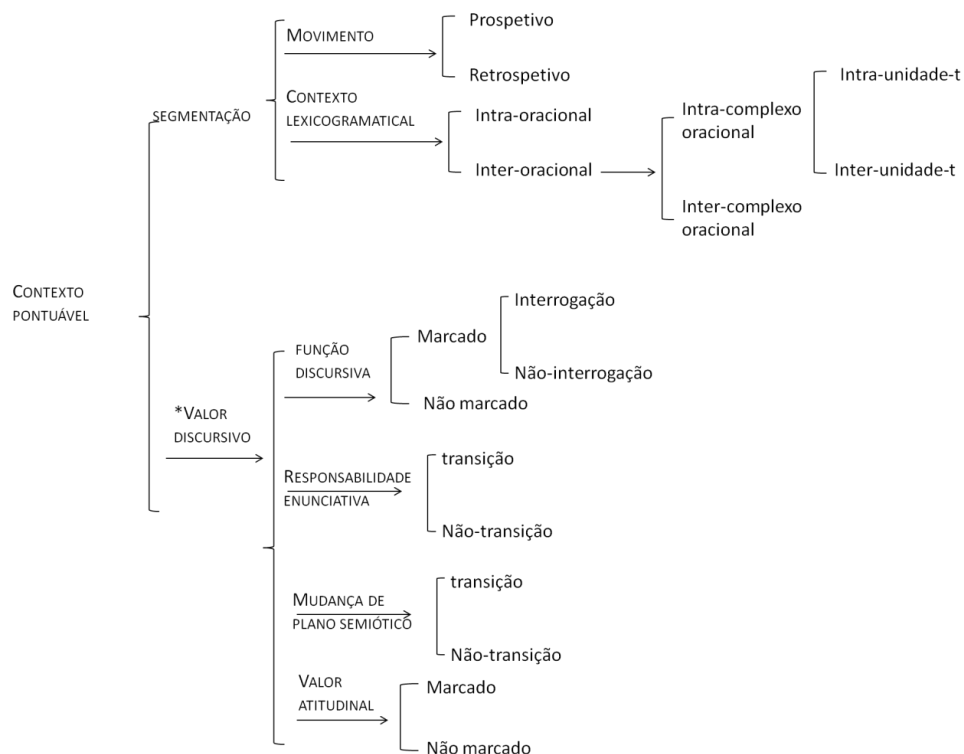
---

<sup>103</sup> Halliday (1985: 35) distingue também dois tipos de pontuação: os marcadores de charneira (*boundary markers*) e os marcadores de estatuto discursivo (*status marker*), categorias grosso modo coincidentes com a distinção que aqui proponho.

ser aferida de acordo com o contexto) – a escolha marcada está associada ao uso do ponto de exclamação;

- os que dizem respeito às escolhas no sistema da transição ou não na responsabilidade enunciativa (por exemplo, a mudança de interlocutor em diálogos assinalada pelo uso do travessão);
- os que têm a função de assinalar a mudança ou não, no plano de semiose (por exemplo, a transição do discurso direto para o discurso de primeira ordem da narração ou vice-versa, assinalado por dois pontos).

De assinalar que no desenho do sistema não há uma escolha para a segmentação no contexto de transição de complexo gramatical ou de período, mas tão-só contextos lexicogramaticais até ao nível da unidade-t. Esta decisão prende-se com a dificuldade, tantas vezes assinalada na literatura, desde Hunt (1965), de identificar as fronteiras do complexo oracional na escrita infantil; e, no fundo, corresponde à decisão de ter a unidade-t por unidade de análise nas escolhas da lexicogramática. A incorporação do complexo gramatical no sistema teria a seguinte configuração:



Esquema 3.10: Sistema da pontuação, tendo como pressuposta a identificação das fronteiras do complexo oracional

A opção por utilizar um sistema que não passa pela necessidade de tomar decisões ao nível da identificação das fronteiras nos complexos oracionais na escrita infantil não implica, como em Hunt (*ibid.*), o desinteresse pela observação da unidade período. Trata-se pelo contrário da tentativa de construção de um instrumento de análise que identifique os contextos lexicogramaticais pontuados pela criança, com base em critérios claros e compreensíveis, com

sensibilidade aos potenciais contextos de delimitação de complexos oracionais ou das unidades que lhe dão origem (os protoperíodos)

Na escrita adulta, o ponto de fim de período, o ponto de exclamação e o ponto de interrogação<sup>104</sup> acumulam as duas funções atrás referidas. Do ponto de vista da função delimitadora, regra geral, estes sinais de pontuação delimitam a fronteira final de orações, na linearidade do fluxo discursivo. Estes sinais funcionam a par de outro sinal que marca o início do segmento discursivo, geralmente uma maiúscula precedida por outra fronteira textual. Os segmentos assim delimitados realizam unidades semânticas, a que o escritor, mais motivado pela estrutura do contexto primário ou mais motivado pelos seus objetivos de modelação semiótica do contexto, confere autonomia informacional no fazer do discurso. Estas unidades são realizadas no plano gramatical por uma oração ou por um complexo oracional<sup>105</sup>. Os períodos não são unidades que preexistem ao fazer do discurso; cumpre ao escritor escolher integrar ou não, por meio de recursos gramaticais, as figuras<sup>106</sup> do discurso em sequências mais ou menos complexas. Estas escolhas são escolhas textuais, determinadas pela gestão do fluxo informação no texto<sup>107</sup>.

No que toca à função de marcação de valores discursivos, o ponto é o sinal que delimita um enunciado que constrói uma mensagem com um valor discursivo não marcado (na escrita os valores discursivos não marcados são o valor assertivo<sup>108</sup> e a atitude neutra). Se um enunciado é a formulação de uma pergunta, a sua fronteira terminal é assinalada com um ponto de interrogação. Se com o enunciado se pretende expressar um valor atitudinal forte – admiração, indignação, veemência de comando, etc. – não gramaticalizado, usa-se o ponto de exclamação. A função de sinalização de valores discursivos marcados, inerente a estes últimos sinais, reforça o seu efeito como elementos de delimitação de mensagens.

Do ponto de vista do estudo do desenvolvimento dos padrões de organização do fluxo discursivo em períodos, no discurso monológico da narração, o ponto é o sinal que importa observar.

O ponto de interrogação e o ponto de exclamação, no género das histórias, servem a pontuação do discurso direto na representação de diálogos.

O ponto, vocacionado para a segmentação dos períodos com função discursiva não marcada serve os dois contextos discursivos – discurso de primeira ordem<sup>109</sup> e representação direta do discurso de segunda ordem (discurso direto).

---

<sup>104</sup> Os valores aqui descritos têm por referência os significados na escrita adulta.

<sup>105</sup> Incluem-se aqui as unidades gramaticais menores, não integradas em qualquer estrutura gramatical, a que é conferido um valor discursivo próprio.

<sup>106</sup> As figuras são as unidades semânticas da componente ideacional, realizadas gramaticalmente na oração (Halliday 2004: 363-364; Matthiessen *et al.* 2010: 97).

<sup>107</sup> Na oralidade a gestão do fluxo de informação é menos conduzida pelo falante do que pela configuração dinâmica do contexto. Na oralidade compete à entoação dar sinal dos contornos da organização da informação na linearidade do discurso.

<sup>108</sup> A oração declarativa, na descrição da gramática tradicional.

O sinal dois pontos, no tipo de contextos em que ocorre no *corpus* (em virtude das funções que em sala de aula foram didatizadas), acumula também a função de segmentação e a função discursiva. Na função delimitadora, assinala a fronteira entre a oração projetante e a oração projetada<sup>110</sup>; na função discursiva expressa o valor de transição entres os planos de desenvolvimento do processo semiótico. Este sinal, tal como o travessão, é sensível à ordem de linearização das orações projetadas e projetantes, só sendo realizado quando a oração projetante ocorre em posição inicial. Neste sentido o sinal pode ser concebido como um recurso coesivo com valor catafórico. Do ponto de vista gramatical, o sinal dois pontos ocorre portanto em posição interna ao complexo oracional. No entanto, a convenção ortográfica do português, determina que a oração projetada seja inscrita numa nova linha de escrita, com avanço em relação à margem e com maiúscula inicial, o que aproxima, no plano da expressão, este contexto discursivo ao contexto de mudança de parágrafo, e por inerência de funções, ao contexto de fim de período. A descontinuidade grafológica marcada pela convenção da mudança de linha parece preferir o significado de relacionamento gramatical entre a oração projetante e a projetada e dar primazia à descontinuidade textual criada pela mudança no plano de desenvolvimento do processo semiótico. Este tipo de situação traduz a dupla motivação da pontuação, sintática e semântica ou textual, assinalada em vários lugares da literatura.

O sinal travessão, nos contextos de uso em que os mesmos ocorrem no *corpus* (em virtude das funções que em sala de aula foram didatizadas), acumula também a função delimitadora e a função discursiva, assinalando o início de um segmento discursivo pertencente a um segundo plano semiótico e uma nova ancoragem enunciativa (as falas de discurso direto). O uso base do travessão tem, tal como o sinal dois pontos, um funcionamento do tipo catafórico. No entanto, no caso em que o enunciado do discurso projetado precede a oração projetante, o travessão substitui os dois pontos na marcação da transição do discurso projetado e para a oração projetante, dispensando a mudança de linha e o uso de maiúscula no início da oração sequente. Do ponto de vista da textualização, a opção pelo retardamento do discurso do narrador parece surtir o efeito de reduzir o efeito de descontinuidade entre o discurso projetado e o discurso da narração, conferindo realce informacional ao segmento textual que identifica e comenta a responsabilidade enunciativa pelo discurso projetado. Neste tipo de contextos, resulta evidente a íntima relação entre as escolhas da pontuação e as escolhas nos sistemas da textualização: tanto os dois pontos como o travessão são aqui usados para assinalar a relação de projeção entre duas orações e o tipo de interdependência entre elas – o seu significado não é, por consequência, lógico-semântico; a motivação para o uso de um sinal ou de outro tem origem no significado textual de ordenação dos significados na linearidade do fluxo discursivo. A seleção do travessão por oposição à seleção do

---

<sup>110</sup> A oração projetante é a oração do discurso da narração que introduz o discurso direto, habitualmente por via de um verbo *dicendi*, tipicamente o verbo *dizer*; a oração projetada é a oração que realiza o discurso direto.

sinal dois pontos não só faz eco desta oposição de significados, como lhe serve de recurso amplificador ao nível dos mecanismos da percepção. Por via das oposições grafológicas que resultam da continuidade ou descontinuidade da linha de escrita e do uso da minúscula ou da maiúscula na primeira palavra da oração seguinte, são gerados efeitos de maior ou menor integração dos significados do discurso projetado e dos do discurso projetante. Em resultado desta escolha textual, o discurso projetado surge integrado gramatical e grafologicamente no discurso da narração, configurando uma unidade reconhecível como um período, ou, pelo contrário, surge configurado como uma unidade com autonomia textual em relação ao discurso da narração – um subtexto incluso no texto que o convoca.

A vírgula, e refiro-me, claro, à escrita adulta, é o único sinal que não desempenha função discursiva, o que se deve ao facto de as unidades por ela delimitadas não configurarem mensagens completas (pontos de entrada para a seleção das escolhas no sistema das funções do discurso). A função delimitadora realizada pela vírgula tem por domínio unidades da língua internas ao complexo oracional, que, na escrita, tende a corresponder ao período. O tipo de unidades gramaticais que a vírgula pode delimitar varia desde o nível da palavra ao nível da oração (no interior do complexo oracional), passando pelos vários níveis da hierarquia gramatical. No sistema de segmentação em unidades-t, aqui utilizado para efeitos da análise do *corpus*, a vírgula exerce função de delimitação a três níveis de organização gramatical: i) no nível inferior à oração, ii) no nível da oração internamente à unidade-t, ou seja, a separar (ou será a ligar?) a oração dependente da dominante em complexo hipotático, iii) ao nível da unidade-t, a separar (ou ligar?) unidades-t, simples ou compostas, ligadas por relações de parataxe, no interior do período.

### 3.6 SÍNTESE

Este capítulo foi dedicado à explanação de um instrumento de descrição trinocular das histórias produzidas pelas crianças do ponto da estrutura de género, do ponto de vista da lexicogramática e do ponto de vista grafológico. Apresentei a categoria textual Histórias e o respetivo modelo de subcategorização em Narrativa, Relato, Episódio, *Exemplum* e Comentário/Observação da escola de Sydney; em seguida, procedi à exposição dos sistemas de significados textuais TEMA e INFORMAÇÃO (realizados nas estruturas gramaticais) da gramática sistémico-funcional (Halliday 2004) e dos recursos da coesão (Halliday & Hasan 1985). Por último, apresentei o entendimento dos significados da pontuação gráfica do texto.

## PARTE II



## 4 UM ESTUDO LONGITUDINAL NÃO EXPERIMENTAL EM LINGUÍSTICA APLICADA

Este capítulo é dedicado à explanação das principais opções metodológicas que presidiram ao desenvolvimento do estudo. Em primeiro lugar, justifico e identifico as perguntas que orientam o desenvolvimento da investigação. Em seguida, apresento os principais aspetos metodológicos que caracterizam esta investigação realizado como um estudo de casos múltiplos em linguística aplicada. Procedo em seguida à descrição das principais tarefas envolvidas na condução do estudo empírico, nomeadamente o desenvolvimento do trabalho de campo, a recolha dos documentos, a seleção dos casos de estudo, a metodologia de compilação dos *corpora* que os representam e a respetiva fixação e descrição.

### 4.1 OBJETIVOS DO ESTUDO

O presente estudo surge na sequência da minha participação no projeto “Diversidade linguística na escola portuguesa” do Instituto de Linguística Teórica e Computacional, ILTEC, (Mateus *et al.* 2008). A propósito da identificação das eventuais dificuldades no domínio da língua portuguesa dos alunos que não têm o português como língua materna (PLNM), tomei consciência da escassez de descrições linguísticas da escrita produzida pelos alunos de língua materna portuguesa (PLM) ao longo do currículo que permitam responder à interrogação geral: “Como e o que escrevem as crianças que frequentam o 1.º ciclo do ensino básico?” ou, por outras palavras, que permitam tipificar os desempenhos nos usos da língua escrita nos diversos níveis de escolaridade.

Conforme observado por Gouveia (2013), o uso de descritores únicos na avaliação da escrita no 4.º ano, 6.º ano e 9.º ano de escolaridade do ensino básico, atestado nos critérios de avaliação das provas de aferição e dos exames nacionais de língua portuguesa publicados pelo GAVE<sup>111</sup>, resulta da inexistência ou, pelo menos, da falta de reconhecimento oficial, de uma descrição linguística da ontogenia da língua escrita que possa servir de base à especificação de descritores de desempenho diferenciados para a avaliação do desempenho no uso da língua escrita no fim de cada um dos ciclos do currículo nacional.

Surgiu assim a interrogação geral que serviu de ponto de partida para esta investigação: *Como é e como progride a escrita das crianças ao longo do 1.º ciclo do ensino básico?*

A transição do uso da língua oral para a modalidade escrita pressupõe não só a aprendizagem de um novo código de representação do sinal linguístico, mas principalmente uma

---

<sup>111</sup> Gabinete de Avaliação Educativa do Ministério da Educação, atualmente designado Instituto de Avaliação Educativa, IAVE.



nova responsabilização da criança no processo semiótico de interação social, a expansão do campo de atividade e de conhecimento e a iniciação no capital simbólico da cultura da literacia concretizado nos géneros da literacia académica.

Na confluência com o pensamento de Vygotsky acerca das raízes ontogenéticas da escrita (Vygotsky 1978, 1962[1993]), os estudos da ontogenia da língua na fase pré-escolar realizados no quadro teórico da linguística sistémico-funcional (Halliday 2003; Painter 1999; Cloran 1994, entre outros) abrem caminho à compreensão dos processos de desenvolvimento da língua escrita nos primeiros anos de aprendizagem da escrita, entendida como um processo de diferenciação funcional do uso da língua. Os resultados desta linha de investigação revelam como nos contextos pré-escolares da oralidade a criança aprendeu a usar a língua na interação presencial, caracterizada pela cooperação e pela partilha da responsabilidade enunciativa; nestes contextos, a atividade prática em curso e o diálogo fornecem a moldura experiencial e interpessoal para o desenvolvimento do discurso.

No diálogo com os adultos, familiares e educadores, a criança parte de uma relação social assimétrica, em que o adulto é o participante mais poderoso e mais conhecedor, a quem cabe o papel da dispensa de bens-e-serviços e/ou da informação que lhe são solicitados pela criança no seu processo de aprendizagens sociais. Pouco a pouco, alicerçada no potencial de significados ideacionais, interpessoais e textuais, entretanto acumulado no seu historial de partilha da experiência, a criança vai progredir na negociação do seu estatuto social – aprende a alternar os papéis na relação dialógica, atenuando gradualmente as assimetrias da relação e crescendo em responsabilidade enunciativa. Nas trocas semióticas da oralidade, no modo dialogal, que acompanham a atividade extralinguística, a criança partilha com o outro participante na interação a responsabilidade da coconstrução do texto. O rumo e o ritmo do texto conversacional são motivado e orientado pelos desenvolvimentos da atividade material em curso e/ou pelas dinâmicas de coadjuvação da interação presencial.

Na transição para a escrita, a criança é confrontada com a exigência do desenvolvimento monogerado e autónomo do texto monológico, desprovido do enquadramento contextual imediato e concreto, tanto na dimensão interpessoal – a criança escreve para si mesma, para alguém ausente ou para ninguém em particular –, como na dimensão ideacional, já que a atividade social em curso é a própria atividade semiótica (Kress 1982; Wells and Chang 1986: 123; Pereira 2000: 179; Perera 1984: cap. 4; Christie & Derewianka 2008). A criança está sozinha nas escolhas da enunciação, nas decisões que é necessário tomar para a orientação do discurso – quais os pontos de partida e de chegada para o desenvolvimento do fluxo discursivo, como dosear, ordenar e organizar a dispensa da informação, como tornar o texto relevante no ambiente da partilha social? – e, finalmente, na escolha dos recursos linguísticos adequados à realização lexicogramatical e grafológica do urdir do fluxo discursivo.

Neste novo estatuto de autonomia e de responsabilidade discursiva, para o movimento dialético do fazer do texto e para a organização global do mesmo, a criança passa a depender direta e quase exclusivamente das orientações simbólicas inscritas no seu capital de cultura, sob a forma da estrutura das práticas sociais instituídas – os géneros (Halliday & Hasan 1985; Kress 1982; Martin & Rothery 1980, 1981; Schneuwly 1988; Christie & Derewianka 2008, entre outros) – e por si já experienciadas, nomeadamente aquelas que se inscrevem nas práticas da literacia. Por outro lado, para a tessitura do fluxo textual, a criança está dependente do potencial de significados acumulado no curso da sua experiência de socialização, moldado no seu sistema da língua. O género funciona como a moldura simbólica que orienta a atividade social e que, por essa via, determina a organização e o desenvolvimento do fluxo discursivo – a componente textual da língua (Halliday 1975[2003]).

Ao nível da língua, a criança debate-se não só com o problema da substituição do sistema fonológico pelo sistema grafológico no estrato da expressão, como também com a novidade das configurações contextuais que caracterizam os contextos de uso da língua na modalidade escrita, particularmente afetadas na dimensão do modo: a língua deixa de ser produzida com a cooperação do contexto e, em particular, de um participante mais experiente no trabalho da semiose; a independência do texto em relação à situação obriga ao uso distanciado da língua e à explicitação de todos os significados relevantes para o sucesso da atividade, o canal deixa de ser fónico e passa a ser visual.

Mesmo nos géneros das histórias cujo desenvolvimento lhe é familiar, a criança irá ter de adaptar os seus padrões de textualização à nova condição do modo retórico monologal e ao distanciamento em relação ao contexto da interação. A unidade de organização textual período/frase constitui uma das grandes novidades dos padrões de registo da língua escrita (Kress 1982; Myhill 2008) por oposição aos registos da língua oral construída nos contextos conversacionais da vida pré-escolar da criança.

A investigação da escrita inicial desde cedo identificou a dificuldade em distinguir as fronteiras das frases nos textos infantis (Hunt 1965, Harpin 1976). Para estes investigadores, esta dificuldade devia-se essencialmente aos usos não convencionais da pontuação, essenciais, na escrita, para assinalar as frases que os alunos teriam produzido nos seus textos, embora não as assinalando. Baseados em teorias linguísticas que tomam a frase, unidade gramatical abstraída dos contextos de uso, como unidade básica de análise da língua, estes investigadores passaram ao lado desta dificuldade analítica na aproximação aos textos infantis sem questionar mais profundamente a validade deste axioma. A investigação da organização gramatical da língua oral, na segunda metade do século vinte, tirando partido das novas tecnologias de registo dos textos orais nos seus contextos naturais de produção, veio problematizar a validade da universalidade da frase como unidade básica de organização gramatical da língua (Halliday 1987[2005], 1989; Brazil 1995). Para estes investigadores, a frase é um constructo, baseado na observação da língua

escrita, que não se adequa à descrição do funcionamento da língua oral, em particular nos contextos de uso da língua em interação conversacional.

Nessa conformidade, quando a criança transita para os usos da língua nos contextos da literacia, um dos principais reajustamentos que vai ter de realizar prende-se com o desenvolvimento de uma nova dinâmica de organização do significado num novo tipo de unidade de língua – o período, uma unidade gramatical de organização dos significados com sensibilidade ao seu lugar e à sua função no desenvolvimento coeso do texto. Na língua oral o conhecimento partilhado com o ouvinte é o ponto de partida para as mensagens e é definido pela situação, pode inclusivamente ficar implícito uma vez que já é partilhado pelos dois participantes na interação; na língua escrita, é o escritor que escolhe o ponto de partida para as suas mensagens, qual a informação que melhor serve o seu objetivo comunicacional. Para fazer essa escolha, o escritor tem em conta aquilo que ficou dito atrás e, simultaneamente, aquilo que pretende que seja lido como a novidade a ser retida. Os períodos da língua escrita surgem, assim, como unidades planeadas, maximamente explícitas, e desenhadas de acordo com o contexto.

A dificuldade sentida pelos linguistas ao tentar analisar os textos infantis com base na unidade frase (Hunt 1965; Harpin 1976; Beers & Nagy 2011) tem paralelo na dificuldade sentida pela criança quando os seus professores lhe pedem para pontuar as frases do texto. Como assinalar algo que ela não sabe o que é e que provavelmente não existe na sua forma de organizar a língua para textualizar os significados?

Situando-me no contexto apresentado, a interrogação geral que primeiro havia servido de ponto de partida para o meu projeto de doutoramento – *como é e como progride a escrita das crianças ao longo do 1.º ciclo do ensino básico?* – foi reformulada e desdobrada em duas perguntas, a primeira de confirmação ou não das hipóteses decorrentes dos pressupostos acima enunciados, a segunda de teor mais analítico:

1. A escrita inicial é de facto uma transposição do sistema semiótico da oralidade para o sistema semiótico da escrita?
2. Como emerge na escrita das crianças do 1.º ciclo do ensino básico a unidade textual período?

Estas duas perguntas foram desdobradas nas seguintes perguntas específicas:

- a) Na linha de evolução para a organização do fluxo discursivo em períodos, qual a função semogénica dos significados de género?
- b) Na linha de evolução para a organização do fluxo discursivo em períodos, qual a função semogénica da representação de diálogos em histórias?
- c) Como variam os padrões temáticos ao nível da unidade-t nas histórias produzidas pelas crianças ao longo do 1.º ciclo?
- d) Em que momento da organização curricular é legítimo esperar que as crianças sejam capazes de produzir textos organizados em períodos?

A resposta a estas perguntas, ou, ao menos, a tentativa de lhes responder, poderá constituir um contributo para o esclarecimento do processo de evolução dos padrões de organização linguística dos significados nas histórias produzidas na modalidade escrita pelas crianças no contexto escolar do 1.º ciclo do ensino básico. Esta abordagem às questões da organização do texto em períodos permite não só descrever eventuais fases de evolução, mas, essencialmente, compreender o processo sociosemiótico subjacente a esta evolução, identificando, ao nível do contexto, os significados que motivam a expansão do sistema da língua, em particular na sua componente textual.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, as respostas a estas perguntas poderão auxiliar os professores a compreender as dificuldades reveladas pelas crianças nas aprendizagens da pontuação do texto e, por outro lado, a definir estratégias pedagógicas facilitadoras destas aprendizagens.

#### 4.2 ASPETOS DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O estudo obedece a um desenho com diferentes componentes: i) a revisão da literatura; ii) o trabalho de campo, no qual me foi facultado o acesso à observação da sala de aula e a recolha das produções escritas dos alunos para efeitos da constituição de uma amostra de escrita infantil neste ciclo de escolaridade; iii) a construção do instrumento de análise; iv) a constituição dos *corpora* de estudo; v) a análise dos casos. O resultado da primeira componente foi construído discursivamente na PARTE I desta dissertação, as componentes ii), iii) e iv) são explanadas ao longo do presente capítulo

As questões antes enunciadas determinaram a minha escolha por um tipo de investigação orientada para a compreensão do “como” e do “porquê” da variação longitudinal nos padrões de língua observáveis na escrita das crianças ao longo do seu percurso escolar, ou seja, orientada para a interpretação do processo em curso e das mudanças. Tomei como objetivo compreender o fenómeno na sua dimensão diacrónica, rastrear as mudanças nas escolhas linguísticas instanciadas no curso do desenvolvimento. Trata-se, portanto, um estudo longitudinal e qualitativo, com características de estudo de caso, que se inscreve na linha de estudos do desenvolvimento da língua materna no domínio da linguística aplicada.

As opções de base do desenho da investigação decorrem, naturalmente, da assunção da natureza semiótica e social dos fenómenos da língua, conforme os postulados da linguística sistémico-funcional, principal enquadramento teórico que norteia o estudo.

Tomando como referência metodológica de abordagem à ontogênese<sup>112</sup> da língua os princípios enunciados por Halliday no artigo sugestivamente intitulado “*Representing the Child as a Semiotic Being (One Who Means)*” (Halliday 1998[2003]) (ver SECCÃO 1.2 deste estudo), considere que o foco do estudo não deveria incidir apenas nos padrões linguísticos *per se*, abstraídos do significado no seu contexto de funcionamento, como é uso acontecer nos estudos de língua baseados na análise de *corpus*, privilegiando a língua na sua dimensão estática, de produto, abstraída das suas dinâmicas ontogenéticas. Optei por um desenho de investigação que permitisse proceder à observação dos padrões da língua escrita produzidos pelas crianças no enquadramento dinâmico do sistema semiótico e social que lhes confere funcionalidade e que motiva a sua expansão no eixo do desenvolvimento. A língua não é, neste estudo, vista como um produto, nem o desenvolvimento da língua é visto como um processo intraindividual pelo qual a criança vai adquirindo, numa lógica cumulativa, pedaços da língua, até ao momento (que ninguém sabe como identificar) em que se considera que toda a língua foi adquirida. A metáfora que preside ao estudo é aquela que concebe o desenvolvimento da língua como um processo que envolve a criança e os adultos empenhados num processo de coconstrução de um modelo virtual da experiência social, conforme sugerido por Halliday (1980b[2003: 310]) na seguinte citação:

“As I saw it, a child is not an isolated individual, and learning language is not a process of acquiring some commodity that is already there. Learning language is a process of construction. (...) A child has to construct language, but he does not do this alone – he does it in interaction with others; and the others are not simply providing a model – they are actively engaged in the construction process along with him.”

Para o trabalho de recolha de dados, optei por uma metodologia naturalista, que visa uma aproximação aos fenómenos do desenvolvimento da língua escrita, entendido na sua dimensão de fenómeno social, no seu contexto social natural – a vivência da sala de aula –, utilizando para o efeito informação em primeira mão, não filtrada nem manipulada por agentes mediadores (Schwandt 2007: 206-207). Além disso, tendo em conta a minha formação inicial como investigadora em linguística aplicada, não especializada no subdomínio da pedagogia da língua materna nos níveis iniciais de escolaridade, sem experiência prévia de contacto direto com o campo, considere oportuno alicerçar o estudo numa componente de trabalho de campo, a partir da qual me fosse franqueado o acesso ao mesmo. A componente de trabalho de campo foi concebida como um método de construção do conhecimento do campo, numa relação de

---

<sup>112</sup> O conceito de ontogênese, em LSF, diz respeito à escala de criação de significado na escala temporal da vida dos indivíduos; o modo de gênese dos significados ontogenéticos é o crescimento. O conceito de ontogênese opõe-se, num conjunto de três escalas de criação de significados no tempo, ao de logogênese e ao de filogênese. A logogênese refere-se à criação de significado no texto; a logogênese tem lugar na escala temporal do texto; na logogênese o modo da gênese é a sucessiva concretização de escolhas num sistema disponível. A filogênese refere-se à criação do significado na história dos sistemas semióticos nas sociedades humanas, na escala multigeracional da vida das sociedades; o modo de gênese é a evolução (Matthiessen *et al.* 2010: 197-198).

complementaridade com o trabalho de revisão da literatura e de construção das proposições teóricas.

A investigação foi concebida como um estudo empírico em linguística aplicada, no domínio específico das aprendizagens de língua materna, com características de estudo de caso. De acordo com Yin (2009), o estudo de caso é um estudo empírico que procura responder a perguntas do tipo “como...?” e “porque é que...?” (*ibid.*: 11) acerca de fenómenos contemporâneos vistos na profundidade e no âmbito dos seus contextos reais, em particular quando as linhas limítrofes do fenómeno e do contexto não se oferecem como evidentes (*ibid.*: 18). Adelman *et al.* (1980) defendem que o estudo de caso é o estudo de uma instância em ação. Por outras palavras, consiste na seleção de um objeto de entre uma classe de objetos ou fenómenos que se deseja investigar (por exemplo, um aluno de língua segunda ou uma aula de ciências da natureza). No presente estudo, o objeto é o desenvolvimento da língua escrita num aluno do 1.º ciclo materializado na escrita desse aluno observada no seu contexto de produção. Cohen e Morrison (2007), numa revisão da literatura no domínio das metodologias de investigação, apresentam diversas definições para a estratégia investigativa do estudo de caso e avançam um conjunto de propriedades usadas na literatura para a sua definição: uma instância específica, holística, normalmente única, que é desenhada para ilustrar um princípio mais geral; o estudo de uma instância em ação; o estudo de uma situação em evolução; um retrato do modo como a coisa é numa situação particular.

Num estudo de caso, a instância é um sistema fechado, por exemplo uma criança, uma turma, ou uma instituição. A instância oferece um exemplo único de pessoas reais em situações reais, oferecendo delas uma visão mais clara do que se as mesmas fossem apresentadas por meio de teorias ou de princípios abstratos.

A ontogénese da língua, entendida como um fenómeno histórico-social, um fenómeno profundamente situado nos contextos de socialização da história individual, é um tipo de instância que resiste aos contextos experimentais, descontextualizados e monitorizados, beneficiando portanto de abordagens como a do estudo de caso.

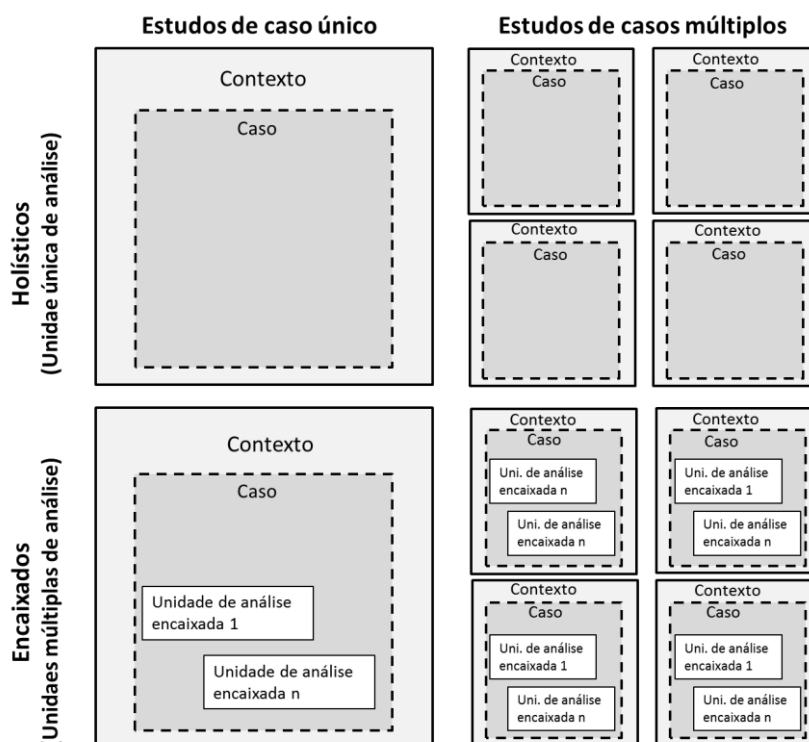
Uma das mais importantes características do estudo de caso, adequada aos objetivos da presente investigação, prende-se com o facto de nele se observarem os efeitos das propriedades da situação. O estudo de caso é capaz de estabelecer relações de causa-efeito entre as situações observadas no eixo do tempo e não meramente verificar a ocorrência isolada dos fenómenos.

Nunan (1992) refere que, no domínio de investigação em linguística aplicada, o estudo de caso tem sido utilizado como um instrumento de rastreio do desenvolvimento da língua materna ou em alunos de língua segunda. Refere os estudos de Brown (1973) e de Halliday (1975) – estudos longitudinais do desenvolvimento da língua materna – como exemplos pioneiros nesta linha de investigação. Do ponto de vista metodológico, Nunan (1992) considera que o estudo de

caso é um híbrido aberto à utilização de toda uma diversidade de métodos para colher e analisar dados.

Adelman *et al.* (1976, *apud* Nunan 1992) observam que, apesar de os estudos de caso serem frequentemente utilizados para sensibilizar os investigadores para determinadas variáveis que depois são manipuladas ou controladas em estudos experimentais, esse não é o seu único interesse ou função. Para os autores, a perspetivação dos fenómenos conseguida pelo estudo de caso tem valor em si mesma e o investigador de um estudo de caso não deve sentir-se na obrigação de apresentar o seu caso particular como um exemplar de uma classe de objetos.

Na tipologia de estudos de caso concebida por Yin (*ibid.*: 46), um estudo de caso pode ser único – integra apenas um caso – ou múltiplo – integra vários casos –, e, por outro lado, pode ser holístico ou encaixado. No estudo holístico, define-se apenas uma unidade de análise, no estudo encaixado, a unidade de análise principal, que define o caso, incorpora em si subunidades de análise que contribuem para a compreensão da unidade principal. A combinação desses tipos de estudo de caso gera quatro tipos de projetos (ESQUEMA 4.1): i) estudo de caso único holístico (tipo 1); ii) estudo de caso único encaixado (tipo 2); iii) estudo de caso múltiplo holístico (tipo 3); e iv) estudo de caso múltiplo encaixado (tipo 4).



Esquema 4.1: Tipos de estudo de caso  
 Fonte: Yin (2009: 46)

De acordo com esta tipologia, o estudo foi desenhado como um estudo de casos múltiplos holístico, constituído por quatro casos cujas unidades de análise são os padrões de escolhas nos

sistemas da metafunção textual concretizados nas quatro séries de histórias produzidas pelos alunos ao longo dos 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico. Segundo Yin (*ibid.*: 54), o desenho de estudo de casos múltiplos segue uma lógica comparável à dos estudos experimentais múltiplos, na medida em que, com a repetição do estudo, se procura conferir maior robustez aos achados. No entanto, a metodologia de estudo de casos múltiplos baseia-se na técnica de replicação por oposição à técnica de amostragem, usada nos estudos experimentais. Ou seja, numa amostragem, os resultados obtidos visam a generalização ao universo de onde foi extraída a amostra, ao passo que na replicação não há pretensões de generalização dos resultados, visa-se, em vez disso, o reforço dos achados alcançados em cada caso. De acordo com o autor, a seleção dos casos deve obedecer a uma das duas lógicas: replicação literal – prediz resultados semelhantes; replicação teórica – prediz resultados contrastivos. No presente estudo, aproximome da técnica da replicação literal, procurando evidência de suporte às proposições teóricas do estudo:

- o género, entendido como uma estrutura de significados de desenvolvimento de uma atividade social, constitui a primeira moldura de organização dos significados utilizada pela criança para construir o texto no ambiente não cooperado da escrita. As primeiras segmentações do fluxo discursivo em protoperíodos têm origem nos significados de desenvolvimento do género textual.
- embora a natureza das unidades textuais da interação oral não deva ser confundida com a natureza das unidades textuais dos registos monologais da escrita, período e parágrafo, a construção da representação direta de diálogos na composição de histórias é facilitadora do desenvolvimento faseado do significado em *períodos*;
- a organização do fluxo discursivo em períodos pressupõe a diversificação e a especialização dos padrões de tematização construídos na lexicogramática;
- a organização do fluxo discursivo da escrita em períodos constitui uma área de especificidade da escrita em relação à oralidade, representa uma aprendizagem morosa, não trivial para a criança, e não está concluída no fim dos primeiros quatro anos do ensino básico.

Se bem que na fase de construção do campo tenha recolhido documentos com evidência da produção textual de dezoito alunos e documentos com evidência de escrita coletiva na disciplina de Estudo do Meio e de Área de Projeto, dadas as limitações temporais inerentes a um projeto de doutoramento optei por trabalhar apenas com quatro casos de alunos e limitar o estudo à escrita independente e autónoma de histórias. O estudo final é, portanto, constituído por quatro casos que têm como unidades de análise os padrões de escolhas nos sistemas da metafunção textual concretizados em cada uma das quatro séries de histórias produzidas pelos alunos ao longo dos 2.º, 3.º e 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico, representadas por quatro *corpora* cuja constituição



se descreve mais adiante. Os quatro casos estudados partilham o mesmo contexto institucional e pedagógico de desenvolvimento da literacia. A investigação não tem sensibilidade às variáveis contextuais da história familiar de cada aluno. Os critérios que presidiram à seleção destes alunos são enunciados mais adiante na SECÇÃO 4.5.

A investigação foi concebida como um estudo qualitativo, que visa a geração de dados qualitativos, não numéricos, dados em forma de palavras (Schwandt 2007: 247-248). Na medida em que a unidade de análise de cada um dos casos é definida pelos padrões de escolhas nos sistemas da metafunção textual concretizados, ao nível da unidade-t, nos *corpora* dos quatro alunos estudados, a investigação apresenta características dos estudos linguísticos baseados em *corpus*, tirando partido dos métodos computacionais de descrição e análise de dados. Estes métodos permitem descrever os textos em termos dos padrões de língua neles recorrentes e, dessa forma, gerar dados de natureza quantitativa (Biber *et al.* 1998). No entanto, na medida em que a resposta às perguntas da investigação não depende, essencialmente, de uma descrição numérica de frequências de ocorrências de determinados padrões de textualização ao nível da unidade-t, mas, fundamentalmente, da interpretação do funcionamento dessas ocorrências no texto, prevalece neste estudo a interpretação qualitativa (funcional) dos dados numéricos produzidos na descrição e análise dos *corpora*. Os dados quantitativos serviram de linhas de orientação para o desenvolvimento da análise qualitativa dos dados, na qual os padrões de significados textuais ao nível da unidade-t são interpretados à luz do seu funcionamento no desenvolvimento da estrutura do género e à luz dos significados da coesão. Na análise qualitativa, os dados da lexicogramática são, no modelo de tripla estratificação da LSF, perspetivados a partir de cima (Halliday 2004: 31).

Pode, portanto, dizer-se que o estudo se apresenta como um estudo qualitativo em linguística aplicada, com características mistas, por utilizar, como método de abordagem preliminar à língua produzida pelos alunos, técnicas de descrição quantitativa viabilizadas pela exploração computacional de *corpora*.

Assumido como um estudo de caso em linguística aplicada, numa perspetiva sociossemiótica, os resultados da investigação não têm pretensões de generalização externa para além dos casos estudados. Como já foi referido atrás, a propósito da noção de replicação num estudo de caso, o estudo de caso não visa generalização dos resultados a uma população, visa outrossim a expansão da teoria e a generalização às proposições teóricas do estudo (Yin 2008: 15, Schwandt 2007: 5, Miles & Huberman 1994:31).

### 4.3 O TRABALHO DE CAMPO

Realizei a investigação numa escola privada no centro de Lisboa, com oferta de educação pré-escolar (dos 3 anos aos 5) e de 1.º ciclo.

Trata-se de uma escola de pequena dimensão, com apenas uma turma por nível de ensino. As turmas apresentam uma configuração tendencialmente estável desde o nível dos três anos, ensino pré-escolar, até ao 4.º ano do 1.º ciclo. São relativamente excecionais os ingressos ou saídas de alunos durante os dois ciclos. Sempre que possível, a escola opta por garantir a estabilidade na relação professor-alunos: o mesmo educador de infância durante os três anos do pré-escolar e o mesmo professor ao longo dos quatro anos do 1.º ciclo.

Do ponto de vista pedagógico, a escola assume, desde a sua fundação em 1955, uma linha orientadora inspirada no pensamento pedagógico de J. H. Pestalozzi (1746-1827) e, numa vertente mais atual, na obra de Rui Grácio (1959, 1967, 1980, 1995a, 1995b, 1995c). Conforme inscrito no projeto educativo publicado na sua página oficial na internet<sup>113</sup>, a escola afirma “defender e prosseguir uma pedagogia ativa”, desenvolvendo uma “ação pedagógica assente no reconhecimento e no respeito pela individualidade e *expressão* livre de cada criança.” O projeto pedagógico da escola assenta: i) “numa pedagogia centrada na comunicação” que pressupõe, entre outros valores, “o desenvolvimento de capacidades e o domínio de instrumentos que vão permitir à criança passar da ação, do real, do concreto, à atividade simbólica, ascendendo a formas de comunicação cada vez mais elaboradas, possibilitando-lhe um melhor conhecimento e compreensão do homem e do mundo em que vive”; ii) na organização de aprendizagens significativas – “aquelas que partem da ação e das experiências pessoais da criança, que têm em conta os interesses da criança e do grupo e que se desenvolvem no quadro de projetos definidos e reconhecidos pelo grupo professor-alunos, como respondendo às necessidades e interesses dos alunos”.

São assim privilegiadas, para além da dimensão biopsicológica, as dimensões social, semiótica e epistémica das aprendizagens escolares em geral, nas quais naturalmente se integram as aprendizagens da escrita e da leitura.

A consistência da orientação pedagógica da escola foi garantida pela ação permanente da sua fundadora, a pedagoga Lucinda Atalaia (1929-2009), que, ao longo de mais de cinquenta anos se empenhou na formação e orientação do corpo docente e dos auxiliares de educação, bem como no acompanhamento de proximidade dos alunos e respetivas famílias.

No que respeita às opções metodológicas no domínio da pedagogia da escrita, a escola inspira-se no Método Natural da pedagogia Freinet (Freinet 1974, 1975, 1989a, 1989b, 1989c). A escola e o Centro Infantil Helen Keller, de que Maria Amália Borges foi diretora pedagógica, fazem parte do primeiro núcleo de escolas Freinet em Portugal, na origem do Movimento da Escola Moderna (Gonzalez 2003; Nóvoa & Marcelino 2012).

A solidez das opções pedagógicas da escola, minimizadoras da variabilidade e da imprevisibilidade inerentes a alguns contextos escolares, que por vezes comprometem a

---

<sup>113</sup> <http://www.jardiminfantilpestalozzi.pt/index.php/o-que-e-o-pestalozzi/projeto-educativo>

viabilidade da condução de estudos longitudinais que se prolongam para além do período de um ano letivo, bem como a abertura da direção da escola, na pessoa da sua diretora, ela própria investigadora da aprendizagem da escrita (Rebello & Atalaia 1978; Atalaia 1991), às dinâmicas da investigação, determinaram a escolha desta instituição para a realização do trabalho de campo, que se pretendia ter a duração de todo o 1.º ciclo de escolaridade. Por razões regulamentares relacionadas com a duração de um projeto de doutoramento, não foi possível, como seria desejável, desenvolver um trabalho de campo com a duração de quatro anos, de modo a acompanhar a turma desde o início do 1.º ano de escolaridade até ao fim do 4.º ano. A observação da turma foi, por isso, limitada aos últimos 3 anos do 1.º ciclo. Entre a exclusão do 1.º ano ou do 4.º ano, pareceu-me mais produtivo optar pela exclusão do primeiro, uma vez que, nesse ano, as atividades de textualização na modalidade escrita são ainda muito condicionadas e limitadas pelo incipiente domínio das habilidades de motricidade fina, dos recursos do sistema grafológico e das técnicas da grafologia. Por outro lado, considereei que, ao optar pela observação do 4.º ano, seria possível a recuperação retrospectiva de alguns elementos da produção dos alunos no 1.º ano por acesso ao portfólio dos alunos; caso optasse por excluir o 4.º ano, a recolha de dados ficaria definitivamente fechada no fim do 3.º ano, perdendo-se assim a possibilidade de observar as progressões realizadas até ao fim do ciclo curricular.

O primeiro passo para a organização de trabalho de campo consistiu na obtenção do acordo da escola para acolher a investigação. No protocolo celebrado entre as partes, fixaram-se as condições gerais da colaboração da escola no projeto de investigação e da minha presença na escola para efeitos de observação do contexto pedagógico e de recolha de documentos, nos seguintes termos:

“A investigadora irá observar a prática de ensino e aprendizagem da escrita dos alunos da turma, constituir um corpus de produções textuais dos alunos ao longo do seu percurso de aprendizagem e proceder à respetiva análise linguística numa perspetiva desenvolvimental.

A investigadora compromete-se a fornecer à escola cópia de todos os trabalhos resultantes da referida investigação e a mencionar a colaboração da escola em todas as publicações que da mesma sejam decorrentes.

A investigadora compromete-se a respeitar todas as obrigações de sigilo que a escola considerar necessário, a respeitar as orientações da prática pedagógica da escola e dos docentes com quem irá trabalhar e, ainda, a procurar construir uma relação de trabalho harmoniosa com todos os meninos e meninas da turma que irá acompanhar e com a comunidade escolar em geral.”

Mais especificamente o modelo de observação foi negociado informalmente com a direção da escola e com a docente da turma, tendo ficado estabelecido um modelo conforme ao que Schwandt (2007: 219) designa observação participante:

“Participant observation is a means whereby the researcher becomes at least partially socialized into the group under study in order to understand the nature, purpose, and meaning of some social action that takes place there [...] In this role, the fieldworker always maintains some respectful distance from those studied – cultivating empathy but never sympathy, rapport but never friendship, familiarity but never full identification (i.e., 'going native').”

Deliberadamente evitei o excesso de formalização dos protocolos; optei, ao invés, por estabelecer um relacionamento flexível com o ambiente escolar, baseado no diálogo e no respeito pelas práticas instituídas. Assumi o compromisso de não interferir na condução das atividades pedagógicas desenvolvidas pela professora e de, no contexto de sala de aula, agir sempre de forma previamente concertada com aquela e com a direção da escola; por outro lado, a direção da escola mostrou interesse em que, na qualidade de investigadora, desenvolvesse uma relação de proximidade com os alunos da turma e com toda a envolvente pedagógica, para melhor poder situar e compreender as dinâmicas de aprendizagem em foco na investigação. A direção da escola e a docente da turma mostraram interesse na possibilidade da minha eventual interação com os alunos durante a observação, desde que mantendo uma atitude discreta e de reconhecimento da autoridade da professora na sala de aula. A direção da escola autorizou-me a responder a dúvidas que me fossem colocadas pelos alunos a propósito da realização de alguma atividade, bem como a interpelar os alunos a propósito das mesmas sempre e quando julgasse pertinente e produtivo tanto para o aluno como para os propósitos da investigação. Ficou ainda estabelecido que o trabalho de observação teria lugar duas vezes por semana em dois blocos de noventa minutos, um dos blocos nos tempos da área disciplinar de língua portuguesa, o outro tempo podendo coincidir com outras áreas do currículo. Para além das duas sessões semanais, a direção da escola mostrou recetividade na minha participação noutros contextos da vida escolar fora desses horários, de modo a me proporcionar uma visão tão abrangente quanto possível das vivências escolares dos alunos e das suas dinâmicas de aprendizagem e, simultaneamente, para, por via da minha integração na comunidade, facilitar o meu relacionamento com os alunos. No entanto, as únicas observações sistematicamente realizadas foram as observações de contexto de sala de aula nos tempos curriculares atrás referidos.

Para efeitos da recolha de documentos, fui autorizada pela escola a proceder à digitalização de todas os documentos produzidos pelos alunos na modalidade escrita no contexto das tarefas escolares, assim como a realizar registo audiovisual de atividades de sala de aula. Ficou também decidido solicitar formalmente aos encarregados o consentimento livre e informado para o uso das produções dos seus educandos para fins da investigação.

O termo de consentimento livre e informado foi assinado por todos os encarregados de educação dos alunos da turma, exceto por um.

De acordo com o protocolo assim fixado, a observação desenvolveu-se de forma aberta perante todos os participantes diretos do contexto pedagógico: docente, alunos e encarregados de educação. Porque o carácter intrusivo do olhar do investigador pode provocar alterações nos comportamentos observados, em particular se for confundido com o olhar da avaliação (Cohen & Morrison 2007), procurei em todas as circunstâncias deixar claro perante todos os membros da comunidade educativa – alunos, corpo docente e famílias – que a observação tinha objetivos descritivos e interpretativos não avaliativos.

Importa, todavia, reconhecer que o estabelecimento da relação de confiança com a comunidade docente e discente não foi imediato e isento de dificuldades. A opção pelo modelo observação participante interpõe entre os participantes no campo e o investigador a distância da estranheza pelo menos na fase inicial. Assim, apesar do que ficou estabelecido nas reuniões iniciais com a direção e com a professora da turma que iria ser observada, foi necessário algum tempo até que a minha presença como observadora se tornasse natural para os membros da comunidade. Ainda que, desde o primeiro momento, a minha presença em sala de aula tenha sido aceite com cordialidade e franca abertura pela professora, foram necessários alguns meses de convivência dentro e fora da sala de aula para a construção de uma relação de maior confiança entre ambas. Para tal, muito contribuíram as entrevistas informais, sob a forma de conversas casuais trocadas nos intervalos à mesa do café com outros docentes de outras turmas da escola, mas também a observação que a própria professora foi realizando da minha forma de estar no contexto escolar, nunca pondo em causa as suas práticas e saberes, os quais, pelo contrário, o ponto de vista adotado na investigação faz questão de valorizar.

No que toca ao relacionamento entre o investigador e os alunos, o papel de observador participante apresentou a vantagem da não interferência da investigação nos processos em curso. No que respeita ao estabelecimento de relações de confiança, condição de que depende o sucesso do trabalho de observação, de um modo geral todos os alunos aceitaram o meu olhar observador não se inibindo, na minha presença, de realizar com normalidade as suas tarefas. Nos primeiros meses da investigação, alguns alunos evidenciaram alguma reserva ou mesmo perplexidade em relação à minha presença na sala. A maioria, no entanto, desde o primeiro momento, aceitou-a com naturalidade, aproveitando a presença de mais um adulto na sala para, quando a professora estava ocupada com outro colega, solicitar o esclarecimento de dúvidas ou, pura e simplesmente, para obter atenção personalizada por breves instantes. A participação numa reunião com os encarregados de educação, em que tive oportunidade de lhes dar a conhecer os objetivos gerais da investigação e os termos da minha participação na sala de aula, revelou-se determinante para a naturalização da minha presença junto dos alunos mais desconfiados. Nos dias seguintes a essa reunião, vários alunos se referiram a conversas mantidas com os pais acerca do meu trabalho e acerca da autorização que iriam dar ou já haviam dado para que eu pudesse usar os seus textos na

investigação. Gradualmente todos os alunos acabaram por aceitar com razoável naturalidade a minha presença.

Em situação de observação da sala de aula, pude circular livremente pela sala, tendo o cuidado de não perturbar o normal funcionamento dos trabalhos. De acordo com o tipo de atividade em curso, escolhia o lugar mais adequado para a observação. Nas tarefas individuais ou de grupo, auxiliava, quando necessário, a professora da turma na supervisão dos trabalhos em curso e na resposta a dúvidas colocadas pelos alunos. Esta prestação de apoio à professora e aos alunos demonstrou-se fundamental para o aprofundar da relação de confiança com os mesmos e para o enriquecimento do diário de observação com dados relativos aos problemas sentidos pelos alunos na execução das tarefas de escrita.

As reuniões formais com a professora realizaram-se sempre em conjunto com elementos da direção da escola e foram muito espaçados: duas no primeiro ano, e uma em cada um dos anos subsequentes. Nessas reuniões eram combinados os moldes do trabalho de observação e os termos da colaboração entre mim e a professora no âmbito da sala de aula. Na segunda dessas reuniões, em resposta à sugestão da diretora da escola para que apresentasse uma proposta de desenvolvimento de uma atividade com os alunos da turma, apresentei o projeto de produção de um livro coletivo – o livro da turma – que documentasse a evolução da escrita de cada um dos alunos ao longo do ciclo de escolaridade. O projeto foi aceite com interesse pela direção e pela professora e ficou acordado que o seu planeamento e desenvolvimento deviam resultar de um trabalho conjunto entre mim e a professora. No segundo ano, marcado pelo falecimento da diretora da escola, que especialmente havia acarinhado a realização do projeto e nele depositado confiança e esperança, realizou-se apenas uma reunião, infelizmente, já sem a sua presença. Nessa reunião, foram discutidos os primeiros resultados do trabalho, publicados em Mendes (2009), e agendada uma sessão de apresentação dos mesmos aos docentes da escola. Essa sessão realizou-se no intervalo letivo das férias do verão e estiveram presentes os membros da direção, os docentes do pré-escolar e os docentes do 1.º ciclo. No último ano, realizou-se uma única reunião com a direção e com a docente da turma, ficando aí definidos os termos da saída do campo, nomeadamente os moldes da finalização do projeto do livro da turma, iniciado no 2.º ano, a minha presença na reunião de fim de ano com os encarregados de educação, para lhes agradecer a colaboração no trabalho de investigação e para responder a eventuais questões que os mesmos quisessem apresentar.

O trabalho de campo, na vertente de observação, terminou no fim do ano letivo em que os alunos finalizaram o 1.º ciclo do ensino básico. Acompanhei, portanto, o percurso dos alunos desde o início do 2.º ano, quando a maioria dos alunos ainda apresentava grandes dificuldades de fluência na produção autónoma de textos escritos, até ao fim do 4.º ano, quando todos os alunos haviam desenvolvido um potencial de significação na modalidade escrita que os habilitava a construir um conjunto diversificado de géneros escolares, sendo considerados aptos a transitar

para o 2.º ciclo da escolaridade básica. Um registo material e tangível desse processo, construído pelos alunos ao longo dos três anos sob minha orientação e da professora, ficou gravado para as crianças da turma e para a escola em *O nosso livro*, um livro artesanal, em formato A0. Este formato foi proposto pela professora da turma, que, no 2.º ano, o considerou como o mais adequado para a fase de desenvolvimento em que as crianças se encontravam. Na exposição de trabalhos que marcou o fim do 1.º ciclo escolar para os meninos e meninas da turma, *O nosso livro* foi lido e exibido com visível orgulho e comprazimento pelos alunos, que se reviam individualmente e como coletivo nas páginas do mesmo. Este livro gigante ficou depositado na biblioteca da escola. No fim do 4.º ano, ofereci a cada um dos alunos da turma, como forma de devolução, sob a forma de memória do seu percurso de iniciação às coisas da escrita e do seu contributo para o desenvolvimento desta investigação, um exemplar de uma outra versão desse livro, em formato A5, por mim composto e editado com uma seleção de textos parcialmente coincidente com o primeiro.

O trabalho de observação de sala de aula foi concebido como um método de geração de dados em complementaridade com o método de recolha de documentos com vista à constituição de uma amostra de escrita infantil no 1.º ciclo.

A recolha de informação num trabalho de campo não tem técnicas definidas, depende dos contornos do campo e das características da investigação. Neste trabalho optei por uma metodologia que passa pelo cruzamento de dados gerados pela observação do campo e pelos dados gerados a partir da análise de documentos.

Grande parte dos usos da língua é realizada de forma inconsciente, escapando mesmo ao olhar de observadores atentos como o dos professores de língua materna. O sistema da língua é, pela sua própria natureza semiótica e funcional, um sistema ao serviço do desempenho de funções sociais que se sobrepõem em termos de visibilidade ao sistema que as veicula. A língua só se torna perceptível quando, por algum motivo, é necessário produzir um esforço suplementar para que ela preste o serviço que dela se espera; tipicamente quando, por qualquer motivo, o falante se percebe de que não tem recursos disponíveis para expressar linguisticamente algum significado. Nessa circunstância a atenção direciona-se para a própria atividade linguística em busca da solução para o problema, ou solicitando a outros participantes no contexto a dispensa de recursos que satisfaçam a necessidade em apreço, ou, contratualizando com os outros a criação de novos recursos (é o caso, por exemplo, dos sistemas da protolíngua, mas também, na língua adulta, o caso da criação de neologismos, ou até dos pidgins e línguas crioulas).

A língua torna-se particularmente perceptível nas fases da sua aprendizagem. Para o próprio, porque quer significar e não tem como, ou porque tem dificuldade na reconstrução dos significados produzidos pelos outros; para aquele que ensina, quando espera do aprendente um uso e este não o consegue realizar de acordo com as suas expectativas, ou porque o aprendente expressamente solicita a disponibilização dos recursos de que carece para a realização da

atividade social em curso. Contudo, tanto para o próprio como para o observador comum, mal o sistema ganha potencial para desempenhar uma função, a língua recupera a invisibilidade inerente aos fenômenos naturais e instala-se na dimensão invisível das atividades realizadas inconscientemente.

Por outro lado, os falantes letrados, que aprenderam a ver a língua tal como ela é descrita pelas gramáticas baseadas nos modelos da língua escrita (Kress 1982; Brazil 1995; Halliday 1985, entre outros), são extremamente exigentes no que toca à dita correção gramatical dos enunciados linguísticos, centrando a sua avaliação no nível da gramática da frase. Assim, por exemplo, quando uma criança constrói, com os recursos semióticos que tem disponíveis, a sua argumentação em favor de um ponto, ou uma curta história, o mais provável é que o adulto desvalorize o discurso da criança, considerando-o incompleto, incorreto, incoerente, ilógico e pouco eficaz.

A acrescer a estas questões relacionadas com a invisibilidade e a valorização dos usos da língua em geral, a escrita infantil caracteriza-se por uma existência privada e efémera, que naturalmente não facilita a sua observação. A escrita infantil, na condição de escrita não publicada, tem um âmbito de circulação local e privado, circunscrito ao universo familiar e escolar. Mas para além das questões da privacidade, a escrita inicial é particularmente efémera devido à rapidez do seu desenvolvimento. Um aluno do 4.º ano, por exemplo, ao tentar realizar a leitura de um texto por si mesmo produzido no 2.º ano (no contexto do trabalho de produção de *O nosso livro*), ria-se e troçava da sua própria escrita: “No 2.º ano eu ainda não sabia escrever, não se percebe quase nada”. Além disso, os exemplares de escrita infantil a que é dada maior visibilidade, ou pela escola ou pela família, por exemplo, mediante publicação em jornais escolares, concursos de escrita, exposição dos trabalhos dos alunos, redação de cartas a familiares, etc. raramente são isentos de edição conjunta com o professor ou de um familiar mais velho. Desse modo, o rasto da escrita da criança, tal como ela a produziu autonomamente, é frequentemente apagado pela intervenção de outros, sendo sempre difícil avaliar o alcance dessa intervenção. É um dos propósitos desta investigação dar visibilidade a esses textos não editados, de forma a construir uma representação daquilo que são efetivamente os padrões de língua produzidos pelas crianças em regime de autonomia neste ciclo de escolaridade.

Neste contexto, num trabalho de observação como o que realizei neste estudo, trata-se de procurar reconstruir padrões de uso da língua normalmente desvalorizados, só conhecidos por aqueles que mais de perto contactam com as crianças, e que rapidamente se diluem na memória de todos os que deixam de com eles conviver.

A visão que os professores do 1.º ciclo têm da escrita infantil é certamente uma visão única e privilegiada. São, na verdade, os únicos que têm acesso às produções escritas, não editadas por terceiros, de um conjunto alargado de crianças. O seu contacto diário com a escrita dos alunos oferece-lhes a possibilidade de perceber os padrões de significados e os padrões de progressão



que a caracterizam. No entanto, este saber dos professores é um saber holístico construído por generalizações, naturalizado pelas rotinas de sala de aula e raramente explicitado. O professor experiente, com muitos anos de ensino, sabe avaliar se o aluno escreve de acordo com o que é comum escrever em cada momento do desenvolvimento curricular, mas dificilmente é capaz de explicitar através de modelos teóricos, até porque não sente necessidade de o fazer, o que, na escrita dos alunos, é revelador da progressão. Por exemplo, uma das professoras da escola, com mais de três décadas de experiência letiva, numa conversa em que comentávamos o modo como os alunos mais velhos, do 6.º e do 9.º ano, se perdem no uso das vírgulas em estruturas oracionais longas e complexas, comentou comigo o seu espanto por nunca antes ter tido a percepção da dificuldade inerente ao uso das vírgulas em contextos oracionais complexos, com deslocação e intercalação de constituintes: “é que essas coisas não acontecem nos textos dos nossos meninos...”

O conhecimento que os professores experientes têm da língua das crianças e da sua evolução no tempo do currículo, semelhante, afinal, ao que os pais das crianças pequenas têm do potencial semiótico dos seus filhos, é proporcionado pelo frequente contacto de proximidade com a criança. Pais e professores, porque partilham com a criança a sua história de construção semiótica da experiência, sabem inconscientemente até onde pode chegar o potencial de significação de uma criança, nivelando por essa bitola as trocas semióticas que com ela mantêm, recorrendo aos recursos semióticos preexistentes para a construção de novos significados. Sabem por onde já passaram, que dificuldades já ultrapassaram, que bens já partilharam e que recursos têm, por isso, disponíveis para continuar o caminho. Estes adultos têm um ponto de vista privilegiado, de proximidade, das fases precoces da ontogenia, porque são nelas participantes ativos, mas, tal como os professores, raramente têm das mesmas uma visão distanciada e objetiva.

Entre os pais das crianças pequenas, que grande parte dos adultos é ou já foi, e os professores, interpõe-se uma enorme diferença qualitativa: os adultos, que já foram pais de crianças pequenas numa fase da vida, não param nesse tempo da ontogenia, ultrapassam-na, com os filhos, numa lógica de progresso que tende a apagar da memória as fases anteriores; os professores, pelo contrário, ficam lá, todos os dias, a lidar com esse tempo, renovado em cada geração de crianças que lhes passa pelas mãos, um tempo que para o comum dos adultos se dilui no esquecimento. Além disso, para o comum dos adultos, a experiência semiótica da interação de proximidade com a infância é uma experiência da história privada, idiossincrática, da relação pais-filhos; para os professores, pelo contrário, essa é uma experiência de interação com um coletivo de crianças, propício portanto a movimentos de generalização. O saber dos professores é, de um modo geral, um saber construído por generalização de casos, cujo ponto em comum é a faixa etária, a fase de escolaridade frequentada e o contexto pedagógico em que se encontram inseridos.

O saber dos professores é um saber fundado na experiência do campo. Neste sentido é um saber quase etnográfico, faltando-lhe para isso o passo de se constituir discursivamente, condição

indispensável para a sua transmissibilidade para além dos limites da esfera direta de atividade prática.

Numa investigação que tem por objetivo conhecer as práticas de escrita no 1.º ciclo do ensino básico e as dinâmicas de progressão que as caracterizam, a opção pelo método de observação do contexto de aprendizagem da escrita visa, por um lado, uma aproximação ao ponto de vista privilegiado dos observadores naturais da escrita das crianças, que são os seus professores, e, por outro lado, uma ultrapassagem desse mesmo ponto de vista. A ultrapassagem do ponto de vista do professor é proporcionada pelo facto de a ação do investigador observador não se traduzir na intervenção no contexto, como sucede com a ação do professor, mas na sua descrição; o ponto de vista do professor é também ultrapassado na medida em que o observador externo, para além de captar as dinâmicas de aprendizagem dos alunos, capta também as dinâmicas de ensino do professor, ou seja tem uma perspetiva privilegiada da relação dialética que se estabelece entre a díade professor-aluno – uma perspetiva menos acessível ao professor, refém do seu ponto de vista interno. O ponto de vista do linguista diferencia-se também do ponto de vista do professor, por focar fundamentalmente a materialização linguística do processo de ensino e de aprendizagem e por trazer consigo saberes e instrumentos de análise específicos e especializados. Por último, a não pertença ao campo, a não identificação com os atores no campo observado, oferece a vantagem de perspetivação a partir de um ponto de vista de estranheza, interrogativo e crítico, resistente à tendência para a naturalização dos fenómenos observados. Ainda que reconhecendo a imensa importância do ponto de vista do professor, tornando-o em si mesmo objeto da observação, importa ser capaz de ir para além desse ponto de vista, como forma de ultrapassar as inevitáveis limitações que lhe são inerentes.

Construí a memória do estudo num diário de observação, que sempre me acompanhou nas visitas à escola. Nesse diário, fui registando sob a forma de notas de observação não estruturadas as ocorrências de sala de aula que em cada momento percecionei como relevantes para a contextualização dos dados de escrita recolhidos e, de modo geral, para a compreensão das dinâmicas de aprendizagem da escrita neste ciclo de escolaridade.

Os dados da observação do contexto pedagógico contextualizam o conteúdo dos documentos recolhidos e a respetiva análise.

#### 4.4 RECOLHA DE DOCUMENTOS

Para a construção de evidência da produção textual escrita dos alunos recolhi os seguintes tipos documentos produzidos na modalidade escrita ou, nalguns casos, documentos multimodais, com uma componente na modalidade escrita:

- i) Cadernos de texto;
- ii) Cadernos diários;

- iii) Avaliações de fim de período (três por ano letivo: doze no total, para cada aluno);
- iv) Manuais de língua portuguesa e cadernos de atividades;
- v) Produções individuais ou coletivas publicadas em suportes diversos para socialização dos trabalhos no contexto da turma ou da comunidade escolar (cartazes com textos multimodais, pequenas antologias temáticas, jornal de parede, jornal da escola, etc.)

Os documentos foram todos recolhidos por leitura ótica e guardados em suporte digital em ficheiros de imagem, formato JPG, em ficheiros de som, formato WAV e em ficheiros de vídeo, formato ASF, e foram armazenados em suporte eletrónico num sistema de pastas hierarquicamente organizado.

Os documentos de autoria individual – oriundos dos cadernos de texto, cadernos diários, avaliações periódicas, ou outros – foram armazenados em dezoito pastas, cada uma das quais identificada com o nome de cada um dos alunos. Dentro de cada pasta individual, foram criadas pastas, classificadas de acordo com o nome do aluno-autor, o tipo de suporte de origem do documento – caderno de texto (CT), caderno diário (CD), caderno de matemática (CM), livros de exercícios de língua portuguesa (LEP), livros de exercícios de estudo do meio (EM), avaliações periódicas (AV) – e com o ano em que foram produzidos. Por exemplo, a etiqueta EM-CT2 identifica a pasta onde se armazenam os documentos recolhidos no caderno de textos do 2.º ano do Emanuel, a etiqueta NA-AV3 identifica a pasta que armazena as avaliações da Natália no 3.º ano. Todos os ficheiros são identificados por um código que integra o código da pasta mãe, por exemplo um documento produzido pelo Emanuel no 2.º ano no caderno de texto é identificado pelo código EM-CT2, seguido por um código numérico que identifica o seu lugar na série cronologicamente ordenada dos documentos recolhidos no suporte em causa. Por exemplo, ambos os documentos EM-CT2-018 e EM-CT2-020 foram produzidos pelo Emanuel, no caderno de texto, no 2.º ano, e o primeiro é anterior ao segundo.

Os documentos de autoria coletiva foram armazenados numa pasta irmã da pasta que reúne os documentos de autoria individual. Dentro desta pasta os ficheiros estão organizados por pastas que identificam o tipo de atividade registada, por exemplo: trabalhos de projeto, apresentações de trabalhos de Estudo do Meio, relatórios do laboratório de ciências, e o ano em que foram realizados.

Esta organização do material recolhido permite ter, a qualquer momento, um rápido e fácil acesso ao enorme volume de informação recolhido durante o trabalho de campo, que funciona no estudo como uma memória disponível das atividades de literacia desenvolvidas na turma ao longo dos três anos de duração do estudo. A partir deste imenso repositório de informação foi realizado um recorte documental para a constituição dos *corpora* que servem de base ao desenvolvimento

deste estudo, que mais adiante descrevo. Antes, no entanto, procedo à descrição geral dos tipos de documentos acima identificados.

O caderno de texto é um instrumento previsto nos programas de Português para o ensino básico (Reis *et al.*: 2009: 43): “Utilização de um caderno de escrita pessoal (...) no qual o aluno pode escrever o que quiser, quando quiser e onde quiser”<sup>114</sup>. No contexto pedagógico observado, cada aluno tem um caderno de texto que acompanha o aluno da escola para casa e vice-versa. Teoricamente os alunos são incentivados a usar este caderno de forma livre e autónoma. Os alunos sabem que aquele caderno existe para ali escreverem livremente, mas na prática grande parte dos textos aí produzidos respondem a solicitações da professora. Nalguns casos, observei que o caderno de texto foi utilizado pelos alunos durante as férias do verão, obviamente sob orientação dos pais, para manter uma prática quotidiana de escrita. Os alunos são incentivados (mas não obrigados, pelo menos na maioria das vezes) a produzir textos em casa, sendo convidados a realizar a respetiva leitura em voz alta para o grupo em sala de aula. Nessas sessões de leitura, os colegas fazem perguntas e tecem comentários acerca dos textos lidos.

O caderno de texto, pela sua especial dedicação à escrita independente, foi considerado desde o início do projeto como o documento mais óbvio para a recolha de dados da produção escrita dos alunos. Para além dos textos produzidos nas fichas de avaliação de fim de período, este era praticamente o suporte que mais garantias oferecia quanto à autoria independente e autónoma dos textos registados.

O caderno diário é o instrumento individual de registo das tarefas realizadas por escrito em sala de aula. A manutenção de um caderno diário é uma importante aprendizagem da literacia escolar que é realizada no 1.º ciclo e a que nem sempre é dada a merecida visibilidade. Carvalho (2006) refere-se-lhe parcialmente ao identificar a redação do sumário da aula pelos alunos e o ditado/registo de informação no quadro/caderno diário no leque de categorias de atividades de escrita escolar. A manutenção de um caderno diário pressupõe a interiorização de hábitos de planeamento, de registo e de organização da informação em suporte escrito, que são atividades novas para a criança e que, como tal, carecem de ser com ela socializadas de forma explícita. Em alguns contextos de educação pré-escolar, estas práticas começam a ser preparadas pelos educadores através da mediação de instrumentos de planeamento, de organização e de registo das atividades do grupo em suportes de escrita acessíveis à criança no espaço da sala de aula (Moniz 2009). Este tipo de instrumentos, socializados no coletivo, transita para o espaço coletivo da sala de aula do 1.º ciclo e tem continuidade nas práticas individuais de manutenção do caderno diário, ajustando-se às novas funções no novo contexto de aprendizagens. A observação dos esforços das crianças do 1.º ciclo na manutenção do caderno diário, que começam pela simples tarefa (simples

---

<sup>114</sup> Este instrumento não é uma novidade do programa de 2009. Já era previsto nos anteriores programas para o ensino básico. O mesmo instrumento é referido pela designação “caderno individual de escrita” em Aleixo & Pereira (2007) e Barbeiro & Pereira (2007).

aos olhos do adulto, mas difícil e complexa para a criança de seis anos) de inscrição do local, data e nome do aluno na página do caderno que se segue à última página preenchida no dia anterior, ou a observação das dúvidas dos alunos acerca do lugar para onde copiar a informação registada no quadro pela professora é bem reveladora de como estes gestos ritualizados nas práticas da escola nada tem de natural. Além disso, importa garantir que estes gestos sejam revestidos de função e não se tornem uma mera rotina desprovida de significado.

O caderno diário merece, nesta perspetiva, ser conceptualizado como um género escolar complexo, fundamental para suporte das aprendizagens escolares ao longo de todo o currículo. O reconhecimento do estatuto de género da literacia escolar ao caderno diário seria muito útil como forma de conferir visibilidade aos significados que ali são construídos e, como tal, à função por ele desempenhada no contexto de aprendizagem.

Só tardiamente, no decurso deste trabalho, reconheci o estatuto de género complexo da literacia escolar ao caderno diário. O caderno diário foi inicialmente conceptualizado como um instrumento de suporte ao registo de textos, entendidos na sua aceção mais restrita: de atividades de escrita compositiva, referidas no contexto escolar como “tarefas de produção de texto”. Desde cedo, porém, tive consciência de que outras aprendizagens de géneros da literacia escolar, para além da resposta à tarefa de produção de textos, eram realizadas neste suporte: aprendizagens da ortografia mediante as atividades de ditado ou da própria inscrição do nome e da data, atividades de resposta a questionários, atividades de autoavaliação, atividades de registo de conteúdos teóricos, etc. Mais tarde, a partir do 3.º ano, o caderno diário passou a servir de suporte ao registo de conteúdos na área de Estudo do Meio, às atividades de planeamento dos trabalhos de projeto, reforçando-se e diversificando-se as atividades de síntese de conteúdos teóricos e os exercícios de aplicação dos mesmos. O caderno diário serviu neste estudo como um documento de contextualização das aprendizagens de produção autónoma de textos escritos, tendo sido recolhidos exhaustivamente, em formato de cópia digitalizada, todos os textos produzidos autonomamente pelos alunos em resposta à tarefa de produção de texto, bem como, de forma não exhaustiva, exemplares de diferentes tipos de atividade ali registados.

Os registos das avaliações trimestrais oferecem um horizonte de referência para o rastreamento da progressão das expectativas pedagógicas da escola em cada momento do currículo. Importa, porém, referir que, neste estudo, optei por não as valorizar especialmente, tendo-lhes atribuído igual estatuto que ao das restantes produções textuais não realizadas em contexto de avaliação<sup>115</sup>.

---

<sup>115</sup> Importa aqui referir que, de acordo com os princípios pedagógicos da escola, os momentos de avaliação de fim de período letivo não são especialmente valorizados junto dos alunos. Não há notas nem quantitativas nem qualitativas e as crianças respondem a estas fichas de avaliação sem as diferenciarem das restantes atividades escolares. A avaliação é formativa e contínua; os resultados da mesma são transmitidos à família no fim de cada período num registo descritivo.

Quanto às produções escritas em manuais e cadernos de atividade (atividades de reação a textos e de resposta a questionários), cedo verifiquei que o acesso aos manuais e aos cadernos de atividades seria muito irregular, não oferecendo garantias para uma recolha sistemática de dados.

Quanto às produções mencionadas nos documentos mencionados em v), na sua maioria de autoria coletiva e produto de muito trabalho de correção e de revisão, oferecem um valioso referencial dos horizontes de aprendizagem valorizados pela comunidade escolar e indiretamente fornecem informação relativamente à ontogenia da escrita no plano individual. Oferecem também um valioso testemunho dos novos géneros do currículo escolar, que, nesta fase, os alunos exploraram em trabalhos de produção coletiva, recorrendo frequentemente à consulta de informação em enciclopédias, manuais escolares de história ou de ciências da natureza, e a toda uma diversidade de fontes de conhecimento nos mais variados suportes e géneros.

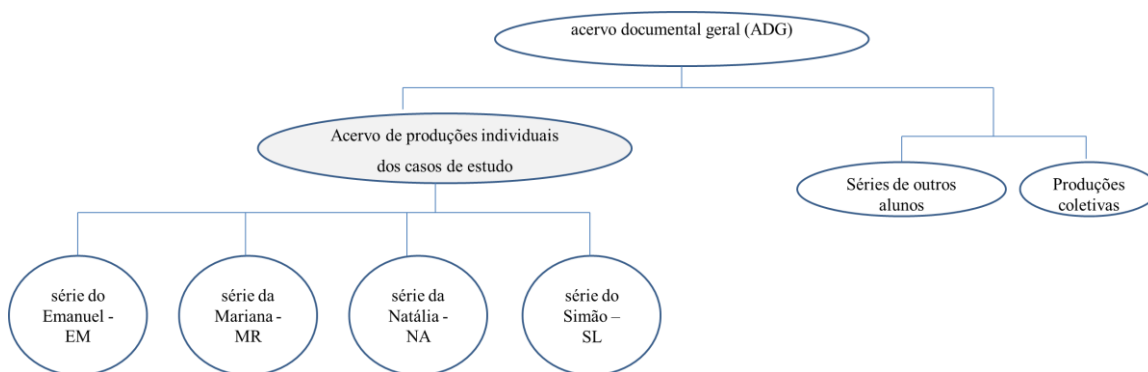
O acervo documental geral (ADG) é constituído pelo conjunto de documentos recolhidos e armazenados, conforme acima descrito. No seu conjunto, trata-se de um enorme volume de informação, de natureza muito diversificada, que foi sendo coligida ao longo do tempo de realização do estudo, a partir do trabalho de observação do campo. Isso significa que o ponto de vista que orientou a seleção dos documentos foi evoluindo no tempo, ganhando perspetiva à medida que o campo se ia revelando à investigação. A própria dinâmica evolutiva do objeto observado foi revelando novas dimensões nos contornos do objeto e novos ângulos para a sua observação.

A partir do ADG foram realizados as primeiras abordagens aos dados recolhidos. Nesta abordagem inicial, realizada a partir da leitura holística dos documentos, pude confirmar que, tal como já observado por muitos investigadores que estudaram a escrita nesta fase do desenvolvimento da escrita (Riley & Reedy 2000; Latham 2002; Rothery 1996; Sulzby 1996; Martin & Rose 2008, entre outros), as histórias eram o género mais experimentado pelos alunos nas produções escritas individuais. A produção escrita de outros géneros, em particular dos novos géneros escolares relacionados com as aprendizagens do currículo, foi emergindo lentamente ao longo do 1.º ciclo, sob a forma de tarefas produzidas coletivamente, nos trabalhos realizados na área de Estudo do Meio ou de Área de Projeto.

Tendo em conta a opção de estudar a escrita independente e autónoma dos alunos, optei por trabalhar exclusivamente o género das histórias, por verificar ser esse o único género que, do 2.º ano ao 4.º ano, os alunos constroem coerente e coesamente, com autonomia e fluência. Na impossibilidade de estudar, num projeto de doutoramento em que opto por uma metodologia de análise qualitativa, as dezoito séries de histórias produzidas ao longo de três anos pelos alunos da turma, optei por selecionar como casos de estudo as produções de quatro alunos da turma, dois alunos do sexo feminino e dois do sexo masculino.

#### 4.5 A SELEÇÃO DOS CASOS DE ESTUDO

Tal como antes referido, após uma leitura holística dos documentos recolhidos, realizada à medida que procedi à digitalização e arquivamento dos documentos, efetuei um primeiro recorte ao acervo geral mediante a seleção de quatro alunos no universo dos dezoito alunos cuja produção textual foi recolhida. Os quatro alunos são aqui identificados pelos nomes fictícios Emanuel (EM), Mariana (MR), Natália (NA) e Simão (SL).



**Esquema 4.2: Representação esquemática dos recortes realizados ao ADG para definição dos casos de estudo**

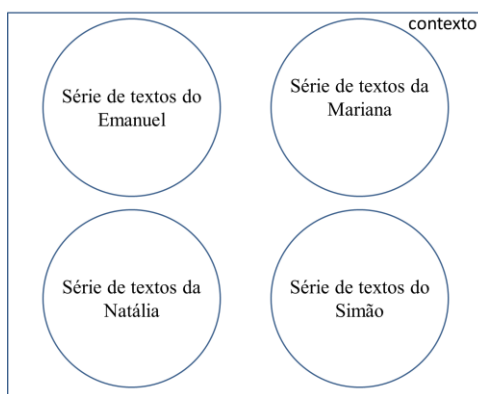
Numa lógica de estudo de casos múltiplos, este recorte obedece a uma estratégia de replicação de estudos e não constitui uma amostra das produções escritas dos alunos da turma. Importa salientar que o estudo não visa a produção de generalizações sobre o desenvolvimento da organização textual de histórias produzidas por alunos do 1.º ciclo, mas tão-só compreender o processo desse desenvolvimento em cada um dos casos estudados e observar de que modo os mesmos se aproximam e se distanciam uns dos outros no modo como confirmam, ou não, as proposições teóricas do estudo.

Tendo verificado que os alunos da turma respondiam de forma heterogênea às mesmas tarefas de escrita, nomeadamente no que concerne às escolhas das molduras de organização do discurso, selecionei os textos produzidos por quatro alunos que, desde o início do 2.º ano, evidenciavam diferentes padrões de posicionamento nesta dimensão das escolhas retóricas, provavelmente decorrentes da sua experiência prévia nos registos da literacia e, de um modo geral, dos traços da identidade de cada um dos alunos como ser semiótico. Com esta seleção, procurava compreender de que modo os diferentes pontos de partida dos alunos, em termos de molduras de organização das histórias, influíam ou não na sua progressão rumo aos padrões de organização do fluxo discursivo em períodos da escrita convencional.

Tomo, assim, como unidade de análise para cada um dos casos, os padrões de escolhas no sistemas da metafunção textual concretizados nas séries de histórias produzidos por cada um dos quatro alunos, ou melhor, os significados textuais e o que estes nos revelam, no eixo da concretização das escolhas no sistema da língua, acerca do sistema de língua do seu autor, e, no

eixo da realização de significados, acerca das propriedades do contexto social em que o autor participa como sujeito de enunciação.

Cada uma das séries de textos é tomada como um objeto semiótico complexo que oferece uma representação longitudinal da expansão do potencial de significação da língua escrita de um sujeito individual. Aquilo que no estudo se sabe acerca dos sujeitos produtores dos textos com base nos dados de observação do contexto pedagógico é conceptualizado como informação contextual, a par do que se sabe acerca daqueles que com ele interagem e trocam significados. A criança é vista na sua dimensão social, como ser semiótico e social, como um explorador de novos contextos de atividade social, que implicam a construção de novos significados: em particular o contexto em que a criança é investida da responsabilidade discursiva de contar de forma autónoma e descontextualizada uma história real ou imaginária por oposição às práticas que lhe são familiares de construção conjunta de narrativas ou de mera receção das mesmas.



**Esquema 4.3: Representação esquemática do desenho do estudo de caso múltiplo: os quatro casos estudados partilham o mesmo contexto, concebido como o contexto pedagógico em que os quatro alunos realizam as aprendizagens da escrita**

A série de textos da Mariana foi a primeira a ser selecionada. A aluna revelou desde muito cedo uma tendência natural para a construção de histórias com longas sequências dialogais, como se tentasse trazer para a escrita não só a sua experiência pessoal, como atividade representada, mas também a própria dinâmica interacional do seu universo experiencial. Mais do que pela lógica da sequencialidade narrativa, o desenvolvimento das histórias da Mariana parecia fazer-se num tom argumentativo, por via das trocas na interação dialogal das personagens representadas. A aluna revelou uma relativa facilidade na compreensão dos valores da pontuação, começando por pontuar as réplicas nas sequências dialogais.

A escolha da série dos textos da Natália, a segunda aluna escolhida, constituiu uma espécie de contraponto à escolha da série produzida pela Mariana. As histórias da Natália são laboriosamente urdidas por um narrador que se empenha no enriquecimento dos cenários e que, provavelmente por falta de tempo, deixa, com alguma frequência, em aberto o desenvolvimento da narrativa. Só numa fase mais tardia a Natália introduz diálogos nas suas histórias, o que, de algum modo, parece contribuir para a sua capacidade de as completar. Os textos da Natália



pareciam desenvolver-se segundo uma lógica de encadeamento aditivo de informação. A aluna revelou uma precoce sensibilidade à necessidade de introduzir pontos nos seus textos – logo no início do primeiro período do 2.º ano, durante um brevíssimo período, os textos da aluna revelam uma atividade de exploração errática de valores para este sinal. Muito rapidamente, a aluna parece desistir do ponto como sinal de pontuação do desenvolvimento da informação nos seus textos e inicia um longo percurso de exploração do uso da vírgula em contextos que, do ponto de vista do adulto, mais se adequariam ao uso do ponto.

Após a seleção das séries de duas meninas, decidi selecionar duas séries produzidas por dois alunos do sexo masculino. Selecionei a série produzida pelo Emanuel, em virtude do seu empenhamento em produzir textos particularmente longos, quando comparados com a extensão dos textos dos restantes alunos. Tal como a Natália, o Emanuel só tardiamente iniciou a inclusão de diálogos nas suas histórias. Os textos do Emanuel, tal como os da sua colega, desenvolvem-se segundo uma lógica de encadeamento aditivo de informação, mas as unidades encadeadas apresentam um padrão interno de desenvolvimento da informação fortemente marcado por significados temporais. Do ponto de vista dos usos da pontuação, o Emanuel inicia algo tardiamente (no segundo período do 2.º ano) a exploração sistemática dos significados da pontuação gráfica do texto, observando-se uma aparente coincidência entre a emergência da pontuação e o início da representação de diálogos nas histórias.

Logo no primeiro ano do estudo (2.º ano do 1.º ciclo), quando muitos dos seus colegas se limitavam ainda a produzir breves sequências, aparentemente orientadas para a introdução de uma história (textos iniciado por *Era uma vez...*), a que seguia um curtíssimo desenvolvimento (normalmente com indícios de um “problema”) imediatamente fechado por uma fórmula de fecho disponível no seu potencial de significados (regra geral: *... e viveram felizes para sempre*), o Emanuel produzia histórias, que se estendiam por duas a três páginas redigidas numa caligrafia contida e regular. Apesar das expectativas criadas pela fórmula de abertura *Era uma vez...*, as histórias narradas pelo Emanuel aproximam-se mais do género Relato do que da Narrativa. Ecoa nelas a voz de um narrador pertinaz e metódico, apostado em reconstruir todos os acontecimentos que pontuam as rotinas escolar e familiar de uma personagem/herói que ora é referida como sendo *um menino* (o herói de um mundo de aventuras), ora, referida pelo pronome *eu*, se deixa colar à pessoa de narrador autobiográfico (o menino verdadeiro). Estes textos apresentam-se como blocos compactos, praticamente sem marcas de descontinuidade na disposição linear do texto. Apesar deste desenvolvimento grafológico, praticamente sem marcas de descontinuidade, os textos do Emanuel deixam-se ler como um relato de eventos que progride segundo um padrão persistente de constante recontextualização temporal dos eventos – cada evento é sistematicamente introduzido por um novo contexto temporal. Tal como a Natália, o Emanuel tardou a dar voz às personagens das suas histórias e a construir verdadeiras personagens de terceira pessoa, diferentes do *menino* construído à imagem da sua própria identidade. Como se, de algum modo, tanto o

Emanuel como a Natália tivessem mais dificuldade do que a Mariana na representação de vozes a partir de um ponto de vista externo, o que de algum modo os impede de observar a sua própria voz narrativa desde o ponto de vista da exterioridade da escrita.

Finalmente, a série de textos do Simão foi selecionada em virtude da evidente precocidade dos usos da pontuação. Numa fase em que a maioria dos alunos ou não pontuava os seus textos ou se limitava a ensaiar a inserção de pontos nos limites externos da mancha do texto (por exemplo, no fim de um título ou no fim do texto), o Simão dava sinais de utilizar, com propriedade e alguma regularidade, pontos, vírgulas e a pontuação do discurso direto. As histórias do Simão destacam-se, por outro lado, pelo invulgar sentido da audiência evidenciado pela voz de um narrador irónico, crítico, consciente da regulamentação que os padrões do género exercem sobre a sua atividade e que brinca com a respetiva subversão. As histórias do Simão têm uma audiência crítica, não ficam fechadas nas páginas do caderno escolar. São histórias que o aluno lê em voz alta para os outros, na escola e provavelmente em casa, para se divertir e divertir os outros, para surpreender a audiência com situações caricatas que desafiam o ponto de vista do senso comum. As histórias do Simão representam vozes diversas, mas, para além da diversidade das vozes das personagens, evidencia-se a voz do narrador, como uma voz perspectivada a partir de um ponto de vista exterior à narração das histórias, o ponto de vista da socialização das histórias.

Na prova de aferição realizada no fim do 4.º ano, elemento de avaliação externa de âmbito nacional<sup>116</sup>, a Mariana e a Natália obtiveram na componente de produção escrita, numa escala de cinco níveis de A a E, a classificação máxima (A) e o Emanuel e o Simão obtiveram a classificação (B).

Ordeno, por ordem crescente de idades, os quatro alunos escolhidos: o Simão (SL), a Natália (NA), o Emanuel (EM) e a Mariana (MR). O Simão, o mais velho dos quatro, por fazer anos em janeiro, no início do ano civil, tem quase um ano (cerca de onze meses) de diferença da Mariana, aluna nascida em novembro. A Natália, nascida em abril e o Emanuel, nascido em julho, são respetivamente quatro meses e sete meses mais novos do que o Simão.

#### 4.6 DEFINIÇÃO DOS *CORPORA* DE ESTUDO

Antes de dar início à descrição do desenho dos *corpora* utilizados no estudo, importa situar e esclarecer o que aqui se entende pelo termo *corpus*.

Por definição, um *corpus* é um conjunto de dados linguísticos em formato eletrónico que tenham sido sistematizados de acordo com determinados critérios para representar, quanto possível, uma língua ou uma variedade da língua e que, por isso, possam servir como fonte para a investigação linguística (Sinclair 2005). Um *corpus* é, portanto, um artefacto produzido para

---

<sup>116</sup> Prova construída pelo Gabinete de Avaliação Externa do Ministério da Educação e avaliada por examinadores externos.

fins de investigação e, conseqüentemente, a maioria de suas características é dependente dos objetivos da investigação.

Os *corpora* coligidos neste estudo pretendem ser representativos da língua usada por sujeitos individuais ao longo de um determinado período de tempo (perspetiva diacrónica) e não dos usos da língua num determinado tipo de contexto sociolinguístico, tal como o português contemporâneo, ou mesmo o português escrito pelas crianças do 1.º ciclo do ensino básico.

A opção por integrar no estudo uma componente de estudo de *corpus* teve por objetivo gerar evidência, com base em dados reais da escrita infantil – dados não manipulados –, da variação longitudinal nos padrões de textualização escolhidos por alunos do 1.º ciclo para construir histórias na modalidade escrita.

A evidência gerada pela análise dos *corpora* serve para identificar, no eixo do tempo, eventuais variações nos padrões de língua mais frequentemente escolhidos por cada um dos alunos estudados e os dados gerados são essencialmente de natureza quantitativa; serve, por exemplo, para mostrar que, no 2.º ano, um determinado aluno raramente escolhe o padrão de Tema marcado, mas que, no 4.º ano, esse padrão se tornou relativamente frequente. No entanto, porque muito dificilmente a análise de frequências permite explicar o porquê da variação observada, esta análise quantitativa preliminar é depois alvo de posterior análise qualitativa, orientada para a interpretação dos dados.

Saliente-se que a análise de frequências, que põe em evidência as escolhas recorrentes, deixa na sombra aquelas escolhas que ocorrem isoladamente num determinado momento da ontogenia, desaparecendo depois, para tornarem a emergir num momento mais tardio (o que Halliday (1993a: 97) designa *trailers*), e que, podem constituir valiosos indicadores de desenvolvimento.

Halliday refere-se às ocorrências excepcionais e isoladas de padrões de maturidade na língua infantil como fazendo parte de uma estratégia de aprendizagem revelada pelas crianças no curso da ontogenia. Halliday compara esta estratégia a uma espécie de *trailer*, ou de estratégia de pré-visualização, de um estádio mais avançado<sup>117</sup>. Na metáfora de Halliday, a criança dá um passo em frente, imprimindo aí uma pegada, um rasto, que assinala a sua passagem por aquele lugar; em seguida, volta um pouco atrás, enquanto consolida esse passo e o integra no processo mais global das aprendizagens em curso. Diz Halliday (*ibid.*: 97)<sup>118</sup> que esta é uma estratégia utilizada

---

<sup>117</sup> Estes sucessos precoces, descontinuados e mais tarde retomados, podem também ser vistos à luz da noção de zona de desenvolvimento próximo proposta por Vygotsky (1978), de acordo com a qual, a criança, na interação com o adulto ou com um parceiro mais avançado, que lhe mostra um novo horizonte de construção simbólica (ao alcance do potencial simbólico até ao momento por ela desenvolvido, mas nele ainda não integrado), é capaz de momentaneamente, regra geral em trabalho cooperado, fazer uso desse novo constructo simbólico, abandonando-o em seguida por tempo indeterminado, para mais tarde retomar o seu uso de modo autónomo.

<sup>118</sup> “One of the strategies that children seem to adopt in learning language is that of the trailer: a kind of preview of what is going to come. Children take a new step forward, and leave a footprint as it were, showing that they have been there; but then back off for a while before consolidating this step and building it into the overall learning process. It is as if they are satisfying themselves that they will be able to cope with this new demand on their semiotic powers when they need to.” (Halliday 1993a: 97)

pela criança como forma de ganhar confiança na sua capacidade de corresponder às novas exigências que pouco a pouco se vão colocando à sua capacidade semiótica. Não sendo possível, por vezes, reconstruir ao certo a motivação da ocorrência destes padrões, o certo é que eles ficam lá, no historial ontogenético da criança, como uma espécie de marco que assinala um território apenas aflorado, que se afirma como horizonte de posterior exploração e conquista.

De acordo como o quadro teórico da LSF, a expansão dos sistemas de significação dos indivíduos acontece nas dinâmicas da interação social, na negociação dos significados. Assim, para compreender a emergência de padrões de língua numa amostra de língua individual, importa olhar para a língua produzida e negociada no contexto de socialização em que os indivíduos estão imersos. Considerei, por isso, que o *porquê* e o *como* das variações eventualmente observadas a partir da análise numérica de uma amostra da língua escrita produzida por um aluno deveria ser procurada simultaneamente nas produções de língua desse aluno, lançando um olhar interpretativo para o seu historial de significação, e no horizonte de significados produzidos pelos restantes alunos, e, claro, nos registos da negociação desses significados com a professora da turma.

De salientar ainda uma outra opção no desenho da componente do estudo de *corpus*, relacionada com o desenho geral de estudo de casos múltiplos e com a escolha das respetivas unidade de análise. Neste contexto metodológico, os *corpora* coligidos não têm pretensões de representar as produções escritas de histórias em crianças desta idade, visam apenas rastrear o modo como, ao longo de tempo, cada uma das quatro crianças progride no uso da língua no contexto da construção de histórias. Nesta conformidade, os *corpora* do estudo não são considerados no seu conjunto um *corpus* único. No seu todo, os quatro *corpora* não são representativos nem constituem uma amostra equilibrada de nenhuma variedade de língua – não respondem ao seguinte princípio enunciado por Sinclair (*ibid.*):

“The *corpus* builder should retain, as target notions, representativeness and balance. While these are not precisely definable and attainable goals, they must be used to guide the design of a *corpus* and the selection of its components.”

A seleção dos textos para a compilação dos *corpora*, como atrás referi, desenvolve-se a partir da evidência produzida por um recorte parcial do acervo documental geral, constituído por quatro séries de textos produzidos por quatro alunos em caderno de texto (CT), no caderno diário (CD) ou em fichas de avaliação (AV).

Para a definição deste recorte foram primeiro coligidas as produções textuais, incluídas nas séries de documentos CT, CD e AV de cada um dos alunos selecionados, que obedeciam aos seguintes critérios gerais:

- autoria individual;
- características de escrita compositiva (ser composto por três ou mais orações, sem contar com orações encaixadas, ligadas por propriedades de coesão e coerência);
- produção original (não uma cópia ou uma transcrição de outro texto).

De um conjunto inicial de 452 produções textuais recolhidas, 434 obedecem a estes critérios. No QUADRO 4.1, apresenta-se a descrição quantitativa deste acervo de produções individuais. Como se pode verificar, a produtividade dos quatro alunos, tomando o texto como unidade, é muito heterogénea. São também heterogéneos os valores de produtividade, tendo por referência o eixo diacrónico. No 2.º ano e no 3.º ano, a Mariana é a aluna mais produtiva, ao passo que no 2.º ano é o Simão quem mais textos escreve. Do 2.º ano para o 3.º ano, todos os alunos diminuem de produtividade, mas do 3.º para o 4.º ano, o Emanuel e a Mariana aumentam ligeiramente a produtividade (mais 3 e 2 textos, respetivamente), ao passo que a Natália e o Simão a reduzem – a Natália ligeiramente (menos 2 textos) e o Simão de forma mais expressiva (menos 14 textos).

Ano	EM	MR	NA	SL	Total
2	33	53	43	50	179
3	24	36	30	43	133
4	27	38	28	29	122
Total	84	127	101	122	434

Quadro 4.1: Número de textos que obedecem aos critérios de seleção

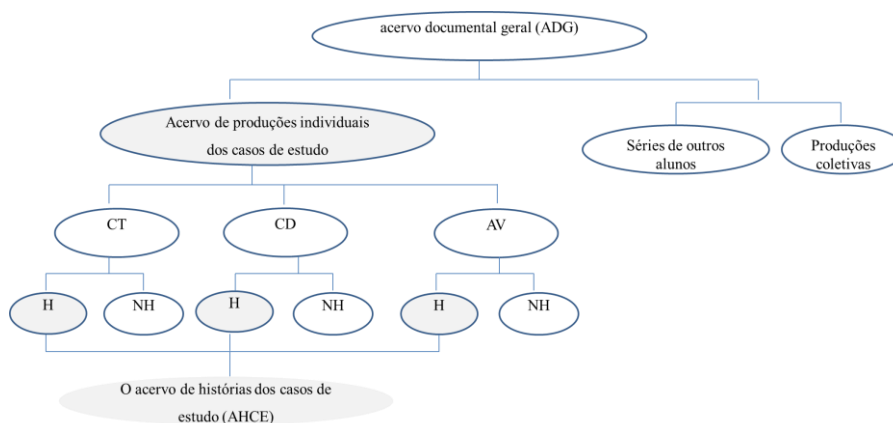
Este primeiro recorte, constituído por 434 produções escritas, é designado acervo de produções individuais dos casos de estudo. Este acervo foi subclassificado de acordo com duas categorias de género: histórias e não-histórias. Classifiquei os textos, baseada numa avaliação holística e subjetiva dos textos, confiando na minha competência enquanto membro do contexto de cultura para reconhecer instâncias de histórias. A classificação assim efetuada procurou ser independente de critérios linguísticos [baseada em critérios externos, nos termos de Sinclair (*ibid.*)], nomeadamente a nível dos padrões de organização do fluxo discursivo, visando constituir um horizonte de referência para posterior contraste com os padrões de registo empiricamente observados em cada uma das famílias de textos. Procurei deste modo evitar a circularidade de critérios. Foram também classificados na categoria das histórias textos incompletos cuja configuração deixa adivinhar o propósito de construir uma história.

Como era previsível, a grande maioria dos textos produzidos pelos alunos ao longo dos três anos é ou pretende ser uma história (QUADRO 4.2). No total, foram identificadas 342 histórias, no seu conjunto designadas acervo de histórias dos casos de estudo. O conjunto das histórias

produzidas por um aluno é designado série de histórias de [nome do aluno]. Por exemplo, o conjunto de histórias produzidas pela Mariana é designado série de histórias da Mariana (SH-MR).

Ano	EM		MR		NA		SL	
	NH	H	NH	H	NH	H	NH	H
2.º	6	27	6	47	6	37	12	38
3.º	7	17	9	27	9	21	13	30
4.º	7	20	7	31	4	24	6	23
Total	20	64	22	105	19	82	31	91

Quadro 4.2: Número de textos produzidos por aluno, ano de escolaridade e categoria de género (NH: não histórias, H: histórias)



Esquema 4.4: Representação esquemática da composição do acervo documental geral e dos recortes realizados para constituir o acervo de histórias dos casos de estudo (CT: caderno de texto; CD: caderno diário; AV: avaliações de fim de período; H: história; NH: não história)

Para a constituição dos *corpora* selecionei apenas textos que revelassem ter as histórias como horizonte de género ou, nos termos de Sinclair (*ibid.*), textos selecionados de acordo com a função comunicativa desempenhada na comunidade (critérios externos)<sup>119</sup>:

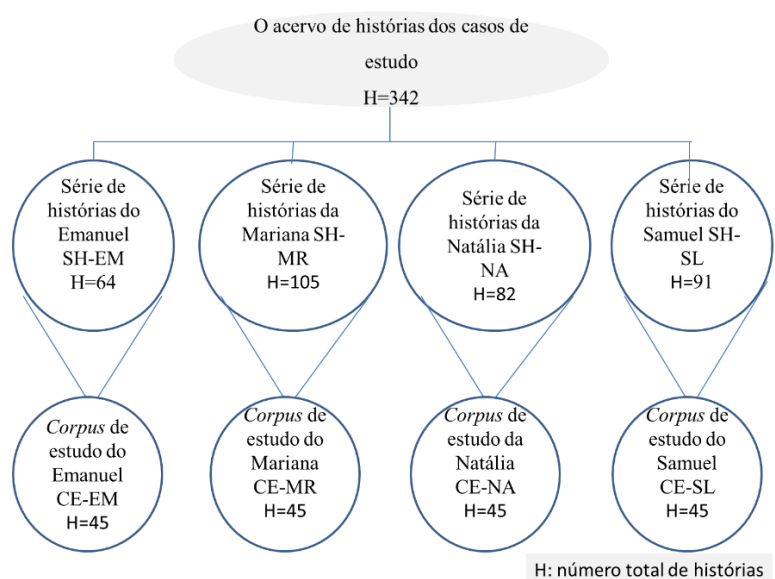
“The contents of a *corpus* should be selected without regard for the language they contain, but according to their communicative function in the community in which they arise.”

Para efeitos da seleção do material linguístico a integrar nos *corpora*, optei por trabalhar com textos integrais. De acordo com Halliday (2004: 588) o texto é a mais extensa unidade de significado, tal como a oração é a mais extensa unidade de fraseamento (*wording*). Nessa conformidade, tal como não faria sentido constituir um *corpus* de pedaços de orações para observar empiricamente os padrões de organização ao nível da *oração*, também o estudo dos

<sup>119</sup> No modelo estratificado da língua em contexto da LSF, os critérios internos referidos por Sinclair são critérios baseados em propriedades do estrato da língua, os critérios externos são baseados em significados do estrato do contexto.

padrões da organização textual requer como domínio de pesquisa o texto integral. Também Sinclair (*ibid.*; 1991: 19), Stubbs (1993: 11) e Tognini-Bonelli (2001: 62) defendem o recurso a textos integrais para a constituição de *corpora*, considerando serem raros os traços linguísticos igualmente distribuídos por todo o corpo do texto.

Como forma de constituir *corpora* igualmente equilibrados e numericamente comparáveis, optei por constituir amostras longitudinais da produção de cada um dos alunos; defini um total de quinze produções por ano de escolaridade para cada aluno, num total de quarenta e cinco histórias por aluno e num total de cento e oitenta (ESQUEMA 4.6). De forma a garantir a representatividade longitudinal das amostras, as quarenta e cinco histórias de cada aluno foram selecionadas, segundo um critério cego de intervalos regulares, a partir da listagem cronologicamente ordenada das histórias produzidas por esse aluno. Cada conjunto das quarenta e cinco histórias selecionadas a partir das séries de histórias de cada aluno é doravante designado *corpus de estudo* [nome do aluno]. Por exemplo, o conjunto das histórias da Mariana é designado *corpus de estudo da Mariana* (CE-MR).



**Esquema 4.5:** Representação esquemática do acervo de histórias e dos recortes realizados para constituir os *corpora* individuais do estudo

No desenho do estudo de casos múltiplos, concebido na sua globalidade, as séries de histórias de cada um dos quatro alunos configuram os quatro universos textuais relativos aos casos do estudo. O *corpus de estudo* (CE) de cada aluno constitui a amostra de língua, representativa destes universos textuais, cuja anotação e descrição foi por mim realizada manualmente na base de dados MSAccess desenhada para o efeito. A descrição dos *corpora* foi feita com base no conjunto de atributos de base linguística que apresento mais adiante na SECÇÃO 4.8.

Importa salientar que os *corpora*, enquanto amostras, não constituem os casos propriamente ditos. Como acima referido, os dados gerados pela análise dos *corpora* são

utilizados como vetores de orientação da análise qualitativa dos casos, que, em última instância, tem em conta a globalidade das histórias produzidas pelos alunos, assim como os dados de observação do contexto pedagógico.

Os textos que constituem os *corpora* são apresentados, em anexo, em duas versões: reprodução digital do original e versão transcrita. Nos casos em que, por conveniência da análise qualitativa, utilizo textos não incluídos nos *corpora* ou outro tipo de registo inscritos nos cadernos dos alunos, apresento, no corpo do texto, uma cópia do documento original e a respetiva transcrição.

#### 4.7 FIXAÇÃO GRAFOLÓGICA DOS TEXTOS

Como já referido, os textos produzidos pelos alunos foram digitalizados e primeiramente armazenados em ficheiros de imagem, formato JPG. Após a seleção dos casos, transcrevi os documentos utilizando para o efeito o processador de texto *Word Microsoft Office* (MSWord). Todo o acervo de produções individuais dos alunos estudados foi transcrito e segmentado em orações e depois convertido para formato TXT UTF8 e migrado para uma base de dados *Access Microsoft Office* (MSAccess). A descrição linguística dos *corpora* foi realizada numa base de dados desenhada para o efeito, tomando a unidade-t como unidade de análise.

A tarefa de transcrição visou, por um lado, conferir melhor legibilidade aos textos do ponto de vista do leitor humano e, essencialmente, fixar os objetos textuais num formato eletrónico estandardizado, compatível com ferramentas diversas de armazenamento, gestão e processamento de dados de linguísticos, em particular a base de dados Access que serviu de suporte à descrição do *corpus*. Para este efeito, os textos foram transcritos sob a forma de sequências de caracteres alfanuméricos e de pontuação. Toda a informação grafológica pertinente para a descrição e análise dos mesmos, não realizada por este tipo de sequências, por exemplo, mudanças de linha, identificação de títulos, notas de rodapé, etc. foi introduzida sob a forma de um sistema de anotação independente das sequências de caracteres alfanuméricos que realizam no estrato da expressão os padrões lexicogramaticais que desenvolvem o texto. Uma vez que a pontuação dos textos infantis não pode ser tomada como critério de segmentação do fluxo discursivo, optei, numa primeira abordagem, por segmentar os textos em orações não encaixadas (orações que funcionam ao nível da linha de desenvolvimento do discurso). O método de segmentação consistiu em inscrever apenas uma oração por linha no editor de texto.

#### ORTOGRAFIA

Por razões que se prendem com o processamento informático dos dados e porque o estudo não incide sobre a dimensão das progressões no domínio da ortografia da palavra, no processo de transcrição, procedi à regularização ortográfica dos textos. Para todos os efeitos, a memória do



desempenho dos alunos no domínio da ortografia permanece disponível na versão dos textos em formato de imagem, a par de outros dados do estrato da expressão, tais como os do desenvolvimento da caligrafia, da gestão do espaço gráfico, ou outras questões relativas à grafologia do texto.

Nos casos de grafias indecifráveis, introduziu-se a sequência ##### no lugar da sequência em questão.

#### PONTUAÇÃO

Porque a pontuação realizada pelo aluno é um dado de relevância para o estudo, optei por transcrever com a máxima fidelidade as opções de pontuação do aluno. Como a digitalização dos textos ocorreu, por vezes, após a correção do texto pela professora, foi necessário distinguir as marcas produzidas pelo aluno das marcas introduzidas pelo professor no momento da correção. Se em alguns casos essa identificação não levanta dúvidas, porque as correções do professor foram realizadas com uma caneta de cor diferente da caneta ou lápis utilizado pelo aluno, noutras casos, não raros, em que o professor utiliza a caneta ou lápis do aluno para inserir as suas próprias correções, a distinção torna-se menos fácil e por vezes impossível. Nos casos duvidosos, procedi à máxima ampliação da imagem para tentar descobrir traços distintivos dos grafismos do professor e do aluno. No processo de decisão, tomou-se também em consideração a coerência com as opções de uso de maiúscula ou minúscula a seguir à ocorrência de pontos e, principalmente no caso das vírgulas ou outros sinais pouco frequentes como as aspas ou reticências, a plausibilidade de o aluno ter sido o autor da escolha, tendo em conta a evidência existente no historial passado e futuro de produção do aluno. Em casos de persistência da dúvida, a marca foi introduzida na transcrição como parte do texto do aluno.

Guardei registo das inserções de pontuação realizadas pelo professor através da introdução nesse local da anotação #.

#### PARÁGRAFO

Considerarei a ocorrência de uma instância de fim de parágrafo quando:

- após um ponto, independentemente do respeito pela regra de distanciamento da margem para abertura de novo parágrafo, o aluno muda de linha deixando vazio um espaço maior que o normal até à margem da linha inicial;
- após um ponto, independentemente da distância até à margem, o aluno muda de linha e marca um claro distanciamento da margem antes de iniciar a escrita na nova linha.

Não tive em conta a maiúscula inicial na nova de linha de escrita, pois o uso da maiúscula em início de período e de parágrafo ainda não está suficientemente automatizado, para que este

possa ser tomado como um critério suficientemente fiável para a identificação de parágrafos. O fim do parágrafo é assinalado com a notação <par>.

Os lugares em que o aluno não muda de linha em contextos de obrigatoriedade de mudança de linha (que não os motivados por opções de definição de parágrafos), como é o caso de fim de título, fim de texto seguido pela inscrição *Fim*, após um verbo declarativo que introduz uma fala em discurso direto, ou no fim de uma réplica numa troca dialógica, são anotados com a etiqueta <nml>.

#### USO DAS MAIÚSCULAS

A transcrição realizada tenta ser tão fiel quanto possível ao uso de maiúsculas e minúsculas concretizado nos textos na sua versão não corrigida. Depois do desvio ortográfico, o uso das maiúsculas, associado à pontuação do texto, é um dos aspetos da construção do texto mais corrigidos pelo professor, tanto por escrito, como por mera instrução oral. É frequente os textos apresentarem evidência de rasura no lugar de inscrição de maiúsculas. Por ampliação da imagem do texto procurei identificar os casos de minúsculas rasuradas e inserção tardia da maiúscula. No entanto, quando a acompanhar a rasura não há uma instrução do professor para inserção de maiúscula, não é possível recuperar a motivação da rasura. Nos casos de dúvida, quando no historial do aluno há evidência de uso autónomo das maiúsculas no contexto em apreço, optei por manter a maiúscula. O grau de incerteza associado à transcrição das maiúsculas é bastante elevado, principalmente nas produções dos alunos que ainda não apresentam evidência de terem automatizado o uso deste recurso.

#### ABREVIATURAS

Para evitar erros na leitura automática dos dados para efeitos de lematização e de extração de listas de frequências, as abreviaturas construídas com iniciais e pontos foram transcritas sem os pontos (por exemplo “P.S.2” (play station 2) foi transcrito como “PS2”).

#### DISPOSIÇÃO DO TEXTO NO ESPAÇO GRÁFICO

Se bem que as aprendizagens da disposição dos grafismos no espaço da folha sejam relevantes para as progressões na conceptualização do texto como objeto simbólico complexo, dotado de estrutura interna, na transcrição dos originais só guardo memória das opções do aluno a este nível quando as mesmas são relevantes para a interpretação das escolhas no domínio da pontuação do texto.

Nas fases iniciais de experimentação do uso do ponto, optou-se por anotar os casos em que o uso do ponto coincide com a margem do espaço de escrita. Para este efeito, usou-se a notação <fl>. Dispensa-se esta notação a partir do momento em que a evidência textual indica que o aluno já ultrapassou esta fase e já não associa a localização espacial ao significado do ponto.

## ELEMENTOS PERIFÉRICOS AO DESENVOLVIMENTO DO TEXTO

Os elementos periféricos ao desenvolvimento do texto, como títulos ou a inscrição da palavra *Fim*, que assinala o fecho do texto, são identificados por meio de uma anotação independente do texto. O título é anotado com a etiqueta <tit>, a palavra *Fim* ou *fim* é anotada com a etiqueta <fim>.

## A MANUTENÇÃO DAS RELAÇÕES DE CONCORDÂNCIA NO NÍVEL INFRA-ORACIONAL

Para efeitos de redução do ruído na leitura humana e para facilitar a lematização automática do texto, foram regularizados os problemas pontuais de concordância em gênero e número dentro do grupo nominal, bem como os problemas de concordância de pessoa, gênero e número entre o sujeito e o predicado. Estes desvios, ocorrentes no nível sintagmático entre os constituintes da oração, são considerados irrelevantes para o estudo dos padrões de organização do fluxo discursivo em períodos e parágrafos. Importa, além disso, salientar que os desvios desta natureza observados nos textos são bastante raros e decorrem, claramente, de lapsos de manutenção da atenção e não do desconhecimento das regras da língua.

### 4.8 DESCRIÇÃO LINGUÍSTICA DOS *CORPORA*

Uma vez migrados para a base de dados, os dados dos *corpora* foram alvo de descrição linguística, tomando como referência o modelo da componente de significados textuais da gramática sistémico-funcional: ao nível da semântica, a oposição monólogo-diálogo, ao nível da lexicogramática, as escolhas no sistema do TEMA (vd. CAPÍTULO 4) e, ao nível da grafologia, as escolhas no sistema da pontuação.

À exceção da tarefa de anotação morfológica/POS, todo o trabalho de anotação dos significados do nível lexicogramatical nos *corpora* de estudo foi por mim realizado manualmente em duas fases: a primeira, em simultâneo com o processo de transcrição, em ficheiros MSWord, a segunda, na base de dados MSAccess desenhada para o efeito. Na primeira fase, os textos foram segmentados em orações não encaixadas, na segunda fase, procedi à descrição dos textos tomando a unidade-t como unidade de análise dos significados realizados nas mensagens que constituem o fluxo discursivo. As unidades-t foram anotadas com base num conjunto de atributos semânticos, lexicogramaticais e grafológicos.

A anotação morfológica/POS dos *corpora* foi realizada pelo *parser* PALAVRAS cujo índice de correção da anotação morfológica é de 99% (Bick 2000). Para efeitos do processamento automático dos textos, cada unidade-t foi analisada como uma unidade sintática do nível da frase. Esta estratégia permitiu minimizar os problemas ao nível da segmentação automática do texto decorrentes dos usos não convencionais da pontuação nos textos das crianças, e, assim, tirar o máximo de partido do potencial de anotação morfológica do analisador morfológico PALAVRAS.

A anotação morfológica do *corpus* serviu o objetivo de cálculo da medida de densidade lexical, para o que foram apenas utilizados as unidades lexicais classificadas como nomes, adjetivos e verbos.

#### PRIMEIRA FASE DE DESCRIÇÃO

À medida que fui transcrevendo e normalizando (do ponto de vista ortográfico) os textos, procedi à respetiva segmentação em orações não encaixadas. Por oração não encaixada entende-se uma oração que não funciona como constituinte de nenhuma estrutura da gramática; as orações não encaixadas são as que funcionam ao nível mais alto do desenvolvimento do fluxo discursivo.

Exemplos:

- Oração finita não encaixada, com oração encaixada (entre parênteses retos duplos), esta última não contabilizada para o cômputo do número de orações:

- ||| *e o monstro* [[*que estava no ecrã*]] *saiu de lá* |||

- Orações não finitas não encaixadas (sublinhadas), contabilizadas para o cômputo do número de orações:

||| *depois de chegar* ||| *foi rapidamente para a banheira* ||| *para vir tomar banho de água a ferver* |||

Como orações encaixadas foram consideradas as orações que funcionam como constituintes da oração ou que desempenham a função de Sujeito ou de Complemento: orações relativas restritivas, orações infinitivas modificadoras do grupo nominal, orações consecutivas e orações de complemento.

Exemplos:

- orações relativas restritivas

*e era o único cão* [[*que falava*]]

- orações infinitivas modificadoras do grupo nominal

*e viram uma bruxa com o nariz comprido e com uma verruga na ponta* [[*a comer as suas bananas*]]

- orações consecutivas

*e ele comeu tanto tanto* [[*que engordou e arrebentou*]]

- orações de complemento

*não sei* [[*qual é o teu segredo*]].

O processo de segmentação do texto em orações foi realizado a par do processo de transcrição, introduzindo uma quebra de linha no fim de cada oração. No fim do processo, os textos apresentam-se sob o formato de uma coluna, composta por uma sucessão de linhas, cada uma contendo uma oração não encaixada. As orações são dispostas sequencialmente nas linhas do texto, uma linha após outra, respeitando a ordem por que são dispostas na linearidade horizontal do texto original.

Por exemplo, ao texto MR-CT2-050, cujo original a seguir se apresenta na IMAGEM 4.1, corresponde a versão transcrita e segmentada registada no QUADRO 4.3.

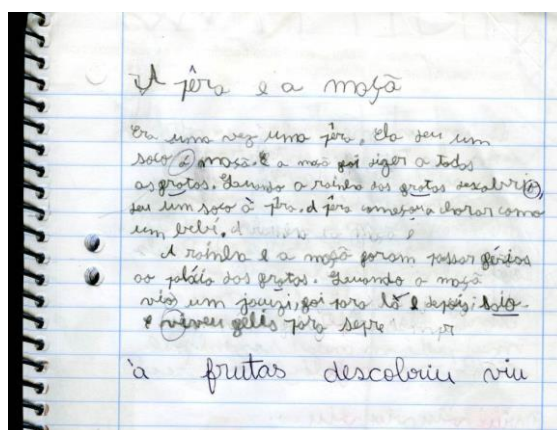


Imagem 4.1: Reprodução do original do texto MR-CT2-050

- (1) A pera e a maçã <tit>
- (2) a vez uma pera.
- (3) Ela deu um soco à maçã.
- (4) E a maçã foi dizer a todas as frutas.
- (5) Quando a rainha das frutas descobriu
- (6) deu um soco à pera.
- (7) A pera começou a chorar como um bebé. #
- (8) A rainha e a maçã foram passar férias ao palácio das frutas.
- (9) Quando a maçã viu um jacuzzi,
- (10) foi para lá
- (11) e depois saiu.
- (12) E viveu feliz para sempre

Quadro 4.3: Versão transcrita e segmentada em orações de MR-CT2-050

Nos raros casos em que ocorrem orações intercaladas, a oração intercalada é introduzida numa linha subsequente à oração que a contém, ficando no seu lugar a anotação <>; por seu turno a oração deslocada é anotada com a etiqueta <inc>, conforme ilustrado no seguinte exemplo:

**texto original não segmentado**

Um dia ela de ser tão simpática deram-lhe a medalha da mais bem comportada do planeta

texto segmentado	orações
Um dia <> deram-lhe a medalha da mais bem comportada do planeta.	(1)
ela de ser tão simpática <inc>	(2)

Apresento em seguida, no QUADRO 4.4, a lista de etiquetas usadas na transcrição dos textos:

etiqueta de anotação	significado
####	texto ilegível
<#>	pontuação corrigida pela professora
<par>	parágrafo
<nml>	sem mudança de linha
<fl>	fim de linha
<fim>	palavra 'fim' a assinalar o fecho da história
<tit>	título
<inc>	oração incluída deslocada
<>	lugar de inclusão da oração incluída deslocada

**Quadro 4.4:** Conjunto de etiquetas utilizadas para anotar os textos transcritos em formato MSWord convertível para formato TXT

Os elementos periféricos ao desenvolvimento do texto, como títulos ou a inscrição da palavra *fim*, que assinala o fecho do texto são identificados por meio de uma anotação independente do texto. O título é anotado com a etiqueta <tit>, a palavra *fim* é anotada com a etiqueta <fim>.

#### SEGUNDA FASE DE DESCRIÇÃO

Os textos, transcritos e segmentados, em suporte MSWord, foram convertidos para um ficheiro em formato TXT UTF8 UNICODE e depois convertido para uma tabela MSAccess, que serviu de base à descrição dos *corpora*.

Na base de dados MSAccess, cada texto foi identificado pelos seguintes atributos não linguísticos:

<b>Texto_id:</b>	código numérico que identifica o texto
<b>Nome do ficheiro:</b>	identifica o texto na série de histórias do aluno
<b>Ano:</b>	identifica o ano em que o texto foi produzido
<b>Aluno:</b>	código numérico que identifica a autoria do texto

O atributo [ano] permite classificar os textos em três categorias definidas no eixo da diacronia pelo ano de produção do texto. Oferece-se, por isso, como um critério de categorização com sensibilidade à dimensão longitudinal do estudo. Tem como valores possíveis os identificadores dos anos de escolaridade observados: 2, 3 e 4.

O atributo [aluno] classifica o texto de acordo com o critério da autoria e serve como critério diferenciador dos quatro *corpora* que representam os quatro casos do estudo. Tem como valores possíveis os identificadores dos alunos: EM, MR, NA e SL.

Na base de dados, criei uma nova versão dos *corpora*, alinhada com a primeira, em que a unidade-t passou a ser tomada como unidade de análise.

Cada unidade-t foi classificada de acordo com um conjunto de pares de atributo-valor criados para representar a unidade-t num modelo de representação dos dados textuais de acordo com três linhas de significado: i) a oposição no modo discursivo monólogo-diálogo, ii) os significados do sistema do TEMA, iii) os significados da pontuação.

Apresento em seguida o conjunto de atributos utilizados para a descrição das unidades-t que compõem os textos dos quatro *corpora* estudados.

### **Atributos de classificação da unidade-t: nível semântico**

Um primeiro conjunto de atributos caracteriza a unidade-t por relação com a sua posição no texto a que pertence. O identificador ID\_def garante a possibilidade de reconstituição do texto como uma sequência linear ordenada de unidades-t.

---

<b>ID_def:</b>	código numérico que identifica o número de ordem na sequência de unidades-t do texto
----------------	--

---

Com o atributo [Fala], distinguem-se as unidades-t que realizam segmentos do monólogo de primeira ordem daquelas que realizam a representação do discurso de segunda ordem das falas das personagens participantes nas histórias.

---

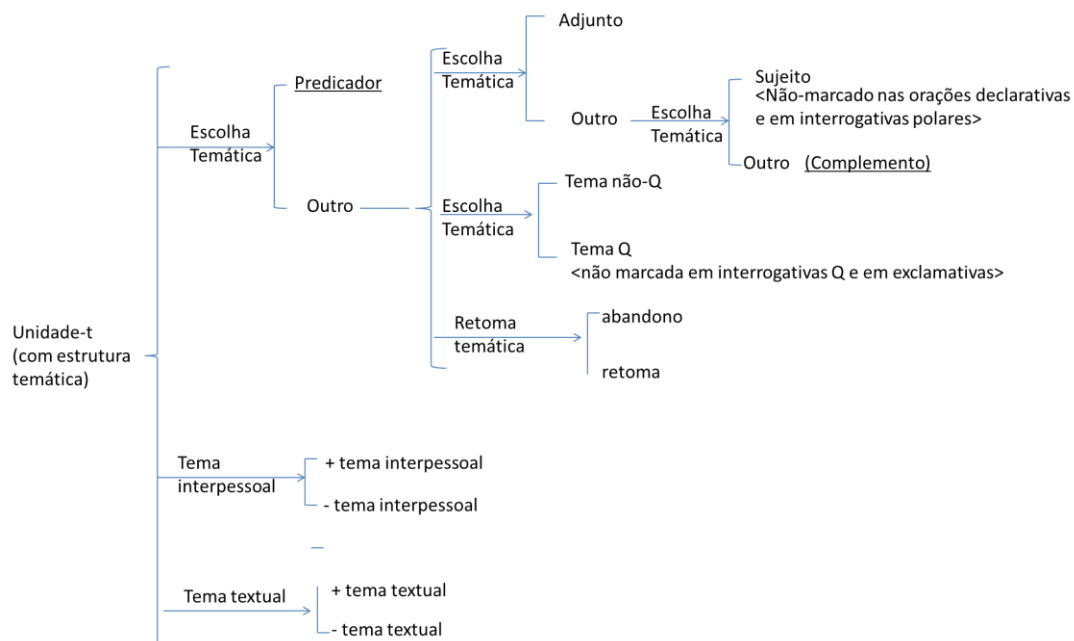
<b>Fala (nível da representação):</b>	não (discurso de primeira ordem)
	sim (discurso de segunda ordem)

---

Exemplos:

<b>ID_def</b>	<b>unidade-t</b>	<b>Fala</b>
8784	Quando a mãe disse assim:	não
8785	- Venham para a mesa.<#>	sim

A maioria dos atributos utilizados na descrição do *corpus* serve a identificação de escolhas nos sistemas da componente textual nível da lexicogramática, – em particular, no sistema do TEMA (ESQUEMA 4.6) – e, pontualmente, a identificação de escolhas de significados noutras componentes da gramática – ideacional e interpessoal –, quando relevantes para a descrição dos significados temáticos.



Esquema 4.6: Sistema do TEMA (adaptação de Halliday 2004: 80)

O atributo [Tema simples] distingue as unidades-t que apresentam Tema simples das que apresentam Tema múltiplo.

<b>Tema simples:</b>	sim
	não

Exemplos:

ID_def	unidade-t	Tema simples
8	era uma vez um monstro bom	sim
9	e o monstro foi almoçar	não

O atributo [Tema\_marcado] identifica as unidades-t com Tema experiencial marcado.

<b>Tema_marcado:</b>	sim
	não

Exemplos:

ID_def	unidade-t	Tema_marcado
8791	Passado meia hora o menino e a menina disseram assim:	sim
8792	- Podemos ir acabar de enfeitar a árvore de natal <#>	não

O atributo [Tema\_Exp] classifica as unidades-t de acordo com um conjunto de categorias que identificam o conteúdo experiencial do elemento temático marcado.



<b>Tema_Exp (Valor semântico do Tema experiencial marcado):</b>	adjunto circunstancial	tempo lugar causa condição fim comparação modo outros
	complemento predicador	

Exemplos:

ID_def	unidade-t	Tema_Exp
8271	e quando estava a tomar o pequeno-almoço ouviu um som dum fantasma	tempo

ID_def	unidade-t	Tema_Exp
8304	do caminho estava uma múmia a andar do passeio	lugar

O atributo [Real\_lexgram] serve a classificação das unidades-t de acordo com o tipo de realização gramatical do Tema experiencial marcado escolhido: *oracional* ou *não oracional*. Nos casos de realização oracional, distinguem-se as realizações por oração finita ou por orações infinitivas.

<b>Real_lexgram (Realização lexicogramatical do Tema experiencial marcado):</b>	oração dependente  não oracional	finita infinitiva
---	--	----------------------

Exemplos:

ID_def	unidade-t	Real_lexgram
8271	e quando estava a tomar o pequeno-almoço ouviu um som dum fantasma	finita

ID_def	unidade-t	Real_lexgram
8326	depois de comer o bolo ficou a sentir-se maldisposto e com dor de barriga	infinitiva

ID_def	unidade-t	Real_lexgram
8304	do caminho estava uma múmia a andar do passeio	não oracional

Com o atributo [Expressão] guarda-se memória da expressão literal que realiza o Tema experiencial marcado.

<b>Expressão (expressão que realiza o Tema experiencial marcado):</b>	(sem valores pré-definidos)
---	-----------------------------

Exemplos:

ID_def	unidade-t	Expressão
4786	Há muito tempo numa floresta muito, muito distante viviam nove macaquinhos que todos os dias iam apanhar bananas.	Há muito tempo
4787	Um dia os macaquinhos levantaram-se para irem apanhar bananas	Um dia
4789	mas quando chegaram às bananas viram que não havia bananas,	quando chegaram às bananas
4792	os macaquinhos ficaram muito tristes e cheios de fome.	

O atributo [Tema interpessoal] serve para identificar as unidades-t que incluem um elemento interpessoal na estrutura temática.

<b>Tema_interpessoal:</b>	sim não
---------------------------	------------

Exemplos:

ID_def	unidade-t	Tema_interpessoal
4370	Sol junta todas as tuas forças,	sim
4371	e faz com que tu brilhes muito	não

O atributo [Tema textual] serve para identificar as unidades-t que incluem um elemento textual na estrutura temática e para identificar o tipo de Tema textual por aquele realizado.

<b>Tema textual:</b>	Conjunção Adjunto conjuntivo Continuativo
----------------------	---

Exemplos:

ID_def	unidade-t	Tema_textual
5454	Quando todos chegaram começou a festa,	--
5456	eles foram saltar no cogumelo gigante	--
5457	todos gostaram muito de saltar no cogumelo	--
5458	mas agora queriam fazer outra coisa	Conjunção
5459	e foram para os carrinhos de choque	Conjunção
5460	que eram folhas molhadas que escorregavam muito,	--
5461	depois chocavam.	Adjunto conjuntivo

Os atributos [Conj\_ini], [Adv\_ini], [Interj\_ini] servem para registar as escolhas lexicais concretizadas na realização do Tema textual ou do Tema interpessoal da unidade-t.

<b>Conj_ini (conjunção ou locução conjuncional temática)</b>	(sem valores pré-definidos)
<b>Adv_ini (advérbio ou locução adverbial temática)</b>	(sem valores pré-definidos)
<b>Interj_ini (interjeição ou locução interjetiva temática)</b>	(sem valores pré-definidos)

Exemplos:

ID_def	unidade-t	Conj_ini	Adv_ini	Interj_ini
5454	Quando todos chegaram começou a festa,			
5456	eles foram saltar no cogumelo gigante			
5457	todos gostaram muito de saltar no cogumelo			
5458	mas agora queriam fazer outra coisa	mas		
5459	e foram para os carrinhos de choque	e		
5460	que eram folhas molhadas que escorregavam muito,			
5461	depois chocavam.		depois	

Note-se que em [ID\_def = 5454] a conjunção *quando* é Tema textual da oração dependente e não da unidade-t, pelo que não foi registado como valor para o atributo [Conj\_ini] da unidade-t.

Exemplos:

ID_def	unidade-t	Conj_ini	Adv_ini	Interj_ini
5173	mas depois disse, <#>	mas	depois	
5174	ah é só um ratinho a roer as moedas de chocolate			ah

O atributo [Tipo de unidade-t] a unidade-t é classificada segundo uma de duas categorias: *maior* ou *menor*.

<b>Tipo unidade-t</b>	maior
	menor

Exemplos:

ID_def	unidade-t	Tipo unidade-t
8712	Era uma vez um menino que estava a dormir profundamente quando o despertador tocou.	maior
8713	Trrriiiim! Triiiiiiiiiim! Triiiiiim	menor
8714	O menino saltou da cama <#>	maior

Note-se que as unidades-t do tipo *menor* não têm estrutura temática.

Como o atributo [Proj\_dd], identifica-se as unidades-t que projetam o discurso de segunda ordem, tipicamente as unidades-t cujo núcleo predicativo é realizado por um verbo declarativo ou, nalguns casos, mental.

<b>Proj_dd (projeção de discurso direto):</b>	não (discurso de primeira ordem)
	sim (discurso de segunda ordem)

Exemplos:

ID_def	unidade-t	proj_dd
8784	Quando a mãe disse assim:	sim
8785	- Venham para a mesa.<#>	não

### Atributos de classificação da unidade-t: nível da grafologia

Um último conjunto de atributos caracteriza a unidade-t em função das escolhas da pontuação.

<b>marca (Pontuação pós-unidade-t)</b>	pt (ponto ) vg (vírgula) dp (dois pontos ) pi (ponto de interrogação) pe (ponto de exclamação) par (parágrafo) outros
<b>marca_prev (Pontuação final da unidade-t anterior)</b>	pt (ponto ) vg (vírgula) dp (dois pontos ) pi (ponto de interrogação) pe (ponto de exclamação) par (parágrafo) outros
<b>travessão</b>	sim não

Os atributos [marca] e [marca\_prev] servem, respetivamente, para registar a pontuação usada pelo aluno no fim da unidade-t em apreço e a pontuação no fim da unidade-t imediatamente anterior à unidade-t em apreço. O atributo travessão identifica as unidades-t precedidas por travessão.

Exemplos:

ID_def	Unidade-t	marca	marca_prev	travessao
1562	Eu, o cavalo estava a passear no campo até que vi uma pessoa a passear.	par		não
1564	Quando aproximei-me dela perguntei-lhe:		par	não
1566	- Vives aqui?	pi	dp	sim
1567	- Sim.	pt	pi	sim
1568	mudei para cá		pt	não
1569	mas perdi-me.	pt		não
1570	- Queres que eu te leve a casa?		pt	sim
1572	- É claro que sim!	pe	pi	sim
1573	Eu e a senhora andámos, andámos até que chegámos à casa dela.		pe	não
1575	Tinha três montes de palha e muitas árvores		pt	não
1576	só não tinha casa			não
1577	então eu perguntei-lhe:	dp		não
1578	- Aonde é que dormes?	pi	dp	sim
1579	- No chão,	vg	pi	sim
1580	meto o saco de cama		vg	não
1581	e durmo.	pt		não

1582	- Ah ah ah. Ah ah ah!	pe	pt	sim
1583	Como a senhora já estava entregue eu passei no terreno dela		pe	não
1585	brinquei nos montes de palha			não
1586	e nunca mais saí de lá.	pt		não

#### 4.9 SÍNTESE

Neste capítulo, foram enunciados os principais aspetos metodológicos que configuram o desenho do estudo realizado para responder às perguntas colocadas. Num paradigma de investigação naturalista, o trabalho foi apresentado como um estudo longitudinal, concebido como um estudo de casos múltiplos em linguística aplicada. No desenvolvimento do capítulo tratei das questões relativas ao desenvolvimento do trabalho de campo, aos métodos utilizados para recolha de dados, às opções envolvidas no desenho do estudo de caso e no desenho e compilação dos *corpora* de estudo. Descrevi, em seguida, o método utilizado para a fixação em suporte eletrónico dos textos seleccionados, nomeadamente no que respeita às opções de transcrição e à primeira segmentação dos textos em orações. Por último, apresentei o conjunto de principais atributos utilizados para descrição dos *corpora*, tomando como unidade de análise a unidade-t; estes atributos foram definidos com base nos seguintes sistemas de significados da metafunção textual: ao nível da semântica, a oposição monólogo-diálogo, ao nível da lexicogramática, as escolhas no sistema do Tema e, ao nível da grafologia, as escolhas no sistema da pontuação.

## 5 ANÁLISE PRELIMINAR DE BASE QUANTITATIVA

Neste capítulo, construo uma abordagem preliminar dos casos de estudo mediante a apresentação de alguns dados numéricos. Os dados foram gerados por uma análise quantitativa simples de frequências absolutas e relativas das escolhas concretizadas pelos alunos na construção das histórias que compõem os *corpora* do estudo. Em primeiro lugar, apresento medidas clássicas da literatura do desenvolvimento da escrita: medidas de fluência e de complexidade gramatical e, em seguida, um conjunto de medidas mais especificamente orientadas pelas perguntas da investigação: frequência de unidades-t em discurso direto e medidas de escolhas de significados no sistema do TEMA. No fim do capítulo, apresento uma primeira descrição qualitativa dos usos da pontuação na escrita inicial, seguida de uma descrição numérica das frequências absolutas e relativas das escolhas dos sinais de pontuação.

### 5.1 FLUÊNCIA DISCURSIVA: EXTENSÃO

Numa primeira abordagem das progressões no domínio da escrita em cada um dos alunos estudados, utilizei, a título exploratório, a medida do número total de palavras produzidas em cada uma das séries de quinze histórias que, em cada um dos três anos letivos de duração do estudo, constituem os *corpora* dos alunos estudados. Esta medida é doravante designada pela letra P. Importa relevar que a medida P tem como única pretensão oferecer uma indicação acerca do desenvolvimento da fluência discursiva, entendida como a disponibilidade e a capacidade evidenciadas pela criança para produzir discurso escrito em extensão.

A medida P foi portanto aferida por referência a três pontos definidos no eixo do desenvolvimento, em representação de cada um dos anos de escolaridade observados no estudo: o 2.º, o 3.º e o 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. O QUADRO 5.1, traduzido visualmente no GRÁFICO 5.1, regista os valores encontrados para cada aluno:

Ano	EM	MR	NA	SL
2	1365	1256	947	1213
3	1835	1944	1650	1261
4	2765	2603	2305	1975
Total Geral	5965	5803	4902	4449

Quadro 5.1: Variação de P (número total de palavras)

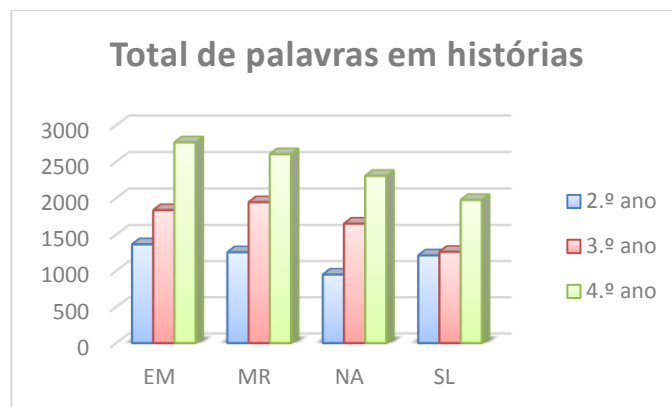


Gráfico 5.1: Variação de P (número total de palavras)

A leitura dos dados no QUADRO 5.1 e no GRÁFICO 5.1 indica que, de ano para ano, todos os alunos aumentam o número de palavras. No 2.º e no 4.º ano, o Emanuel é o aluno que mais palavras produziu, seguindo-se-lhe a Mariana. No 3.º ano, o Emanuel e a Mariana invertem posições, passando a Mariana a ser a aluna que produziu mais palavras. A Natália é a aluna que menos palavras produziu num ano – o 2.º ano –, mas nos anos seguintes troca de posição com o Simão, que no 2.º e no 3.º ano é quem menos palavras produz. No cômputo geral, o Emanuel é quem mais palavras produziu (6965 palavras), seguido de perto pela Mariana (menos de 200 palavras de diferença); a uma distância de quase 1000 palavras, surge a Natália e, por fim, a cerca de 500 palavras da Natália, posiciona-se o Simão.

O QUADRO 5.2 regista a média de palavras em histórias produzidas por cada aluno em cada ano letivo. Estes valores constituem o marco de referência que no âmbito deste trabalho será usado para qualificar um texto como breve ou extenso.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	91	84	63	81
3	122	130	110	84
4	184	174	154	132

Quadro 5.2: Média de palavras por história

## 5.2 COMPLEXIDADE GRAMATICAL

### EXTENSÃO DA ORAÇÃO

O QUADRO 5.3 e o QUADRO 5.4 apresentam os valores da extensão média da oração nas séries de quinze histórias produzidas em cada ano por cada um dos alunos observados, aferidos, respetivamente, segundo:

- fórmula tradicional (EO): todas as palavras a dividir por número total de orações;

- variante da fórmula tradicional (EO-var): número total de palavras a dividir por orações não encaixadas (variante com base na fórmula da densidade lexical de Halliday).

Ano	EM	MR	NA	SL
2	6,09	5,09	5,74	6,07
3	6,51	5,01	5,43	5,19
4	6,61	5,85	6,05	5,25

Quadro 5.3: Valores da extensão da oração, calculados pela fórmula tradicional (EO)

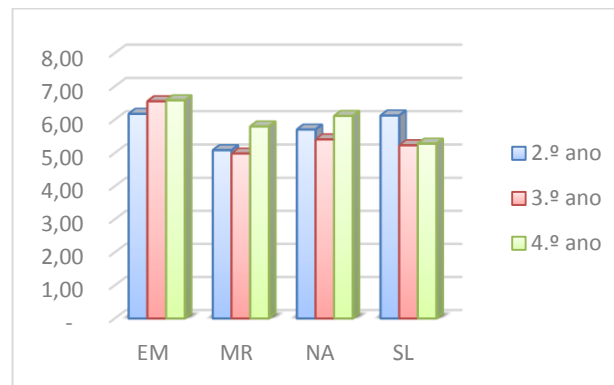


Gráfico 5.2: Valores da extensão da oração, calculados pela fórmula tradicional (EO)

Ano	EM	MR	NA	SL
2	6,76	5,34	6,49	6,93
3	7,17	5,18	5,83	5,76
4	7,24	6,07	6,68	5,68

Quadro 5.4: Extensão da oração calculada segundo variante da fórmula tradicional (EO-var): só orações não encaixadas

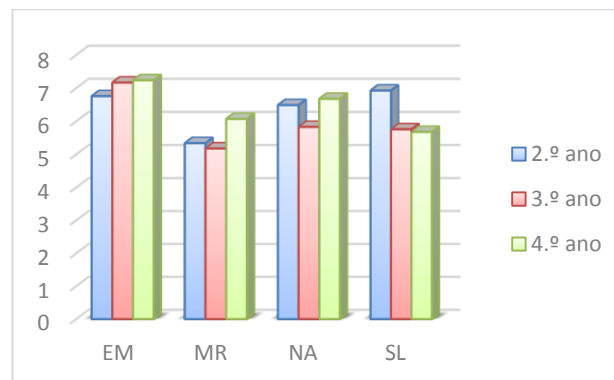


Gráfico 5.3: Extensão da oração calculada segundo variante da fórmula tradicional (EO-var): só orações não encaixadas



Para o cálculo do número de orações não encaixadas foram contabilizadas as orações dependentes e independentes finitas não encaixadas, as orações não finitas não encaixadas e as orações menores e elíticas.

Exemplos:

- Oração não encaixada, com oração encaixada (entre parênteses retos duplos), esta última não contabilizada para o cômputo do número de orações:

- || | e o monstro [[*que estava no ecrã*]] saiu de lá ||

Orações não finitas não encaixadas (sublinhadas), contabilizadas para o cômputo do número de orações:

|| depois de chegar || foi rapidamente para a banheira || para vir tomar banho de água a ferver ||

- Orações elíticas (sublinhadas).

Por oração elítica entende-se uma oração em que algum dos seus constituintes elíticos não é verbalmente explicitado, mas é recuperável a partir do contexto.

Exemplos:

-|| Porquê estás a mexer e a coçar?||  
- ||Porque tenho formigas no meu corpo.||  
- ||Porquê?||  
- ||Porque é para tirar o segredo.||  
- ||Mas os segredos não se tiram.||  
- ||Ah não||  
- ||Não.||  
- ||Então como é que eu tiro||  
- ||Então tenta vomitar.||  
- ||Como ||  
- || Com uma colher.||  
||Ele tentou vomitar ||e conseguiu.||  
- ||Agora que já sabes|| vamos brincar.||  
-|| Está bem.||

(MR-CD3-059, Mariana, 3.º ano)

- Orações menores (sublinhadas).

Por oração menor entende-se uma oração desprovida de estrutura predicadora.

Exemplos:

	és muito querida	
	e tu também	
	obrigada	

Como orações encaixadas foram contabilizadas as orações que funcionam encaixadas em constituintes da oração ou que desempenham a função de Sujeito ou de Complemento:

- orações relativas restritivas

*e era o único cão [[que falava]]*

- orações infinitivas modificadoras do grupo nominal

*e viram uma bruxa com o nariz comprido e com uma verruga na ponta [[a comer as suas bananas]]*

- orações consecutivas

*e ele comeu tanto tanto [[que engordou e arrebentou]]*

- orações de complemento

*não sei [[qual é o teu segredo]].*

No QUADRO 5.5 regista-se o número total de orações segmentadas no *corpus* de acordo com os critérios acima enunciados e no QUADRO 5.6 regista-se o número de orações não encaixadas.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	224	247	165	200
3	282	388	304	243
4	418	445	381	376

Quadro 5.5: Total de orações (não encaixadas e encaixadas)

Ano	EM	MR	NA	SL
2	202	235	146	175
3	256	375	283	219
4	382	429	345	348

Quadro 5.6: Orações não encaixadas

Os valores obtidos neste estudo segundo o cálculo tradicional de aferição da extensão da oração são, no geral, inferiores em cerca de uma palavra aos encontrados por Harpin (1986): 6,4 aos 8 anos (3.º ano) e 6,5 aos 9 anos (4.ºano). Note-se, porém, que os valores de Harpin foram aferidos para a língua inglesa. Sendo o português uma língua de sujeito nulo e o inglês uma língua de sujeito obrigatório, é natural que no português, em comparação com o inglês, o número de palavras na oração tenda a ser inferior em cerca de uma a duas palavras. Não tenho, porém, conhecimento de estudos de textos escritos por crianças nos níveis iniciais de aprendizagem da escrita que apresentem valores que sirvam de termo de comparação aos valores aqui encontrados.

Comparando os valores observados nos QUADRO 5.5 e no QUADRO 5.6, verifica-se que, de um modo geral, como era de prever, o número de palavras por oração calculado segundo a medida EO-var, tomando em conta apenas as orações não encaixadas, é superior ao calculado segundo a medida EO. O QUADRO 5.7 apresenta a diferença entre os valores aferidos por uma e outra fórmula.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	0,67	0,25	0,75	0,80
3	0,66	0,17	0,40	0,53
4	0,63	0,23	0,63	0,40

Quadro 5.7: diferença entre EO-var e EO

No entanto, importa assinalar que esse valor não cresce na mesma proporção em todos os alunos nem em todos os anos. Veja-se como, por exemplo, quando aferido pela medida EO-var, o valor registado pelo Simão no 2.º ano, ao contrário do que acontece quando a extensão da oração é aferida pela medida EO, ultrapassa o valor registado pelo Emanuel (que na medida tradicional apresenta uma maior extensão da oração em todos os anos). A diferença entre os valores aferidos por cada uma das fórmulas é mais acentuada nos casos da Natália e do Simão, que, segundo a EO-var, registam, nesse mesmo ano, mais cerca de três quartos de palavra por oração, no que são seguidos pelo Emanuel, que regista mais 0,67 palavra por oração. A Mariana destaca-se por registar uma diferença de apenas 0,25 entre os valores aferidos por cada uma das fórmulas. Estas diferenças refletem o peso que as orações encaixadas têm no *corpus* de cada um dos alunos (ver QUADRO 5.8).

Os valores no QUADRO 5.8 mostram que, não obstante a Natália e o Simão terem apresentado os mais baixos valores de fluência (P) (cf. QUADRO 5.1, acima), um potencial sinal de menor maturidade retórica, são eles quem, proporcionalmente, no 2.º ano, produz maior número de orações encaixadas, o que, de acordo com Halliday, constitui um padrão que tipifica os registos da escrita. O QUADRO 5.8 mostra também que, no 3.º ano, a Natália reduz o recurso a orações encaixadas, para de novo o aumentar no 4.º ano. Neste ano, a Natália distancia-se dos seus colegas no que diz respeito a esta medida. Tanto o Simão como o Emanuel diminuem o recurso a este tipo de orações, já a Mariana, apesar de dar sinais de crescimento neste parâmetro, mantém-se em valores muito distantes (3,60%) dos observados nos colegas. Importa lembrar que a Mariana é a aluna que, logo a seguir ao Emanuel, dá sinais de maior fluência discursiva.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	9,82%	4,86%	11,52%	12,50%
3	9,22%	3,35%	6,91%	9,88%
4	8,61%	3,60%	9,45%	7,45%

**Quadro 5.8: Percentagem de orações encaixadas por relação ao número total de orações produzidas**

#### DENSIDADE LEXICAL

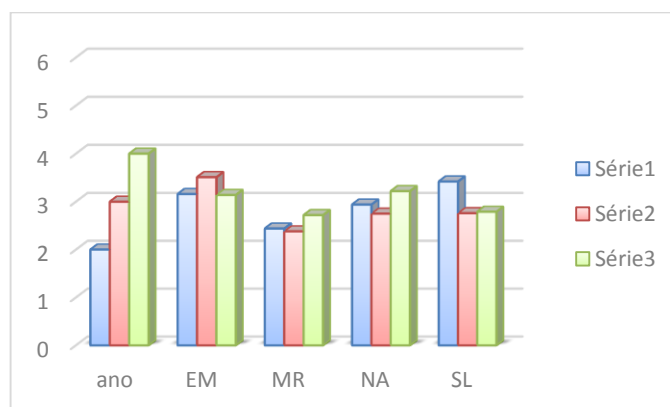
Neste estudo, calculei a densidade lexical com base no número de palavras classificadas como verbo, nome (comum ou próprio) e adjetivo pelo anotador morfológico PALAVRAS (Eckhard Bick 2000) (ver QUADRO 5.9). Os valores da densidade lexical para cada uma das séries de histórias produzidas pelos alunos estudados ao longo dos três anos de observação estão registados no QUADRO 5.10 e representados visualmente no GRÁFICO 5.4.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	639	573	429	599
3	898	892	779	605
4	1201	1166	1111	972

**Quadro 5.9: Palavras lexicais em histórias por ano e por aluno**

Ano	EM	MR	NA	SL
2	3,16	2,44	2,94	3,42
3	3,51	2,38	2,75	2,76
4	3,14	2,72	3,22	2,79

**Quadro 5.10: Densidade lexical em histórias medida segundo Halliday**



**Gráfico 5.4: Densidade lexical em histórias aferida segundo Halliday (1987 [2005])**

A distribuição relativa dos valores da densidade lexical no histórico de cada um dos alunos estudados segue um padrão muito semelhante ao verificado para os valores da medida EO-var, antes discutida (cf. GRÁFICO 5.3 acima). Na verdade, a densidade lexical pode ser vista como um refinamento daquela medida, diferenciando-se dela pelo facto de apenas

serem tomadas em conta as palavras lexicais e não todas as palavras ocorrentes no texto. Caso a proporção de palavras gramaticais e de palavras lexicais não se alterasse de série para série (de ano para ano), seria de esperar que o padrão de variação da densidade lexical nos percursos dos alunos fosse semelhante ao observado para aquela medida da extensão da oração. Esta previsão confirma-se nos percursos da Mariana, da Natália e também no Simão (ainda que com uma ligeira diferença neste último caso), mas não no histórico do Emanuel.

A análise da variação dos valores da densidade lexical nas três séries de histórias de cada aluno revela que a Mariana se distingue como a aluna com valores mais baixos para esta medida; ficando abaixo de 2,5, o que a aproxima dos valores da densidade lexical que Halliday refere como típicos dos registos da oralidade<sup>120</sup>, e, no 4.º ano, subindo ligeiramente, mas não chegando à fasquia do índice 3, que Halliday aponta como limiar para a densidade lexical dos registos da escrita.

Também a Natália, no 2.º ano e no 3.º, não atinge o índice 3 de densidade lexical. De referir que a Natália, no 2.º ano, tal como o Simão, apresenta um índice de densidade lexical superior ao alcançado no 3.º ano, parecendo indicar que, ao contrário do que seria de esperar, no 3.º ano, os padrões de registo dos textos destes dois alunos regridem aproximando-se dos padrões de densidade lexical da oralidade e afastando-se dos padrões da escrita. Já no 4.º ano, a Natália, mas não o Simão, inverte esta tendência de progressão para o sentido expectável, atingindo um valor de 3,5 palavras por oração, o que a coloca na zona limiar da densidade lexical dos registos da escrita. Note-se que a curva de progressão em U, verificada para os valores da densidade lexical nas séries da Natália, do 2.º para o 4.º ano, em que, apesar da regressão observada no 3.º ano, o valor do 4.º ano evidencia um claro crescimento em relação ao observado no 2.º ano, é muito semelhante à variação dos valores da extensão da oração (EO-var) nas séries da mesma aluna (cf. QUADRO 5.3, acima).

O Simão, tal como já observado a propósito da análise da progressão nas medidas anteriores, apresenta um padrão de progressão único e contrário às expectativas num percurso de desenvolvimento. Surpreendentemente, a série de histórias do 2.º ano do Simão alcança, no conjunto de todo o *corpus*, o segundo valor mais alto de densidade lexical, muito perto da fasquia dos 3,51, alcançados no 3.º ano pelo Emanuel. No entanto, tal como sucede com a Natália, o valor da densidade lexical decresce do 2.º para o 3.º ano, sendo neste aluno a regressão mais acentuada do que no caso da Natália. Os valores da densidade lexical registados para as séries do Simão sugerem que, no 2º ano, o aluno precocemente tenta produzir textos com uma densidade lexical próxima dos valores típicos dos da língua escrita, num registo provavelmente demasiado complexo para a sua idade e experiência retórica. A

---

<sup>120</sup> Por não ter conhecimento de estudos que tenham aferido valores de referência da densidade lexical para os registos da escrita e da oralidade em português, utilizo aqui os valores avançados por Halliday para o inglês.

regressão nos valores da densidade lexical verificada no 3.º ano, de 3,42 para 2,76 (menos 0,63 do que no ano anterior) poderá refletir um movimento de ajustamento das escolhas retóricas do aluno a padrões de significados menos ambiciosos, mais próximos dos realizados pelos outros alunos da turma (em menor escala, parece acontecer algo de semelhante com a Natália). Esta regressão poderá estar relacionada com o crescimento, no 3.º ano, de unidades-t em discurso direto (como se verá mais adiante). De assinalar, porém, que, no 4.º ano, o Simão praticamente mantém o valor de densidade lexical registado no 3.º ano, crescendo apenas umas magras três décimas para uma densidade lexical de 2,79, deixando ainda a perder de vista o valor registado no 2.º ano (3,42). Ou seja, ao contrário da Natália, o Simão não recupera, nem sequer ultrapassa, os valores de densidade lexical experimentados no 2.º ano.

Por último, o Emanuel, como já referido, é o único aluno que, do 2.º ano para o 3.º, cresce no valor da densidade lexical, à semelhança do que acontece com a variação observada na extensão da oração. No entanto, ao contrário do que se verifica na variação longitudinal desta última medida, do 3.º ano para o 4.º, o valor da densidade lexical regride para um valor muito próximo do registado no 2.º ano.

Em linhas gerais, os valores de densidade lexical registados nas séries de histórias dos quatro alunos estão situados um pouco acima dos valores indicados por Halliday como típicos dos registos da oralidade. A tendência de progressão não é uniforme em todos os alunos, crescendo claramente do 2.º ano para o 4.º no caso das duas alunas, mantendo-se no Emanuel e regredindo claramente no Simão. Saliente-se que, no 2.º ano, só a Mariana regista um valor mais próximo das duas palavras por oração (2,44); a Natália apresenta um valor muito perto das três palavras (2,94); o Emanuel e o Simão ultrapassam as três palavras, ficando o Simão perto das três palavras e meia por oração (3,42). Esta observação contraria a ideia de que a escrita inicial das crianças reproduz os padrões de complexidade da língua oral, ou que fica até aquém destes.

#### NÚMERO DE ORAÇÕES POR UNIDADE-T

Neste estudo, apliquei a medida número de orações por unidades-t, reconhecida como um indicador genérico de complexidade gramatical na escrita (Hunt 1965, 1970; Perera 1984; Allison *et al.* 2002; Myhill 2009; Beers & Naggy 2010), a cada uma das séries de histórias produzidas por cada um dos alunos estudados. O número de orações por unidade-t de uma série de histórias foi calculado como a razão entre o número total de orações encaixadas e não encaixadas e o número total de unidades-t nessa mesma série.

ano	EM	MR	NA	SL
2	1,50	1,13	1,28	1,28
3	1,36	1,15	1,18	1,28
4	1,71	1,25	1,42	1,20

Quadro 5.11: Número de orações por unidade-t

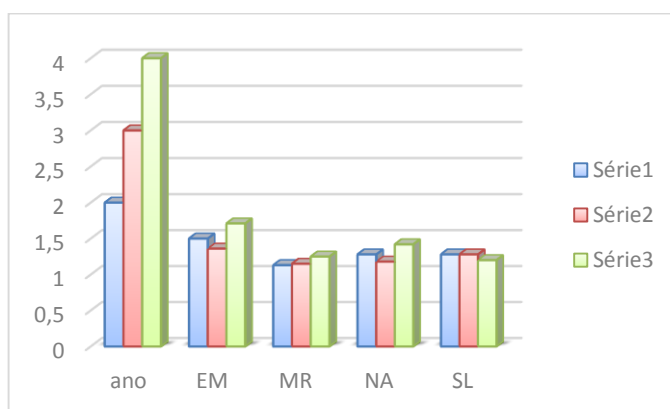


Gráfico 5.5: Número de orações por unidade-t

A análise do QUADRO 5.11 e do GRÁFICO 5.5, acima, indica que, de um modo geral, o número de orações por unidade-t varia entre o máximo de 1,71, atingido pelo Emanuel no 4.º ano, e o valor mínimo de 1,13 registado no 2.º ano pela Mariana. A Mariana distingue-se por ser a única aluna que evidencia um crescimento constante, ainda que mínimo, no valor desta variável; o Emanuel e a Natália, os alunos com valores mais elevados no 2.º ano, diminuem o número de orações por unidades-t no 3.º ano, mas no 4.º ano voltam a crescer neste valor (o Emanuel de forma mais espetacular que a Natália), ultrapassando o valor registado no 2.º ano. O Emanuel destaca-se por registar os valores mais elevados em comparação com os seus colegas e, além disso, por logo no 2.º ano registar um valor de 1,36 orações por unidade-t, valor nunca atingido pelos outros alunos em qualquer dos anos observados. No 4.º ano, o Emanuel ultrapassa a oração e meia por unidade-t, o que é totalmente atípico em comparação com os valores registados pelos outros alunos, mas também face a valores encontrados para esta variável, por exemplo, em Beers & Nagy (2011)<sup>121</sup>, que registam, para a escrita de narrativas no 5.º ano, os valores médios de 1,26 numa coorte do estudo e 1,21 noutra, e no 7.º ano o valor médio de 1,22, ou seja, valores muito inferiores aos 1,71 registados pelo Emanuel no 4.º ano. Refira-se, aliás, que no estudo de Beers & Nagy (*ibid.*), só no género persuasivo, o número médio de orações por unidade-

<sup>121</sup> Neste estudo, Beers e Nagy (2011) aplicam a medida número de palavras por unidade-t a um *corpus* de textos escritos por alunos do 3.º e do 7.º ano em resposta a tarefas de escrita em quatro géneros diferentes – narrativa, descrição, comparação/contraste e argumentação/persuasão.

t regista valores superiores a 1,32. Por fim, observa-se que, mais uma vez, o padrão de variação evidenciado pelo Simão contrasta com o dos seus colegas, ao registar, no 4.º ano, um valor 0,08 inferior ao registado no 2.º ano. Isto significa que, tal como já se verificou para a medida da extensão da oração, e que quase se verifica para a medida da densidade lexical, o Simão, em vez de registar um padrão de crescimento nestas medidas, involui, mesmo que ligeiramente, ou estagna, face às observações do 2.º ano.

### 5.3 UNIDADES-T EM DISCURSO DIRETO

Observei, ao longo dos três anos do trabalho de campo, que a inclusão de diálogos, ou da representação do discurso direto, nas histórias foi, desde o primeiro período do 2.º ano, incentivada pela professora explícita ou implicitamente, aparentemente como uma estratégia para o ensino dos valores dos sinais de pontuação e dos seus contextos de uso. É de salientar que a escrita de diálogos é uma tarefa recorrente nos instrumentos de avaliação externa, provas de aferição ou exames nacionais, tendo sido proposta explicitamente nas provas de aferição do 4.º ano em 2003, 2007, 2009 e 2012. Por outro lado, as abordagens exploratórias às produções escritas dos alunos da turma indicavam que a inclusão de diálogos nas histórias, ainda que solicitada como tarefa, não ocorria na escrita dos alunos da turma com igual frequência e espontaneidade. Se para alguns alunos a escrita de diálogos surgiu precocemente e sem que fosse necessária a sua solicitação pela professora, outros alunos revelaram uma clara resistência à produção de sequências em discurso direto ou, ao menos, um claro desinteresse por esse recurso retórico, assumindo muito determinadamente o registo monológico da narrativa e a total responsabilidade enunciativa no desenvolvimento do discurso. Para os primeiros, a escrita oferece-se como uma forma de representação de vozes que constroem o mundo pela ação, para os segundos, a escrita oferece-se como uma voz monológica que constrói o mundo de forma distanciada e reflexiva.

Para efeitos do esboço do perfil retórico dos quatro alunos estudados, procurei, assim, com esta medida quantitativa, descrever a frequência relativa com que cada aluno em cada ano letivo recorre ao discurso direto na composição de histórias.

No QUADRO 5.12 apresenta-se a frequência, em números absolutos, da ocorrência de textos com sequências dialogais incluídas nas séries anuais de quinze histórias de cada um dos alunos estudados.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	2	10	5	4
3	8	10	8	8
4	5	11	3	10

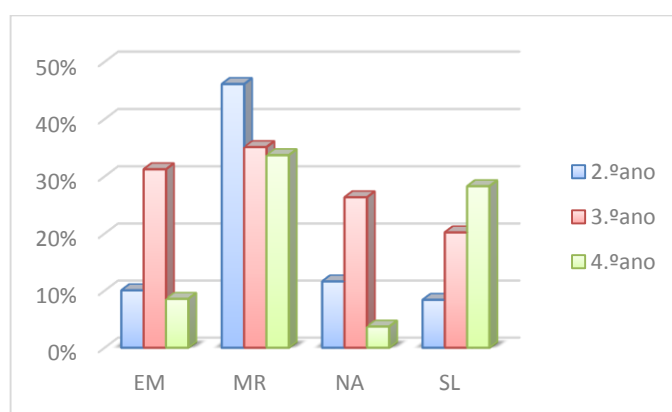
**Quadro 5.12: Número absoluto de histórias com sequências dialogais por aluno e por ano letivo**



No QUADRO 5.13, traduzido graficamente no GRÁFICO 5.8, representa-se o peso, em percentagem, das unidades-t em sequências de discurso direto nas três séries anuais de histórias produzidas pelos alunos. A medida é calculada como uma percentagem relativamente ao total de unidades-t produzidas.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	10%	46%	12%	8%
3	31%	35%	26%	20%
4	9%	34%	4%	28%

**Quadro 5.13: Variação na percentagem de unidades-t em discurso direto**



**Gráfico 5.6: Variação na percentagem de unidades-t em discurso direto**

Da análise do QUADRO 5.13, destaca-se imediatamente a Mariana como a aluna que mais utiliza o discurso direto. No 2.º ano e no 3.º, a Mariana representa diálogos em onze das quinze histórias analisadas e, no 4.º ano, esse número cresce para doze; além disso, no 2.º ano, mais de 40% das unidades-t produzidas no conjunto dos textos desse ano fazem parte de sequências de discurso direto. Nos anos seguintes, a Mariana reduz o recurso ao discurso direto para valores próximos dos 30%, mas mantém-se sempre à frente dos seus colegas nos valores atingidos para esta medida. Uma vez que o número de histórias em que a Mariana usa diálogos não varia do 2.º para o 3.º ano, a redução da proporção de unidades-t verificada de um ano para o outro indica que o peso da representação de diálogos no desenvolvimento do texto diminui no 3.º ano, o que poderá indicar que a extensão dos diálogos diminui.

Por outro lado, mais uma vez a Natália e o Emanuel tendem a partilhar um padrão de progressão comum: no 3.º ano, ambos evidenciam um importante crescimento no recurso ao discurso direto, tornando, no 4.º ano, a regredir para valores inferiores aos registados no 2.º ano. Aparentemente, no 3.º ano, os dois alunos terão sido levados a utilizar este recurso retórico, talvez motivados pela insistência da professora nesse sentido, ou talvez por terem

encontrado neste padrão de desenvolvimento textual um recurso facilitador do cumprimento das tarefas de escrita, mas, no 4.º ano, regressam ao seu padrão de registo inicial, mais concordante com o carácter monológico da escrita.

Finalmente, mais uma vez o Simão evidencia um padrão de progressão atípico. Como o Emanuel e a Natália, o Simão parte de uma percentagem de unidades-t que realizam o discurso direto próximo dos 10%, observando-se no 3.º ano um acentuado crescimento destas unidades em discurso direto; no 4.º ano, no entanto, ao contrário dos outros dois alunos, o Simão mantém a tendência de crescimento, aproximando-se dos níveis de recurso ao discurso direto evidenciados no registo da Mariana. No 4.º ano, o Simão aumenta a percentagem de unidades-t neste tipo de sequências; estes dados indicam uma tendência de crescimento da extensão dos diálogos no corpo das histórias do Simão. De acordo com esta evidência, ainda que superficial, o aluno parece apresentar uma tendência crescente para depender dos padrões de registo da oralidade, distanciando-se das suas escolhas iniciais, mais concordantes com os padrões da escrita.

#### 5.4 SIGNIFICADOS DO SISTEMA DO TEMA

Os quadros e os gráficos que em seguida apresento sistematizam alguns dados numéricos produzidos pela descrição dos significados temáticos das unidades-t nos *corpora* dos quatro alunos estudados.

O QUADRO 5.14, traduzido graficamente pelo GRÁFICO 5.7, apresenta os valores da frequência relativa das escolhas de Tema simples nas unidades-t que compõem os *corpora* dos quatro alunos. Os valores registados indicam que, no 2.º ano, a Natália é a aluna que menos frequentemente opta por este padrão temático (em 22% das unidades-t), o que significa que a Natália é a aluna que mais frequentemente inicia as suas unidades-t maiores (com estrutura temática) com um Tema textual (Tipo conjunção, adjunto ou conjuntivo ou continuativo) ou com Tema interpessoal. Por outro lado, os dados registados no QUADRO 5.15 e no QUADRO 5.16 revelam que esta aluna concretiza a escolha de Tema múltiplo com Tema textual do tipo conjunção em cerca de 60% das unidades-t, cerca de vinte pontos percentuais acima dos valores registados para os seus colegas, e a escolha de Tema textual tipo adjunto conjuntivo em apenas cerca de 4% das unidades-t. Estas duas medidas parecem, portanto, indicar que a Natália se diferencia dos restantes 3 alunos pela sua tendência inicial para construir um discurso sistematicamente encadeado pela explicitação de conjunções.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	46%	32%	22 %	53 %
3	45%	46%	40%	52%
4	52 %	52%	50%	52 %

Quadro 5.14: Frequência relativa da escolha de Tema simples

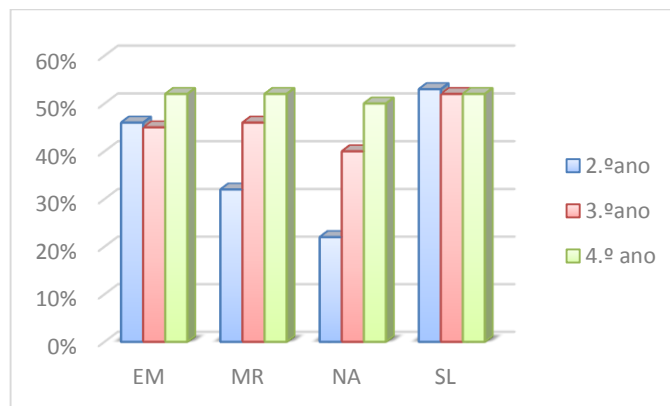


Gráfico 5.7: Frequência relativa da escolha de Tema simples

Por sua vez, a Mariana, a aluna que, a seguir à Natália, menos escolhe o padrão temático de Tema simples (um valor de 32%, mais 10 pontos percentuais do que a Natália) só escolhe o padrão de Tema textual do tipo conjuntivo em 40% das unidades-t que compõem o *subcorpus* do 2.º ano. O QUADRO 5.16 mostra que 10% das unidades-t produzidas pela Mariana no 2.º ano são escolhas de Tema textual do tipo Adjunto conjuntivo não precedido por conjunção. Do cruzamento destes valores, resulta que cerca de 18% das unidades-t produzidas no 2.º ano por esta aluna apresentam escolhas de Tema interpessoal ou são unidades-t menores, sem estrutura temática.

No 3.º ano, ambas as alunas aumentam a frequência de escolha de Tema simples (46% a Mariana e 40% a Natália), atingindo valores próximos dos registados no 2.º e no 3.º ano pelo Emanuel (46% e 45% respetivamente em cada um dos anos).

O Simão destaca-se como o aluno que ao longo dos anos mantém os valores de frequência de opção pelo padrão de Tema simples, sempre no topo dos valores registados para esta medida nos quatro casos. No 2.º ano e no 3.º, o Simão é de longe o aluno que mais frequentemente opta por este padrão temático, mas no 4.º ano todos os alunos acabam por apresentar valores muito semelhantes aos do Simão para esta medida – cerca de 50% das unidades-t.

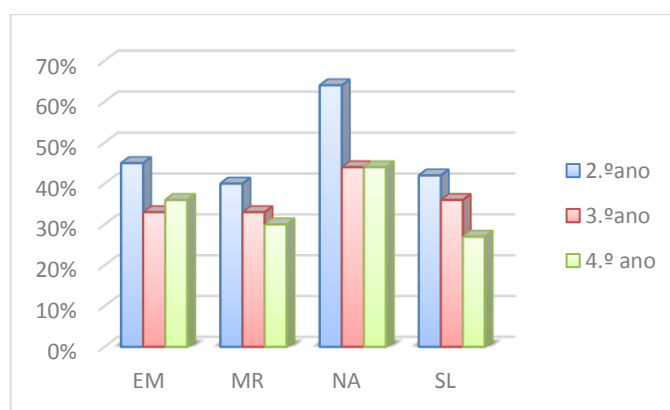
No que diz especificamente respeito às opções por um Tema textual do tipo conjunção, tipicamente realizado pela conjunções *e* e *mas*, ou pelas locuções conjuntivas *e depois* ou *mas depois*, o QUADRO 5.15, traduzido graficamente no GRÁFICO 5.8, indica que, no fim do 4.º ano, o Simão se destaca como o aluno que menos recorre a este padrão temático, reduzindo em cerca de dez pontos percentuais os valores registados no 3.º ano e quinze os

registados no 2.º ano. Relativamente aos seus colegas, no 4.º ano, só a Mariana apresenta valores para esta medida próximos dos apresentados pelo Simão (mais 3% do que o colega). Ou seja, a Mariana e o Simão parecem ser os alunos que menos dependem da explicitação de conjunções para realizar as transições textuais entre mensagens. Como visto antes, a Natália destaca-se por ser quem mais depende deste recurso.

De um modo geral, todos os alunos reduzem a escolha deste padrão temático.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	45%	40%	64%	42%
3	33%	33%	44%	36%
4	36%	30%	44%	27%

**Quadro 5.15:** Frequência relativa da escolha de Tema textual – conjunções ou locuções conjuntivas

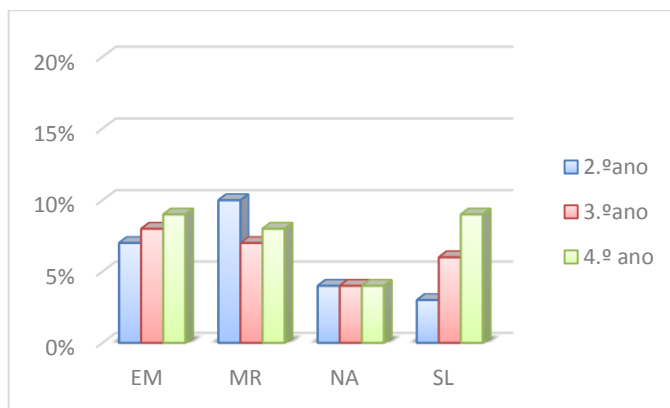


**Gráfico 5.8:** Frequência relativa da escolha de Tema textual – conjunções ou locuções conjuntivas – nos corpora dos alunos estudados

Relativamente à escolha do padrão temático de Tema textual do tipo adjunto conjuntivo não precedido por conjunção (este tipo temático é, nos textos dos alunos, tendencialmente realizado na lexicogramática por advérbios ou expressões adverbiais, tais como *depois*, *então*, *assim*, *a seguir*), os valores registados no QUADRO 5.16, traduzidos graficamente no GRÁFICO 5.9, indicam que este tipo de escolhas é residual em comparação com as escolhas de Tema textual do tipo conjunção. A Natália destaca-se por não apresentar variação longitudinal em relação a esta medida, o Simão destaca-se, por um lado, por registar, no 2.º ano, os valores mais baixos para a medida e, por outro lado, por apresentar um crescimento consistente nestes valores no eixo da diacronia. O Emanuel regista um crescimento muito ligeiro e a Mariana reduz o recurso a este tipo de escolhas.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	7%	10%	4%	3%
3	8%	7%	4%	6%
4	9%	8%	4%	9%

**Quadro 5.16:** Frequência relativa da escolha de Tema textual – conjunção/adjunto conjuntivo não precedido de conjunção



**Gráfico 5.9:** Frequência relativa da escolha de Tema textual – conjunção/adjunto conjuntivo não precedido de conjunção

No que respeita às escolhas de Tema marcado, os valores registados no QUADRO 5.17, traduzidos graficamente no GRÁFICO 5.10, o Emanuel destaca-se como o aluno que mais frequentemente, ao longo dos três anos, concretiza este tipo de escolhas. No 3.º ano, o aluno regista um ligeiro decréscimo nos valores para esta medida, mas, no 4.º ano, os mesmos tornam a crescer, ultrapassando os do 2.º ano.

De registar que, de um modo geral, todos os alunos registam um crescimento na frequência da escolha de Tema marcado. Note-se que o Simão é o único aluno que apresenta um crescimento consistente nesta medida, os outros alunos reduzem as escolhas de Tema experiencial marcado no 3.º ano e invertem essa tendência no 4.º ano.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	30%	15%	22%	18%
3	28%	11%	16%	20%
4	37%	23%	27%	25%

**Quadro 5.17:** Frequência relativa da escolha de Tema marcado

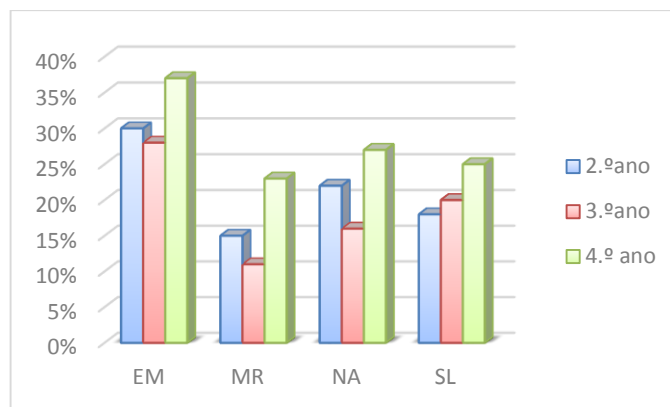


Gráfico 5.10: Frequência relativa da escolha de Tema marcado

O QUADRO 5.18 regista os valores de frequência relativa das escolhas de Tema marcado com valor temporal no universo das unidades-t que compõem os quatro *corpora*.

Como se pode observar, a Mariana destaca-se como a aluna que menos recorre à marcação temática com valor temporal; só no 3.º ano a aluna cede o valor mínimo para esta medida à Natália (apenas em 1 ponto percentual).

Por seu turno, o Emanuel destaca-se como o aluno que, mais frequentemente escolhe tematizar um significado com valor temporal, deixando muito para trás os valores registados para esta medida pelos seus colegas.

No 4.º ano, o Simão é o único aluno que reduz a frequência desta escolha no eixo da diacronia, registando um valor idêntico ao da Mariana. À parte o Simão, todos os alunos aumentam, do 2.º ano para o 4.º, os valores para esta medida.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	29%	8%	14%	14%
3	18%	8%	7%	10%
4	31%	11%	21%	11%

Quadro 5.18: Frequência relativa de escolhas de Tema marcado com valor temporal

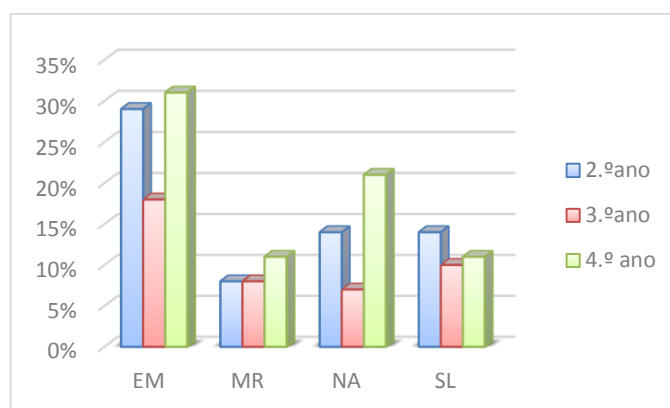
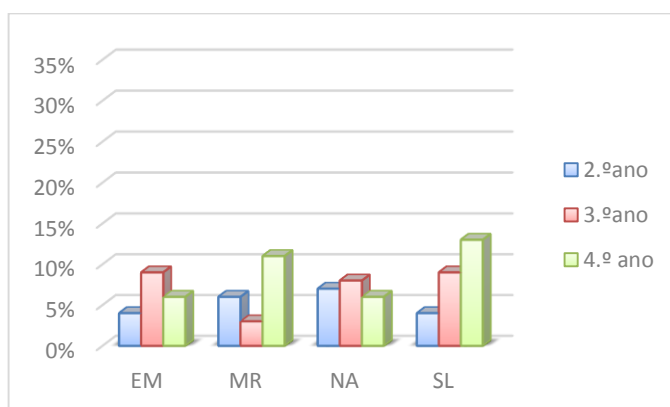


Gráfico 5.11: Frequência relativa de escolhas de Tema marcado com valor temporal

Por último, o QUADRO 5.19 regista os valores observados nos *corpora* dos quatro alunos para a frequência relativa de escolhas de Tema marcado com outro valor que não o temporal. Os valores observados indicam que estas escolhas são pouco frequentes e só no caso do Simão registam crescimento consistente de ano para ano. No caso da Mariana, a aluna diminui o recurso a estas escolhas no 3.º ano e, no 4.º ano, torna a crescer nos valores observados para a medida. Note-se que, no caso desta aluna, no 2.º ano e no 4.º, as escolhas de Tema marcado não temporal praticamente igualam as de Tema marcado não temporal. Só o Simão, no 3.º ano e no 4.º, apresenta equilíbrio semelhante entre estes dois tipos de escolhas.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	4%	6%	7%	4%
3	9%	3%	8%	9%
4	6%	11%	6%	13%

**Quadro 5.19:** Frequência relativa de escolhas de Tema marcado com valores não temporais



**Gráfico 5.12** Frequência relativa de escolhas de Tema marcado com valores não temporais

## 5.5 HISTÓRIAS NÃO PONTUADAS

No segundo ano de aprendizagem formal da escrita, ano em que este estudo foi iniciado, todos os alunos cujo caso foi estudado produziram histórias não pontuadas. Nas histórias coligidas para análise, foram encontrados três histórias não pontuadas produzidas pelo Emanuel, duas pela Natália, três pela Mariana e uma pelo Simão. Todas foram produzidas no primeiro período do 2.º ano, exceto uma, da Natália, produzida no segundo período.

Aluno	2.º ano		total
	1.º período	2.º período	
Emanuel	3	0	3
Mariana	3	0	2
Natália	1	1	3
Simão	1	0	1

Quadro 5.20: Ocorrências de histórias não pontuadas

Aluno	2.º ano
Emanuel	3
Mariana	1
Natália	4
Simão	0

Quadro 5.21: Histórias em que o uso da pontuação se restringe ao lugar onde termina o texto

Observe-se a título de exemplo a história MR-CD2-006, produzida pela Mariana no primeiro trimestre do 2.º ano, cujo original reproduzo na IMAGEM 5.1, seguida da respectiva transcrição, com respeito pela distribuição do texto nas linhas do original (QUADRO 5.22). Segue-se uma proposta de segmentação do texto nos elementos que o estruturam como uma narrativa (QUADRO 5.23) e a esquematização das principais cadeias de identidade de referência (QUADRO 5.24) que atravessam o texto, ou segmentos dele, contribuindo para o desenvolvimento estruturado da informação e para a unidade estrutural da narrativa.

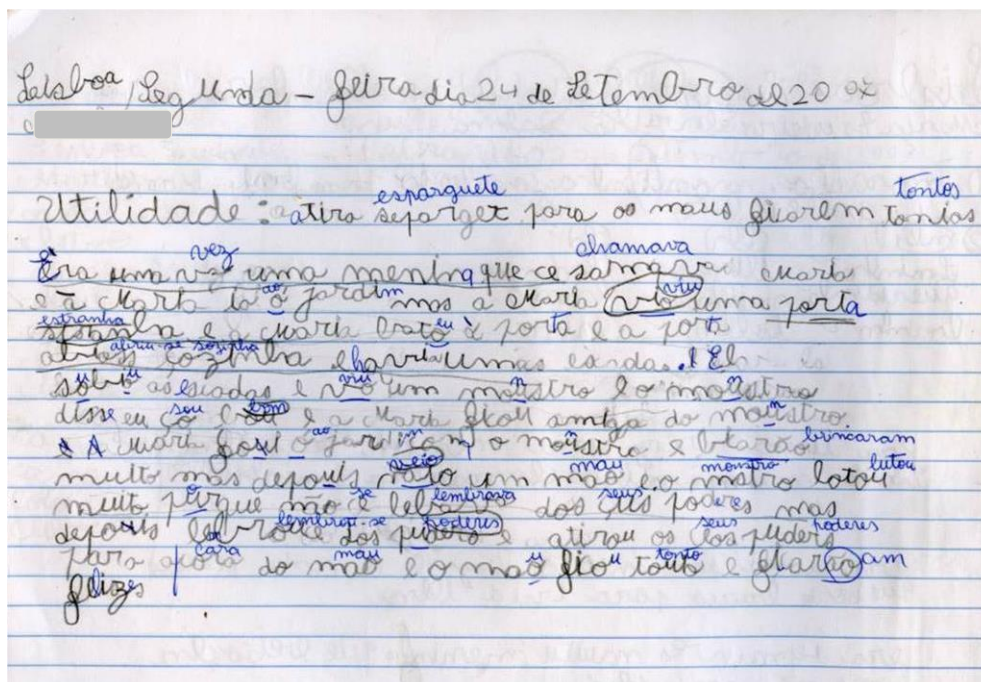


Imagem 5.1: Texto não pontuado produzido pela Mariana no caderno diário na segunda semana de aulas do primeiro período do 2.º ano (MR-CD2-006)



era uma vez uma menina que se chamava Maria e a Maria ia ao jardim mas a Maria viu uma porta estranha e a Maria bateu à porta e a porta abriu-se sozinha e havia uma escada # e ela subiu as escadas e viu um monstro e o monstro disse eu sou bom e a Maria ficou amiga do monstro e a Maria foi ao jardim com o monstro e brincaram muito mas depois veio um mau e o monstro lutou muito porque não se lembrava dos seus poderes mas depois lembrou-se dos poderes e atirou os seus poderes para a cara do mau e o mau ficou tonto e ficaram felizes

Quadro 5.22: MR-CD2-006, transcrição reproduzindo a disposição original do texto nas linhas do caderno

<b>Elementos de estrutura de género (EEG)</b>	<b>textualização</b>
Orientação-O	era uma vez uma menina que se chamava Maria e a Maria ia ao jardim
Complicação 1 - C1	mas a Maria viu uma porta estranha e a Maria bateu à porta e a porta abriu-se sozinha e havia uma escada # e ela subiu as escadas e viu um monstro
Resolução 1- R1	e o monstro disse eu sou bom
Reorientação - RO	e a Maria ficou amiga do monstro e a Maria foi ao jardim com o monstro e brincaram muito
Complicação 2 - C2	mas depois veio um mau e o monstro lutou muito porque não se lembrava dos seus poderes
Resolução 2 – R2	mas depois lembrou-se dos poderes e atirou os seus poderes para a cara do mau e o mau ficou tonto
Coda - Cd	e ficaram felizes

Quadro 5.23: Análise estrutural da história em MR-CD2-006 segundo o potencial de estrutura de género da Narrativa

EEG	U-t	U-t	Maria	Maria+ monstro	monstro	jardim	mau	poderes
O	1	era uma vez uma menina que se chamava						
	2	Maria						
	3	e <u>a Maria</u> ia ao jardim	a			o		
C1	4	<u>mas a Maria</u> viu uma porta estranha	a					
	5	e <u>a Maria</u> bateu à porta	a					
	6	e <u>a porta</u> abriu-se sozinha						
	7	e <u>havia</u> uma escada						
	8	e <u>ela</u> subiu as escadas	ela					
	9	e viu um monstro	∅		um			
R1	10	e <u>o monstro</u> disse			o			
	11	<u>eu</u> sou bom			eu			
RO	12	e <u>a Maria</u> ficou amiga do monstro	a		o			
	13	e <u>a Maria</u> foi ao jardim com o monstro	a		o			
	14	e [∅] brincaram muito			o			
C2	15	mas depois <u>veio</u> um mau			o		um	
	16	e <u>o monstro</u> lutou muito porque não se			∅			os
	17	lembrava dos seus poderes			∅			(seus)
R2	18	mas depois lembrou-se dos poderes			∅		o	os
	19	e atirou os seus poderes para a cara do mau			∅		o	os
	20	e <u>o mau</u> ficou tonto						(seus)
Cd	21	e <u>∅</u> ficaram felizes						

Quadro 5.24: Cadeias de identidade de referência no texto MR-CD2-006

Como se pode observar a partir da análise desta história produzida pela Mariana, a ausência de pontuação não está relacionada nem com problemas de fluência, nem com a capacidade de estruturar coesa e coerentemente uma história. Esta história é constituída por 112 palavras, ultrapassando largamente o número médio de palavras por texto registado pela aluna no 2.º ano (84 palavras). Apesar de a aluna não ter realizado qualquer segmentação gráfica no seu texto, do ponto de vista estrutural o texto desenvolve-se de forma coerente, em elementos estruturais bem identificáveis, segundo o potencial de estrutura da Narrativa. O texto é atravessado por cadeias de identidade de referência, num desenvolvimento coeso e estruturado, dotado de progressão temática.

A continuidade do texto parece ser sistematicamente urdida a nível local pelo recurso às conjunções *e*, *mas* e *mas depois*, que definem um sistema simples de oposições nos significados da Junção de figuras<sup>122</sup>. O *e* representa o encadeamento das figuras, numa relação mimética do encadeamento temporal dos eventos, associado a naturais relações de causa-efeito entre os mesmos. Os eventos encadeados pelo *e* são representados como aqueles que estão de acordo com a ordem natural do mundo representado. O *mas* assinala uma rutura nesta ordem. Ao introduzir um *mas* o narrador revela o ponto de vista que avalia o

<sup>122</sup> Na terminologia LSF (Mathiessen *et al.* 2010: 97) a *figura* é uma unidade semântica de base ideacional, que consiste na configuração formada por um processo, pelos Participantes no Processo e pelas Circunstâncias que o contextualizam. As *figuras* são congruentemente realizadas por orações e podem ser ligadas por relações lógico-semânticas para formar *sequências*.

encadeamento temporal dos eventos; assinala uma relação de contraste entre o encadeamento verificado e o encadeamento construído como expectável. Este *mas* assinala um momento de viragem no desenvolvimento da narrativa.

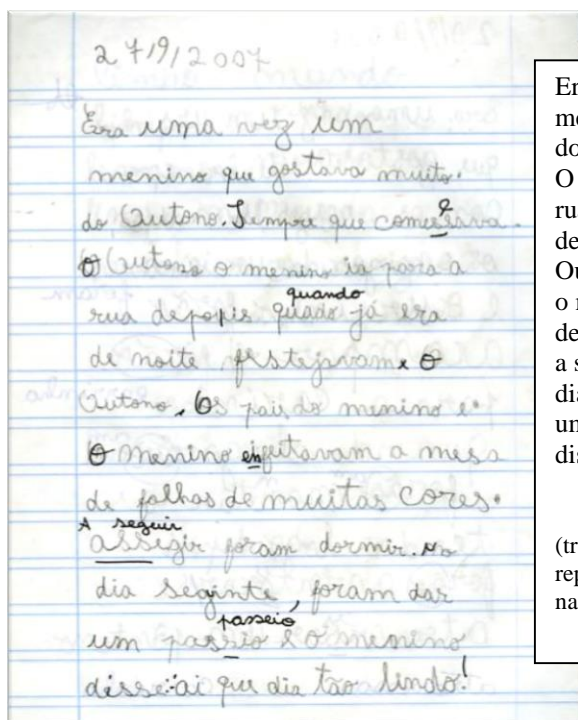
#### PROTOPONTUAÇÃO

Para além de textos sem qualquer sinal de pontuação, foram ainda detetados textos com evidência de protopontuação, ou seja, de um tipo de pontuação que a criança realiza com base em critérios de natureza visual (Bernardes 2002; Cardoso 2003) aparentemente associados ao significado de *fim*: fim de linha, fim de texto, fim de título, ou de qualquer outro tipo de fim de uma unidade discreta percebida como tal pela criança. Neste tipo de uso da pontuação a criança introduz as marcas de pontuação – nos casos observados, o ponto – no interior de unidades gramaticais em lugares não pontuáveis como, por exemplo, no texto NA-CT2-004 (IMAGEM 5.2), entre o grupo verbal e o seu complemento (*gostava muito. do Outono*), ou, num grupo nominal composto por coordenação, entre a conjunção *e* o segundo grupo nominal (*Os pais do menino e. o menino*).

No caso deste texto da Natália a motivação para o uso do ponto parece ser a posição de fim de linha. Note-se que o ponto inserido na sequência *ou sempre que começava. o Outono* não coincide com o fim da linha. Contudo, é possível conjecturar que a aluna tenha estabelecido um paralelo entre a segmentação realizada em *gostava muito. do Outono*, algumas linhas acima, e a nova ocorrência do grupo nominal *o Outono*. Esta associação terá sido eventualmente reforçada pela conjugação do uso da maiúscula no nome próprio *Outono* com a noção de que o ponto precede o uso de letra maiúscula. Para além da Natália, também a Maria deu sinal de usar o critério de inserção do ponto em fim de linha pelo menos uma vez nas histórias produzidas no início do 2.º ano. Este tipo de uso do ponto foi também observado noutros textos que não foram incluídos no *corpus* de estudo (produzidos pelos alunos estudados e produzidos por outros alunos da mesma turma). Fica por esclarecer a razão pela qual os alunos pontuam alguns finais de linha e não outros. Talvez a criança se oriente por uma memória visual do texto, na qual apenas algumas linhas são terminadas por um ponto. O esclarecimento das motivações desta protopontuação é por si só tema de investigação específica. Neste trabalho limito-me a registar estes padrões de pontuação inicial, que pela sua efemeridade tendem a passar despercebidos, mas cuja descrição no contexto da investigação nacional está ainda por realizar<sup>123</sup>.

---

<sup>123</sup> Conforme referido no CAPÍTULO 2, os usos da pontuação na escrita inicial tem sido estudado por investigadores alinhados como a escola francófona do interacionismo sociodiscursivo no Brasil e noutros contextos da América Latina.

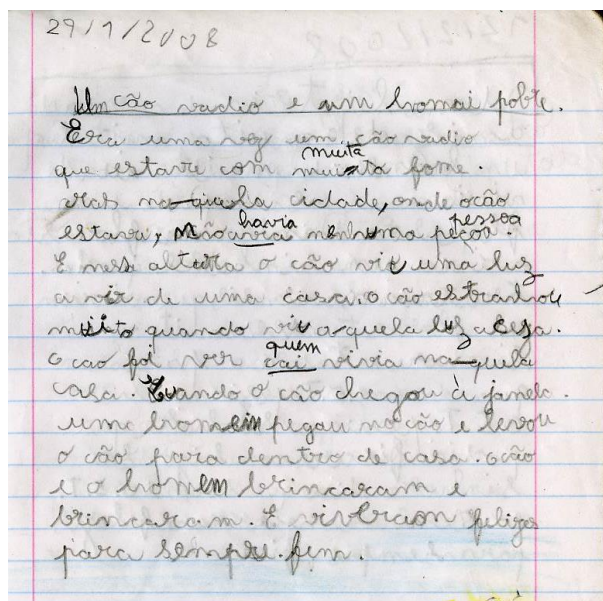


Era uma vez um menino que gostava muito do Outono sempre que começava. O Outono o menino ia para a rua depois quando já era de noite festejavam. O Outono os pais do menino e o menino enfeitavam a mesa de folhas de muitas cores. a seguir foram dormir no dia seguinte foram dar um passeio e o menino disse que dia tão lindo.

(transcrição do texto NA-CT2-004, reproduzindo a disposição original do texto nas linhas do caderno)

Imagem 5.2: Reprodução fac-simile do texto NA-CT2-004, produzido pela Natália na segunda semana de aulas do 2.º ano, com evidência do uso do ponto motivado pelo fim da linha

Outro uso da pontuação que revela uma fase de exploração dos significados básicos da pontuação, encontrado com alguma frequência na escrita dos alunos da turma, é aquele em que o título do texto é seguido de um ponto, ou ainda aquele em que o ponto é inserido depois da palavra *fim* que marca o fim do texto. Ambos os casos podem ser observados na história (EM-CT2-18a) cujo original reproduzo na IMAGEM 5.3, acompanhado da respetiva transcrição.



um cão vadio e um homem pobre. era uma vez um cão vadio que estava com muita fome. mas naquela cidade # onde o cão estava # não havia nenhuma pessoa. E nessa altura o cão viu uma luz a vir de uma casa. O cão estranhou muito quando viu aquela luz acesa. O cão foi ver quem vivia naquela casa. Quando o cão chegou à janela um homem pegou no cão e levou o cão para dentro de casa. O cão e o homem brincaram e viveram felizes para sempre. fim.

(transcrição do texto EM-CT2-018a reproduzindo a disposição original do texto nas linhas do caderno)

Imagem 5.3: Reprodução e transcrição, respeitando disposição gráfica original, da história EM-CT2-018a produzida pelo Emanuel no 2.º período do 2.º ano. Texto com Título seguido de ponto. Palavra “fim” seguida de ponto

Estes usos não convencionais surgem numa fase mais avançada, paralelamente às explorações iniciais do ponto como sinal que marca o fim de uma unidade de sentido (já não o fim de uma unidade de natureza gráfica). Este tipo de uso do ponto sugere que, nesta fase, a criança não distingue entre as unidades que textualizam o corpo de desenvolvimento do texto e as que textualizam os elementos paratextuais. A criança vai ainda aprender que as unidades paratextuais são assinaladas por outro tipo de recursos grafológicos (por exemplo, a mudança de linha e/ou o centramento na linha), que não os sinais de pontuação em sentido restrito. Repare-se que do ponto de vista visual (o único que é acessível à criança antes que esta compreenda o sistema de oposições de significados que diferenciam um título de um parágrafo), há um paralelo entre a mudança de linha após o título e a mudança de linha associada à mudança de parágrafo. Facilmente a criança transfere para a inscrição do título o padrão que observa na marcação de parágrafos.

Por outro lado, a própria inscrição do título e da palavra “fim” em linhas à parte do corpo do texto pressupõe que a criança tenha compreendido a natureza discreta destes elementos na composição do texto. O texto EM-CT2-15 (IMAGEM 5.4) ilustra uma fase do desenvolvimento da escrita no Emanuel em que o aluno não vê necessidade de individualizar graficamente estas unidades de composição do texto (paratextuais na escrita adulta). O texto tem início no mesmo alinhamento do título, sem elemento separador. O sublinhado do elemento título é posterior à redação inicial assim como a maiúscula da fórmula de abertura *Era uma vez(...)*. A aprendizagem da disposição dos elementos paratextuais no espaço gráfico é também uma aprendizagem que precisa de ser feita. Nada na escrita é natural, tudo é produto de convenção social.

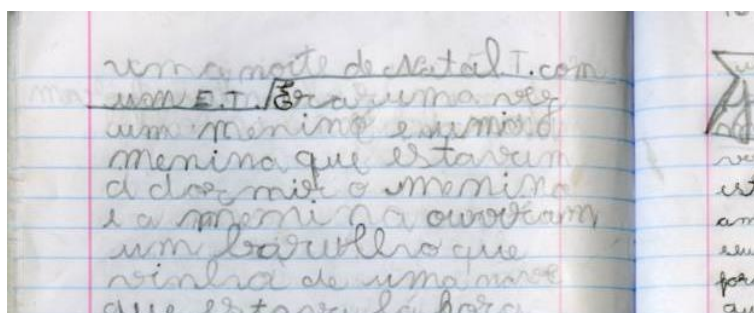


Imagem 5.4: História com título não individualizado (EM-CT2-15)

O Simão é o único aluno que não apresenta evidência de experimentar o uso do ponto com base no critério visual do fim de linha de escrita. Em contrapartida, o Simão é o aluno que mais frequentemente sobrepontua os elementos paratextuais, parecendo ter sempre muito presente a necessidade de pontuar graficamente o texto (QUADRO 5.25 e QUADRO 5.26). Como já antes referi, a especial precocidade do Simão no que toca às questões da pontuação, bem como noutros hábitos de literacia menos comuns nos seus colegas de turma, parece

indiciar um contexto familiar particularmente propiciador e atento às aprendizagens formais da literacia.

A diferença observada na pontuação realizada pelo aluno nos textos produzidos no caderno diário, em sala de aula, e os textos produzidos no caderno de texto, que o aluno levava todos os dias para casa, sugere que, em casa, as atividades de escrita do aluno fossem negociadas com algum adulto ou criança mais velha, com particular insistência nas questões da pontuação do texto.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	1	2	1	6
3	2	2	1	2
4	0	1	0	1
Total Geral	3	5	2	9

Quadro 5.25: Histórias com marcação do título com um ponto final

Ano	EM	MR	NA	SL
2	1	0	0	5
3	0	0	0	0
4	0	0	0	0
Total Geral	1	0	0	5

Quadro 5.26: Histórias com uso do ponto após a palavra *fim* colocada no fim do texto

## 5.6 OS SINAIS DE PONTUAÇÃO NOS *CORPORA* DO ESTUDO

Nos *corpora* estudados ocorrem os seguintes sinais de pontuação gráfica: ponto (pt), vírgula (vg), ponto de interrogação (pi), ponto de exclamação (pe), dois pontos (dp), travessão (tv), reticências (rt) e parênteses curvos (par).

No QUADRO 5.27 registo em números absolutos a totalidade de ocorrências de cada sinal em cada uma das séries anuais de quinze histórias produzidas pelos quatro alunos cujo caso é aqui estudado.

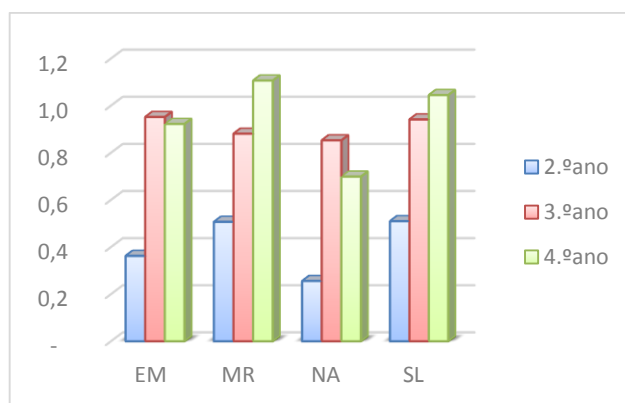
Sinal	2.º ano				3.º ano				4.º ano			
	EM	MR	NA	SL	EM	MR	NA	SL	EM	MR	NA	SL
pt	34	52	18	47	92	134	50	76	120	181	92	119
vg	2	8	9	19	11	19	73	50	76	71	82	81
tv	16	35	4	6	66	93	63	29	10	96	8	69
dp		7		6	19	23	20	11	6	20	4	25
pi	2	5	2		8	21	11	9	4	18	1	19
pe		4			2	5	3	2	6	4	1	11
rt												
par						1			2	1		1
total	54	111	33	78	198	296	220	177	224	391	188	325

Quadro 5.27: Ocorrências em números absolutos de sinais de pontuação em histórias

No QUADRO 5.28 apresento uma visão geral da densidade de marcas de pontuação em cada uma das séries anuais de cada um dos alunos. Esta medida é calculada como a razão entre o número total de marcas de pontuação identificadas nos textos e o número de unidades-t em que os mesmos foram segmentados.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	0,4	0,5	0,3	0,5
3	1,0	0,9	0,9	0,9
4	0,9	1,1	0,7	1,0

**Quadro 5.28: Densidade da pontuação em histórias (total de marcas de pontuação/total de unidades-t)**



**Gráfico 5.13: Representação gráfica da variação ao longo do tempo da densidade de pontuação**

Os valores aferidos revelam um aumento expressivo e generalizado na pontuação gráfica dos textos do 2.º ano para o 3.º ano, independentemente do seu grau de adequação às convenções da escrita adulta ou do tipo de função atribuída pelo aluno às diversas marcas. Do 3.º para o 4.º ano, contudo, o Emanuel e a Natália reduzem a densidade da pontuação, ao passo que a Mariana e o Simão mantêm a tendência de crescimento desta medida, embora atenuada.

À semelhança do que já fora observado noutros lugares da literatura do desenvolvimento da escrita (Ferreiro & Zucchermaglio 1996; Ferreiro *et al.* 1998; Lima 2003; Spinillo & Lima 2004), verificou-se que também nestes *corpora* os diálogos são zonas de especial densidade de pontuação.

A densidade de pontuação em diálogos (QUADRO 5.29) foi calculada a partir da razão entre o número total de marcas de pontuação ocorrentes em unidades-t em discurso direto (DD) e o número de unidades-t em DD; a densidade de pontuação no discurso de primeira ordem (DPO) (QUADRO 5.30) foi calculada a partir da razão entre o número total de marcas de pontuação ocorrentes em unidades-t em DPO, à exceção da oração projetante, e o número de unidades-t que constroem o DPO.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	0,47	0,32	0,40	0,54
3	0,63	0,72	0,64	0,81
4	0,67	0,88	0,50	0,88

Quadro 5.29: Densidade de pontuação em DD

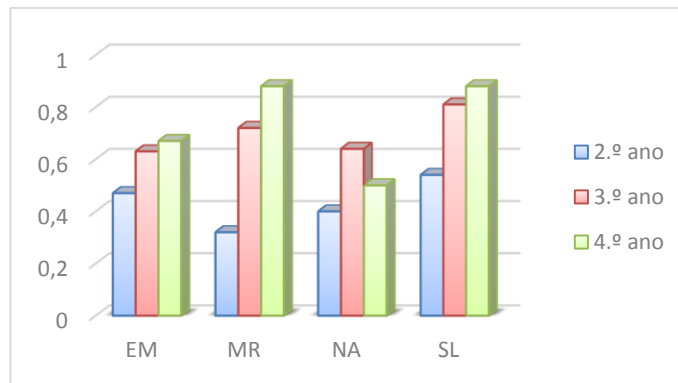


Gráfico 5.14: Densidade de pontuação em DD

Ano	EM	MR	NA	SL
2	0,22	0,29	0,19	0,39
3	0,55	0,41	0,48	0,68
4	0,69	0,65	0,58	0,62

Quadro 5.30: Densidade de pontuação em DPO

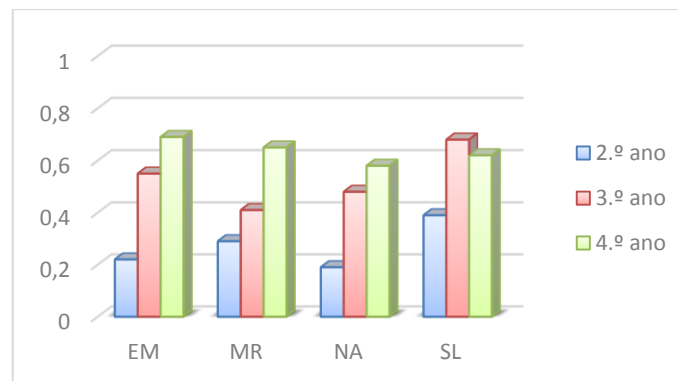


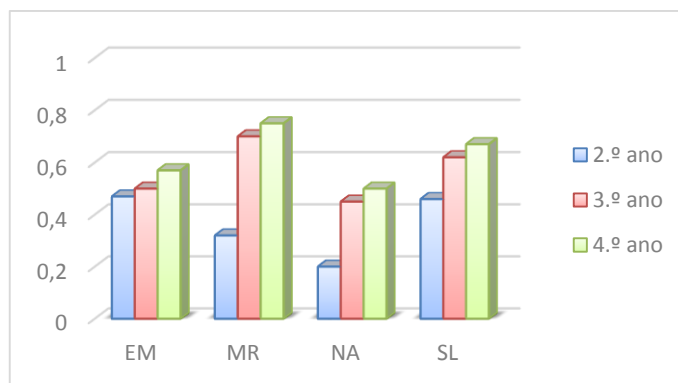
Gráfico 5.15: Densidade de pontuação em DPO nos corpora dos quatro alunos

Verifica-se ainda que nas sequências dialogais, em comparação com as restantes partes do texto em DPO, há uma maior densidade de sinais que na convenção da escrita adulta assinalam o fim de período: ponto, ponto de interrogação e ponto de exclamação (QUADRO 5.31 e QUADRO 5.32).



	EM	MR	NA	SL
2.º ano	0,47	0,32	0,20	0,46
3.º ano	0,50	0,70	0,45	0,62
4.º ano	0,57	0,75	0,50	0,67

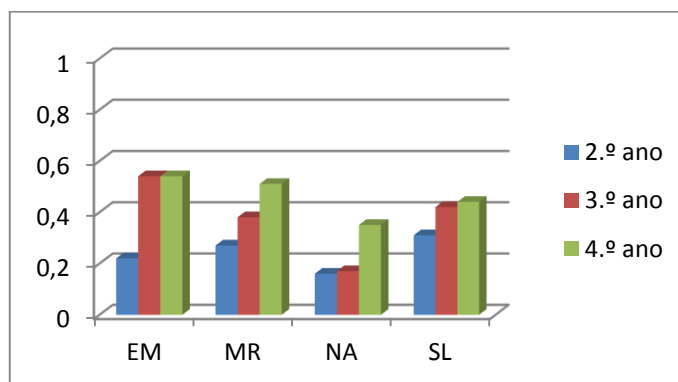
**Quadro 5.31:** Densidade de pontuação de fim de período (pt, pi, pe ) em posição terminal de réplica em DD



**Gráfico 5.16:** Densidade de pontuação de fim de período (pt, pi, pe ) em posição terminal de réplica em DD

	EM	MR	NA	SL
2.º ano	0,22	0,27	0,16	0,31
3.º ano	0,54	0,38	0,17	0,42
4.º ano	0,54	0,51	0,35	0,44

**Quadro 5.32:** Densidade de pontuação de fim de período (pt, pi, pe ) em DPO



**Gráfico 5.17:** Densidade de pontuação de fim de período (pt, pi, pe ) em DPO

Importa salientar que todas as ocorrências do travessão e de dois pontos estão relacionadas respetivamente com a marcação do início do discurso direto e com a transição da oração projetante<sup>124</sup> e o discurso direto, segundo a convenção exemplificada:

<sup>124</sup> A oração projetante é a oração do discurso da narração que introduz o discurso direto, habitualmente por via de um verbo *dicendi*, tipicamente o verbo *dizer*.

Ela foi falar com ele e disse:

- Queres casar comigo?
- Claro que sim.

(MR-CT3-059)

A observação do contexto de sala de aula confirma que estes foram os valores atribuídos ao travessão e ao sinal dois pontos nas sessões expositivas sobre os valores da pontuação. Tanto quanto me foi dado observar, outras funções do sinal dois pontos foram referidas em sala de aula, nomeadamente a de projeção de uma enumeração, mas a função de projeção do discurso direto é a única função deste sinal de pontuação sistematicamente experimentada pelos alunos.

## 5.7 SÍNTESE

Neste capítulo, apresentei uma abordagem preliminar dos casos de estudo que consistiu na geração de um conjunto de dados numéricos, baseados em medidas quantitativas recorrentes na literatura da escrita – medidas de fluência e de complexidade gramatical – e em medidas especificamente orientadas pelos objetivos do estudo – densidade de pontuação, frequência de unidades-t em discurso direto e escolhas de significados no sistema do TEMA. No fim do capítulo, apresentei ainda uma análise interpretativa e quantitativa dos usos dos sinais de pontuação, entendidos como um conjunto de sinais gráficos de significado indeterminado. Os resultados desta análise são interpretados na análise qualitativa que se desenvolve nos três capítulos seguintes.



## 6. A GESTÃO DA CONSTRUÇÃO NÃO COOPERADA DE UMA HISTÓRIA

Este capítulo e os dois que se seguem são dedicados à apresentação da análise qualitativa dos casos, de acordo com as categorias de análise apresentadas no CAPÍTULO 3. Cada um destes capítulos toma como ponto de partida, respetivamente, uma de três histórias produzidas pela Mariana – as primeiras duas produzidas no 2.º ano e a última produzida no 4.º ano –, que ilustram, de acordo com a análise realizada, o percurso de desenvolvimento da língua escrita usada pela aluna na construção de histórias. Esta opção reflete, na construção textual deste trabalho, o facto de a análise preliminar holística dos textos da aluna ter tido um papel fundamental no equacionar das perguntas de investigação que norteiam o estudo; reflete ainda o facto de a escolha dos restantes casos de estudo ter sido realizada tomando como referência as dimensões de textualização problematizadas a partir da observação dos textos da Mariana, nomeadamente a função da integração do discurso direto no discurso monológico da narração no desenvolvimento dos significados da pontuação.

Neste primeiro capítulo dedicado à análise dos dados, escolhi uma das primeiras histórias produzidas pela Mariana, integralmente desenvolvida no modo monológico da narrativa, procurando ilustrar os padrões de textualização inicialmente escolhidos para a construção das suas histórias. No CAPÍTULO 7, escolhi como ponto de partida uma história, redigida pela Mariana cerca de um mês depois da primeira, que ilustra uma primeira linha de progressão observada no *corpus* de escrita da aluna – a representação em discurso direto das vozes dos participantes nas histórias. No CAPÍTULO 8, escolhi uma história, categorizada como um *Exemplum* na tipologia de géneros escolares da escola de Sydney, produzida pela aluna no 4.º ano, que, para além da voz do narrador, inclui no seu desenvolvimento a representação das vozes das personagens e, na parte final, a voz reflexiva do autor.

Numa estrutura de ramificação textual, a propósito da descrição das escolhas de textualização concretizadas pela Mariana, ilustradas nestas histórias, e como forma de evidenciar o seu significado num sistema alargado de escolhas, convoco, em diversos momentos da análise, outros textos produzidos pela aluna, que atestam outras escolhas por ela concretizadas noutras alturas do seu desenvolvimento, anteriores ou posteriores, chamando particularmente a atenção para as que ocorrem de forma isolada no tempo da ontogenia e que prenunciam linhas de desenvolvimento futuro.

Para aprofundar a compreensão das escolhas de textualização concretizadas pela Mariana nos três textos que servem de ponto de partida para a análise, convoco também dados da observação do contexto pedagógico, nomeadamente da ação pedagógica da professora, que contextualizam e justificam as escolhas observadas nos textos da aluna;

convoco, ainda, a título contrastivo, a evidência produzida pelos *corpora* dos outros três alunos estudados, que oferecem uma panorâmica mais alargada das escolhas disponíveis no potencial de significação socializado no universo da turma para realização do mesmo tipo de atividade social ou, nos termos da Halliday, do mesmo tipo de contexto de situação.

Procurei, assim, perspetivar os significados observados nas histórias da Mariana num horizonte de possibilidade semióticas, em que as escolhas de cada aluno não valem tanto por aquilo que se escolhe selecionar, mas, ao invés, por aquilo que poderia ter sido selecionado e não o foi.

A análise contrastiva das escolhas, na componente dos significados da textualização, concretizadas pelos vários alunos permite fazer, usando mais uma vez as palavras de Halliday (1998[2003: 6]), uma interpretação rica das estruturas dos enunciados produzidos pela criança, adotando o ponto de vista da criança, vendo-a como um ser ativo e inteligente, persistentemente empenhada num processo de reconstrução semiótica da experiência, um ponto de vista que tem como referência o potencial de significação socializado no universo cultural dos meninos e meninas do 1.º ciclo do ensino básico e não exclusivamente o potencial de significação socializado no universo cultural da comunidade alargada dos adultos.

As escolhas de significado realizadas pela Mariana surgem assim duplamente contextualizadas – ontogeneticamente, porque observadas na sua progressão longitudinal; socioculturalmente, porque enquadradas no contexto social em que a criança se desenvolve como ser semiótico e social.

## 6.1 MODELO DE ANÁLISE TEXTUAL

Para efeitos da análise dos significados textuais, o texto é concebido, seguindo Fries (1981), como uma unidade de significado, dotada de desenvolvimento (com princípio, meio e fim), construída como um fluxo linear de unidades-t, unidades do nível da lexicogramática, organizadas como mensagens. A unidade-t (uma oração independente ou uma oração independente acompanhada por todas as orações dela dependentes por relações de hipotaxe), concebida como mensagem, tem uma forma de organização que lhe permite ajustar-se ao fluxo discursivo – ao seu cotexto – e contribuir para o seu desenvolvimento. Essa organização decorre do facto de a uma das partes da unidade-t ser atribuído um estatuto específico – o estatuto temático. Uma parte da unidade-t é enunciada como Tema, o ponto de partida, ou o contexto, para os significados realizados na mensagem, e o restante é enunciado como o Rema – aquilo que decorre do Tema (Halliday 2004). O elemento temático ocupa a primeira posição na estrutura linear Tema-Rema da unidade-t. O fluxo discursivo é

representado como uma estrutura periódica que resulta da sequenciação linear destas unidades binárias Tema-Rema.

Do ponto de vista estritamente gramatical, a unidade-t coincide com a mínima unidade potencialmente candidata a configurar um período no texto escrito; não há, porém, limites para o número de unidades-t que podem ser integradas num período. O número de unidades-t num período não depende unicamente de critérios gramaticais mas de critérios de maior ou menor integração de significados, ou seja, de critérios comunicacionais de organização da informação no fluxo discursivo. Decidir a configuração de um período passa essencialmente por escolher o que deve ser ligado e o que deve ser separado no fluxo discursivo.

Coloco como hipótese de trabalho que enquanto as crianças constroem o texto numa lógica de sucessivo encadeamento de mensagens, tal como é próprio dos registos da oralidade (Halliday 1987[2005]), por falta de tecido retórico realizado numa lógica da arrumação da informação em unidades gramaticais e informacionais discretas, relacionadas entre si pelos sistemas da coesão textual, dificilmente podem ter acesso aos significados da pontuação de período.

Por hipótese também, a simplificação e a redução da extensão dos complexos oracionais implicam novas escolhas temáticas, ou, ao menos, um reajuste ao nível das probabilidades de ocorrências de diferentes padrões de escolhas temáticas no fluxo discursivo. Procedo, portanto, à análise dos padrões temáticos concretizados nos textos das crianças estudados, procurando rastrear aí sinais de progressão nas escolhas relacionadas com a organização dos significados em complexos oracionais, independentemente das escolhas da pontuação.

A análise procura ainda esclarecer possíveis motivações para a eventual variação ao nível dos significados temáticos, nomeadamente o que motiva o aluno a alterar a sua forma de organizar a informação no texto escrito: A pressão exercida pelos significados da estrutura do género? A exploração da representação da estrutura da conversação? A exploração da representação da organização temporal ou causal do desenvolvimento da situação reconstruída? Questões de ritmo? A pressão exercida pela negociação dos significados inscritos nos textos com a professora? A pressão exercida pela ação pedagógica da professora nas atividades coletivas? A exposição teórica dos conteúdos gramaticais?

## 6.2 PADRÕES DE TEXTUALIZAÇÃO NUMA NARRATIVA DE PROXIMIDADE

As primeiras histórias produzidas pela Mariana no início do 2.º ano revelam uma interessante capacidade da aluna para construir de modo extremamente sintético pequenas histórias. Nestes textos, é possível reconhecer uma estrutura de desenvolvimento textual

compaginável com o modelo de estrutura de gênero da Narrativa teorizado na escola de Sydney, inspirado no modelo de Labov & Waletzky (1966), anteriormente apresentado no CAPÍTULO 3, e que aqui represento mediante o seguinte esquema:

[(Orientação) ^ Evento inicial] ^ Complicação ^ (<Avaliação>) ^ Resolução ^ Coda

O elemento de Avaliação, que diferencia os eventos Complicação e Resolução, tende nestas histórias a ser construído de forma minimalista na representação dos eventos por via de escolhas lexicais com valor avaliativo e não como uma sequência com autonomia na linearidade do texto. O Texto MR-CT2-006, produzido no primeiro mês de aulas do 2.º ano, abaixo reproduzido, é exemplo extremo destas narrativas precoces, extremamente sintéticas e densamente coesas produzidas pela Mariana.

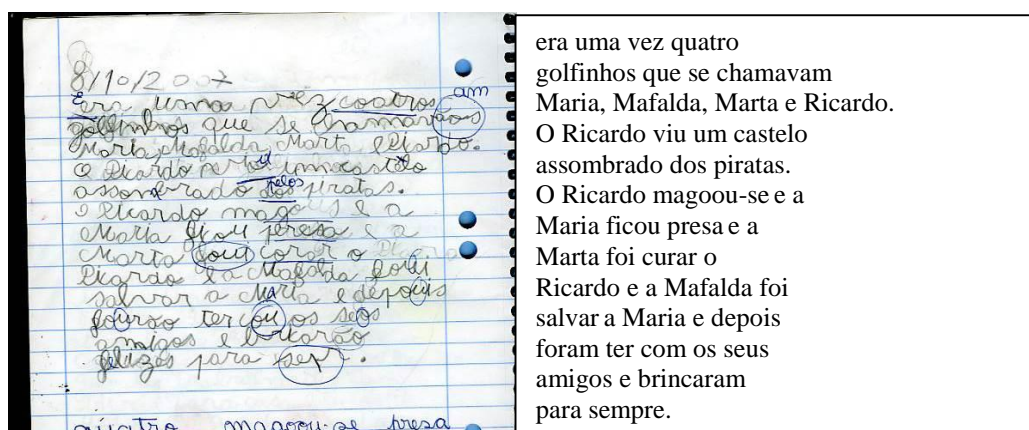


Imagem 6.1: Texto MR-CT2-006, cópia de original e transcrição, com respeito pela disposição do texto nas linhas do caderno

No QUADRO 6.1 apresento o mesmo texto, segmentado em unidades-t<sup>125</sup>. Na coluna da esquerda, identificam-se os elementos estruturais da Narrativa realizados pela unidade-t ou sequência de unidades-t nos segmentos textuais identificados na coluna da direita. Assinalo com os sinais + e - superescritos as unidades lexicais que constroem o elemento de Avaliação e que contribuem para a identificação dos elementos da Complicação (-) e da Resolução (+).

<sup>125</sup> As unidades mensagem e unidade-t (na escala de níveis da gramática sistêmico-funcional, a unidade-t é uma unidade do nível da oração) são, no modelo de LSF, unidades de estratos diferentes, respetivamente semântica e lexicogramática. A mensagem e a unidade-t estão relacionadas no eixo da realização: uma unidade-t realiza no estrato da lexicogramática o significado de uma mensagem. No decurso da análise, uso o termo mensagem quando o que está em jogo se situa no plano do significado e uso o termo unidade-t ou oração quando o que está em jogo se situa no plano da lexicogramática. Conforme antes explicado, escolho como unidade de análise a unidade-t e não o complexo oracional, uma vez que uma das características da escrita inicial é a ausência de pontuação fiável que permita identificar fronteiras de complexos oracionais (Hunt 1965; Harpin 1976) compostos por relações de parataxe. A unidade-t é a menor unidade lexicogramatical identificável na escrita infantil com potencialidade para construir uma mensagem no estrato da semântica. Por esse motivo, neste trabalho considero a unidade-t como a menor unidade lexicogramatical estruturalmente independente e a mensagem como a mínima unidade semântica com independência no fluxo do discurso.

EEG	Textualização – unidades-t
Orientação (O)	era uma vez quatro golfinhos <sup>-</sup> que se chamavam Maria, Mafalda, Marta e Ricardo.
Evento inicial (EI)	O Ricardo viu um castelo assombrado <sup>-</sup> dos piratas.
Complicação (C)	O Ricardo magoou-se <sup>-</sup> e a Maria ficou presa <sup>-</sup>
Resolução (R)	e a Marta foi curar <sup>+</sup> o Ricardo e a Mafalda foi salvar <sup>+</sup> a Maria e depois foram ter com os seus amigos <sup>+</sup>
Coda (Cd)	e brincaram para sempre.

Quadro 6.1: Texto MR-CT2-006, segmentado em unidades-t, com identificação de elementos de estrutura de género – EEG (coluna da esquerda)

O texto MR-CT2-006, composto por oito mensagens, realizadas em oito unidades-t, é construído por cinquenta e seis palavras, ficando a cerca de trinta palavras de distância do número médio de palavras registado nas histórias produzidas pela aluna neste ano letivo – oitenta e quatro palavras (ver QUADRO 5.2 do capítulo anterior) e apresenta uma densidade lexical de 3,6, muito superior ao valor 2,7, valor médio aferido para esse ano. Estes dados sugerem que as dificuldades ao nível da fluência, medida em termos de extensão do texto, possam ser causadas pela tentativa de produzir um registo lexicalmente mais denso do que aquele que é mais comum no registo da aluna.

Das oito mensagens que compõem o texto, só a primeira, introduzida pela fórmula de abertura das histórias infantis *Era uma vez*, não apresenta aspeto perfetivo e não constrói um evento localizado num ponto definido no eixo do tempo; as restantes sete representam uma sequência linear de sete eventos construídos no pretérito perfeito do indicativo, cuja ordenação textual não necessariamente reproduz a ordem na linearidade do tempo. Com este material, a aluna constrói com sucesso uma brevíssima história que se desenvolve ao longo de quatro elementos estruturais do género Narrativa – Orientação, Complicação, Resolução e Coda –, na qual intervêm quatro participantes.

Apresento em seguida um conjunto de quadros que têm como objetivo mostrar uma análise das escolhas de textualização – análise temática, análise do fluxo de informação – que presidem à organização dos elementos estruturais da narrativa e que revelam a função da língua na reconstituição do contexto.

No QUADRO 6.2, ponho em evidência, nas três colunas mais à direita, as expressões que realizam os elementos temáticos nas oito unidades-t que compõem o texto.



EE G	U-t	Textualização	Tema textual	Tema interpessoal	Tema experiencial
O	1	era uma vez quatro golfinhos <sup>-</sup> que se chamavam Maria, Mafalda, Marta e Ricardo.			era uma vez
EI	2	O Ricardo viu um castelo assombrado <sup>-</sup> dos piratas.			O Ricardo
C	3	O Ricardo magoou-se <sup>-</sup>			O Ricardo
	4	e a Maria ficou presa <sup>-</sup>	e		a Maria
R	5	e a Marta foi curar <sup>+</sup> o Ricardo	e		a Marta
	6	e a Mafalda foi salvar <sup>+</sup> a Maria	e		a Mafalda
	7	e depois foram ter com os seus amigos <sup>+</sup>	e depois		∅ [os quatro golfinhos]
Cd	8	e brincaram para sempre.	e		∅ [os quatro golfinhos]

Quadro 6.2: Análise temática e análise da estrutura de género de MR-CT2-006: destaque das escolhas lexicais que realizam os três tipos de significados temáticos

No QUADRO 6.3, procedo à análise e classificação da estrutura temática das oito unidades-t que compõem o texto. Identifico e classifico o tipo temático da unidade-t: Tema simples (TS) ou Tema múltiplo. Em caso de Tema múltiplo, identifico o subtipo Tema textual e Tema experiencial (T+E), Tema textual, Tema interpessoal e Tema experiencial (T+I+E) ou Tema interpessoal e Tema experiencial (I+E). Classifico ainda, do ponto de vista semântico e da função desempenhada na oração, o tipo de significado realizado pelos elementos temáticos.

EE G	U-t	Tipo temático	Tema textual	Tema experiencial marcado	Tema experiencial não marcado	Textualização
O	1	TS			Existência	<u>era uma vez</u> quatro golfinhos <sup>-</sup> que se chamavam Maria, Mafalda, Marta e Ricardo.
EI	2	TS			Part.	<u>O Ricardo</u> viu um castelo assombrado <sup>-</sup> dos piratas.
C	3	TS			Part.	<u>O Ricardo</u> magoou-se <sup>-</sup>
	4	T+E	Conj. estrutural: aditiva		Part.	<u>e a Maria</u> ficou presa <sup>-</sup>
R	5	T+E	Conj. estatuto indeterminado		Part.	<u>e a Marta</u> foi curar <sup>+</sup> o Ricardo
	6	T+E	Conj. estrutural aditiva		Part.	<u>e a Mafalda</u> foi salvar <sup>+</sup> a Maria
	7	T+E	Loc. conj. temporal		Part.	<u>e depois</u> [os quatro golfinhos] foram ter com os seus amigos <sup>+</sup>
Cd	8	T+E	Conj. estrutural aditiva		Part.	<u>e</u> [os quatro golfinhos] brincaram para sempre.

Quadro 6.3: Esquematização da análise temática das unidades-t que compõem o texto MR-CT2-006

O QUADRO 6.4, o QUADRO 6.5 e o QUADRO 6.6 apresentam de forma sintética os padrões temáticos identificados no QUADRO 6.3, acima.

<b>Padrão temático</b>	<b>Unidade-t</b>
TS	(1), (2), (3)
T+E	(4), (5), (6), (7), (8)

**Quadro 6.4: Padrões temáticos observados em MR-CT2-006**

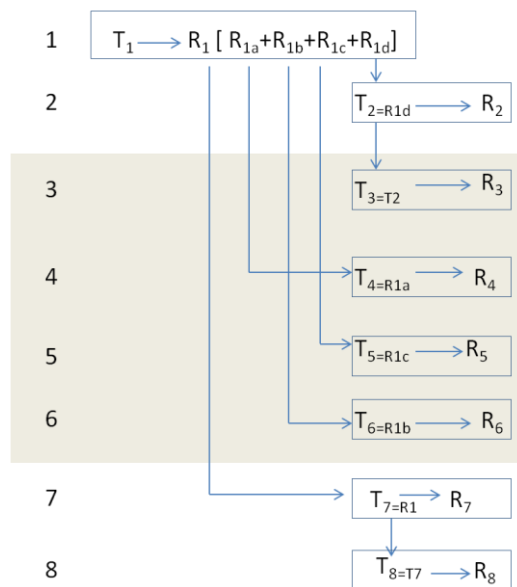
<b>Tipo de Tema</b>	<b>Escolhas temáticas</b>	
Tema textual:	Tipos de significado	Unidade-t em que ocorre
	Conjunção estrutural:	
	Aditiva $\sphericalangle$ e	(4),(6),(8)
	Conjunção de estatuto indeterminado:	
	$\sphericalangle$ e	(5)
	Locução conjuntiva temporal $\sphericalangle$ e depois	(7)

**Quadro 6.5: Especificação dos significados textuais e das respectivas realizações lexicogramaticais na estrutura temática das unidades-t em MR-CT2-006**

<b>Tipo Tema</b>	<b>Escolhas temáticas</b>	
<b>Tema experiencial</b>	<b>Tipos de significado</b>	<b>Unidade-t em que ocorre</b>
não marcado:		
	Processo existencial $\sphericalangle$ Loc. verbal (oração declarativa)	(1)
	Participante $\sphericalangle$ grupo nominal expreso (orações declarativas)	(2), (3), (4), (5), (6)
	Participante $\sphericalangle$ elipse (orações declarativas)	(7), (8)

**Quadro 6.6: Especificação dos significados experienciais e das respectivas realizações lexicogramaticais na estrutura temática das unidades-t em MR-CT2-006**

Por fim, no ESQUEMA 6.1 represento o padrão de progressão temática – padrão de rema partido – que suporta o fluxo da informação na construção da narrativa em MR-CT2-006. Destaco a sombreado a progressão de rema partido responsável pelo desenvolvimento da Complicação (3 ^ 4) e Resolução (5 ^ 6). O contraste entre os vários participantes nos eventos é o método de desenvolvimento do texto.



Esquema 6.1: Padrão de progressão temática em MR-CT2-006

No QUADRO 6.7, apresento de forma esquemática as cadeias de referência e de semelhança que servem de base à distribuição e à progressão da informação ao longo do texto.

EEG	U-t	Maria+Mafalda+Marta+Ricardo	Maria	Mafalda	Marta	Ricardo	amigos	léxico de avaliação positiva	léxico de avaliação negativa
O	1 2	quatro golfinhos	(que)	(que)	(que)	(que)			assombrado, piratas
C	3 4		a			o			magoou-se ficou presa
R	5 6 7	∅	a	a	a	o	?	curar salvar	
Cd	8	∅					.os.	amigos	

Quadro 6.7: Cadeias de referência e de semelhança em MR-CT2-006

Com base nos dados atrás sistematizados, passo agora a analisar as escolhas de textualização concretizadas pela Mariana na construção desta breve história.

### 6.3 A ESTRUTURA DOS CONFLITOS NA EXPERIÊNCIA PESSOAL E O MODELO DA NARRATIVA

A primeira mensagem do texto constrói o elemento da Orientação; aí, a partir da construção de um referencial temporal indefinido *Era uma vez...*, com função temática, se constrói, em posição remática, no lugar de maior proeminência informacional, a existência de quatro golfinhos (heróis), cada um dos quais economicamente identificado numa oração

encaixada pelo respetivo nome próprio. Os nomes próprios escolhidos para os golfinhos correspondem aos nomes do círculo de amigos da Mariana, o que indica que a situação ficcional construída no texto tem por base o modelo do contexto da experiência pessoal e social da aluna.

A mensagem seguinte (tal como a primeira, devidamente segmentada no nível de expressão por pontuação gráfica de fim de período: o ponto) constrói o evento inicial *O Ricardo viu um castelo assombrado dos piratas*. Esta mensagem, com núcleo numa forma verbal no pretérito perfeito do indicativo (modo da realidade), toma como ponto de partida (o Tema da unidade-t) o último dos golfinhos anteriormente nomeados (a última entidade do Rema da unidade-t anterior) – o golfinho chamado *Ricardo*. A recuperação da referência do Rema da primeira unidade-t no Tema da segunda unidade-t garante a progressão da informação da primeira para a segunda mensagem. A unidade-t (2) é construída com Tema simples, a aluna não explicita o significado de Junção que se estabelece com o texto precedente, ou seja, não sente necessidade de anunciar o modo como a mensagem se integra no texto precedente. É a partir da relação coesiva entre o Tema de (2) e um elemento do Rema de (1) que depreendemos que a função da mensagem em (2) é dar início à expectável expansão dos significados introduzidos na mensagem de abertura.

Em (2), o *Ricardo* é o ponto de partida para a atribuição de existência a novos participantes do mundo narrado, é construído como alguém que vê e que através da sua visão confere existência a novas entidades textuais. Estes novos participantes são construídos por elementos lexicais que remetem para o campo das histórias de aventuras, povoadas por assombrações e piratas. O adjetivo *assombrado* e o nome *piratas* são portadores de uma valoração negativa que abre caminho à construção da Complicação, na mensagem imediatamente a seguir. Na verdade, a referência a estes participantes, construídos como informação nova no Rema da segunda unidade-t, não irá ser retomado em qualquer parte do texto – eles não entram em qualquer cadeia de referência coesiva; do ponto de vista experiencial são inconsequentes. No entanto, se considerados do ponto de vista do seu significado avaliativo, estabelecem laços de semelhança com outros significados que com eles partilham uma carga de valoração negativa. A escolha da pontuação no fim desta unidade-t poderá estar relacionada com o abandono da referência a piratas e a assombrações, elementos com função de mera contextualização dos eventos da Narrativa<sup>126</sup>, e com a decisão

---

<sup>126</sup> O abandono de entidades referidas nos segmentos iniciais do texto é relativamente frequente nas histórias produzidas pelos alunos observados. Este padrão sugere que numa fase inicial o aluno não decidiu ainda acerca do que há-de escrever, começando a verter para o papel um conjunto de ideias inter-relacionadas, que pouco a pouco o direccionam para o desenvolvimento de um determinado guião. No fundo, é como se a primeira parte do texto funcionasse como uma espécie de *brain storming* a partir do qual emerge e se desenvolve uma determinada história.

de, a partir da referência ao golfinho Ricardo, iniciar de imediato, em (3), o desenvolvimento dos eventos narrativos propriamente ditos<sup>127</sup>.

As quatro mensagens seguintes, de (3) a (6), funcionam formalmente como um bloco de progressão temática, com origem na estrutura de contraste que compõe o Rema da primeira mensagem do texto (onde se distinguem os nomes dos quatro golfinhos), seguindo o modelo de rema partido: cada uma das quatro mensagens retoma à vez, em posição temática, o nome de um dos golfinhos introduzidos no Rema da primeira mensagem da Orientação (ver ESQUEMA 6.1, acima). A Mariana parece tirar partido do contraste que decorre da individualização antes realizada dos quatro golfinhos para constituir um eficaz método de desenvolvimento para o texto (Fries 1981). À questão “como organizo a minha história?”, a aluna responde com um método simples, baseado nos significados da interação social. O método consiste em fazer de cada um dos participantes, construídos à imagem do seu grupo de amigos, um ponto de partida para cada evento da sequência narrativa: primeiro diz o que fez o Ricardo, depois o que fez a Mariana e assim sucessivamente, até esgotar a lista dos amigos chamados a participar na história. A origem referencial dos nomes dos golfinhos no da aluna e nos dos seus amigos é um artifício facilitador, que lhe proporciona uma espécie de guião, ancorado na sua história pessoal, para o desenvolvimento da sequência narrativa. De salientar que os quatro golfinhos são representados numa estrutura de interação – os dois nomeados por último ajudam os dois primeiros. Note-se, por outro lado, que a ordem por que os golfinhos vão sendo chamados a participar nos eventos textuais de (2) a (6) não corresponde à ordem por que são apresentados na Orientação da história. Isto indica que a aluna não está ainda a tirar o máximo partido dos recursos da textualização para a organização da representação textual da experiência. Se assim fosse, seria de esperar que o primeiro golfinho a intervir no desenvolvimento da história coincidissem com o primeiro dos golfinhos nomeados na Orientação, o segundo, com o segundo e assim sucessivamente.

Ainda que não tirando o máximo partido possível dos recursos da ordenação da informação no texto, o contraste marcado pelos nomes dos quatro participantes constitui o método de desenvolvimento de um bloco textual constituído pelas mensagens (3) a (6); este bloco, por seu turno, constitui o desenvolvimento dos dois momentos centrais do desenvolvimento da narrativa: a Complicação e a Resolução. A diferenciação destes dois segmentos textuais faz-se, como se disse antes, por via de elementos avaliativos integrados nas mensagens, que revelam o protagonismo ético dos participantes na resolução da situação

---

<sup>127</sup> A brevidade do elemento da Orientação é uma das características das histórias da Mariana. A construção do cenário para o desenvolvimento dos eventos não é uma preocupação da aluna, que parece confiar na capacidade do leitor para contextualizar as situações de interação representadas nas suas histórias; os elementos de Orientação nas histórias da Mariana reduzem-se ao mínimo indispensável, regra geral à apresentação das personagens e à sua caracterização sumária: nome, destaque de característica psicológica, comportamento habitual ou anseios específicos – a informação mínima necessária para iniciar o desenvolvimento da história.

de conflito. Nas duas primeiras mensagens deste bloco, (3) e (4), os Participantes temáticos, o *Ricardo* e a *Mariana*, desempenham a função de Sujeito de predicados intransitivos marcados com conotação negativa, *magouou-se* e *ficou presa*, construindo deste modo o elemento da Complicação: o *Ricardo* e a *Mariana* ficam em apuros. Nas duas mensagens seguintes, (5) e (6), a *Marta* e a *Mafalda* tornam-se, à vez, os Participantes temáticos, desta feita com a função de Sujeito em predicções do tipo transitivo: *foi curar o Ricardo* e *foi salvar a Mariana*. Estas predicções têm núcleo em verbos de valoração positiva e os seus complementos retomam a referência aos dois golfinhos deixados antes em maus lençóis. Assim, nestas duas mensagens, numa densa teia coesiva, constrói-se o elemento de Resolução relativo à Complicação anteriormente gerada: os dois golfinhos em apuros são salvos pelos seus dois companheiros.

Na mensagem seguinte, em (7), a tensão narrativa atenua-se. A unidade-t é introduzida por um Tema múltiplo que integra um Tema textual realizado pela conjunção *e* e o advérbio temporal *depois* com função conjuntiva, que anuncia um distanciamento em relação aos eventos passados, abrindo um novo contexto temporal para novos eventos. O Tema textual *e depois* opõe-se ao tema textual das mensagens (4) e (6), realizado pela conjunção *e* que explícita, em (4) e em (6), a ligação aditiva entre os eventos (3) e (4), por um lado, e (5) e (6), por outro; *e depois*, pelo contrário, representa a descontinuidade temporal com o bloco anterior, constrói um significado de progressão no eixo do tempo e abre um novo contexto temporal para o que vem em seguida: o fecho. Observe-se como, por outro lado, esta descontinuidade no contexto temporal não é marcada, com a introdução de um ponto, como uma rutura, um fim, no bloco de significados até aí desenvolvidos, como acontecera antes no fim de (1) e de (2). Em vez disso, a locução *e depois* estabelece a ligação com os eventos seguintes.

A descontinuidade ensaiada pela locução conjuntiva *e depois* é, além disso, amplificada pela descontinuidade que se observa nas escolhas do material temático. Ao contrário das orações anteriores, cuja escolha temática se baseava na relação de contraste entre os quatro participantes, em (7), a escolha do material temático, embora marcada por alguma ambiguidade, parece recuperar a referência ao participante coletivo *os quatro golfinhos* introduzido em (1) – assim o indica a escolha da flexão de terceira pessoa do plural na forma verbal *foram*. Deste modo, também na escolha do Tema experiencial da mensagem (7) se observa, por um lado, um movimento de descontinuidade com o contexto imediatamente anterior e, ao mesmo tempo um impulso de continuidade, por via da retoma da referência a *os quatro golfinhos*, que recupera afinal a origem referencial da cadeia de contraste tematizada de (3) a (6).

Em (8), tal como em (7), a recuperação da referência da elipse do Sujeito, também temático, não é isenta de alguma ambiguidade. Podemos supor que a narradora se refere

apenas aos quatro golfinhos, o que estaria de acordo com o esquema de progressão temática escolhido para o desenvolvimento do texto – progressão de rema partido –, ou poderá incluir no âmbito de referência dessa elipse também *os amigos*<sup>128</sup> referidos no Complemento em (7).

Com a presumível retoma, em (8), da referência ao participante coletivo *os quatro golfinhos* inicialmente introduzido e o desfazer do contraste na origem da tensão narrativa, a narradora prepara o fecho da história, uma espécie de Coda: mediante a adaptação da fórmula de fechamento *e viveram felizes para sempre* para *e brincaram para sempre*, os participantes são de novo projetados para a dimensão intemporal que caracteriza o imaginário dos contos infantis.

A transformação da fórmula *e viveram felizes para sempre* em *e brincaram para sempre* indica, por um lado, que a Mariana tem naturalmente modelos literários a orientar o seu conhecimento do gênero<sup>129</sup> (o que aliás já ficara manifesto no recurso à fórmula *Era uma vez...* e na referência ao *castelo assombrado* e a *piratas*), mas, por outro lado, indica também a sua capacidade de os interpretar e de os adaptar à expressão do seu próprio universo de significados: na mundividência da Mariana, em que brincar é sinónimo de viver feliz, *viver feliz para sempre* traduz-se mais originalmente pela expressão *brincar para sempre*.

#### 6.4 A CONTINUIDADE DO DISCURSO

Observe-se, agora, na história dos golfinhos produzida pela Mariana, de (3) a (8), o padrão de Tema múltiplo, com Tema textual, realizado pela conjunção inerentemente temática *e* seguida de Tema experiencial não marcado, realizado pelo Participante com função de Sujeito na unidade-t. Este padrão de ligação de mensagens é reconhecido na literatura do desenvolvimento da escrita como típico na escrita inicial (Perera 1984, Fayol 1986, Chanquoy & Fayol 1985, Harpin 1976).

Apesar da recorrência deste padrão de (3) até ao fim do texto, é possível distinguir dois blocos de desenvolvimento textual: um de (3) a (6) e um segundo de (6) a (8), sendo que, no primeiro deste blocos, podemos ainda distinguir dois sub-blocos. A semelhança de significados entre a oração (3) e a oração (4) e, por outro lado, a semelhança de significados entre (5) e (6) sugere uma maior integração semântica de (3) com (4) e de (5) com (6), numa

---

<sup>128</sup> Sem aprofundar esta análise, que me desviaria do ponto que pretendo iluminar, tendo a atribuir a origem da referência de “os amigos” a entidades não introduzidas previamente no texto, ou seja, entidades que o escritor parece tomar como recuperáveis a partir do contexto, presumindo uma relação próxima de cumplicidade com o leitor ou, pura e simplesmente, ignorando o leitor. A primeira hipótese passa por pensarmos que a criança escreve para alguém que lhe é muito próximo e que ela sabe que partilha consigo o conhecimento do contexto, por exemplo, a professora ou os colegas; a segunda hipótese passa por considerar a escrita da criança como uma atividade egocêntrica. Muito em particular, no caso da Mariana, inclino-me mais para a primeira hipótese, uma vez que o mundo ficcional construído pela Mariana constitui uma óbvia réplica do seu contexto experiencial, na escola ou na família. Neste texto, por exemplo, os nomes dos golfinhos coincidem com o nome da aluna escritora e os dos seus amigos de brincadeiras (o que, aliás, é uma constante nas histórias por ela construídas), assim como a situação construída reproduz o tipo de situações vividas e problematizadas no grupo.

<sup>129</sup> Tendo em conta o perfil sociocultural dos alunos da turma e o respetivo historial de escolarização, obviamente todos estes alunos estão familiarizados com o modelo literário da narrativa infantil e a Mariana não é certamente disso exceção.

organização textual em dois blocos – (3)+(4) e (5)+(6). Esta leitura é reforçada pelas relações coesivas de identidade de referência entre o Complemento de (5) e o Sujeito de (3) e, por seu turno, entre o Complemento de (6) e o Sujeito de (4). A ordenação dos eventos em (5)+(6) parece, assim, espelhar a ordenação dos eventos em (3)+(4).

De acordo com esta análise, a relação de Junção interna aos blocos (3)+(4) e (5)+(6), explicitada pela conjunção *e*, parece ser de um tipo distinto da relação explicitada pela mesma conjunção em (5). A Junção explicitada pela conjunção *e* em (4) e em (6) – blocos (3)+(4) e (5)+(6) respetivamente – parece ser um recurso estrutural, construindo uma relação paratática com valor semântico aditivo entre as orações por ela ligadas. Já em (5), o *e* parece relacionar os dois blocos textuais – (3)+(4) e (5)+(6) – que constroem sucessivamente a Complicação e a Resolução; a conjunção *e* em (5) parece funcionar como um elemento semanticamente indeterminado que tem por principal função ligar e fazer avançar o discurso.

Internamente aos blocos de mensagens (3)+(4) e (5)+(6) é possível recuperar um leque indeterminado de possibilidades no sistema das relações semânticas construídas não pela conjunção, mas por outros recursos coesivos codificados noutros lugares do texto. Podemos, por exemplo, ler uma relação temporal – ‘depois’ a Marta e a Mafalda vão socorrê-los – e/ou uma relação adversativa – os dois golfinhos sofreram uma adversidade ‘mas’ os seus colegas conseguiram salvá-los – e/ou uma relação de causa-efeito – os dois golfinhos sofreram uma adversidade e ‘por consequência’ os seus colegas foram salvá-los.

O *e* que introduz (5) poderia, seguindo a convenção da língua adulta, ser substituído por um ponto sinalizador de fronteira de período no fim de (4). Tal não acontece, talvez porque a Mariana esteja ainda longe de dominar os significados da pontuação, ou por a Mariana valorizar especialmente o significado de ligação entre os dois blocos textuais em detrimento do significado de descontinuidade semântica entre os mesmos. O esforço da criança na construção desta narrativa não é especialmente direcionado para a distinção das unidades narrativas, para a identificação de lugares terminais intermédios, mas, pelo contrário, para a ligação destas unidades num todo coerente e coeso dotado de progressão e orientado para o desfecho narrativo. O grande desafio que a criança parece enfrentar é o do desenvolvimento do discurso ligado.

A Mariana é uma excelente comunicadora de proximidade, os seus textos são extremamente funcionais no seu círculo social porque tomam como matéria-prima semiótica esse mesmo círculo social e os conflitos que o caracterizam – os seus leitores (professora e colegas) partilham com a aluna o contexto que é virtualizado nos textos e são capazes, por isso, de recuperar a informação que neles fica implícita. A coerência e a coesão textual não são especialmente construídas por recursos estruturais explícitos especializados na textualização – a aluna não sente necessidade de especificar os valores semânticos das transições entre os momentos de desenvolvimento retórico –; a coerência e a coesão estão



intrinsecamente construídas na estrutura experiencial do texto em elos coesivos que podem não ser transparentes para o leitor que não partilhe o universo de socialização da aluna, mas que são evidentes para a criança escritora, para os seus pares e para a sua professora<sup>130</sup>. Assim, a escolha da conjunção *e*, de valor semântico indeterminado, tem por principal função ligar e dar continuidade ao texto, deixando a cargo das relações coesivas que se estabelecem noutros lugares do texto a função de sugerir as relações semânticas entre as sucessivas mensagens que constroem o texto como uma breve Narrativa.

O texto MR-CD2-006 (QUADRO 6.8) – história da menina chamada Maria e do monstro bom – é exemplo do padrão de desenvolvimento textual que caracteriza a escrita da Mariana no início do 2.º ano. Como se pode ver, o desenvolvimento textual é quase exclusivamente dependente da ligação das unidades-t pela conjunção estrutural *e* com estatuto semântico não determinado, a que se opõe a conjunção *mas*, com um valor contrastivo, que contraria o impulso de desenvolvimento meramente aditivo.

EEG	Tema textual	textualização
O		era uma vez uma menina que se chamava Maria
	e	e a Maria ia ao jardim
C1	mas	mas a Maria viu uma porta estranha
	e	e a Maria bateu à porta
	e	e a porta abriu-se sozinha
	e	e havia uma escada
	e	e ela subiu as escadas
	e	e viu um monstro
R1	e	e o monstro disse <b>eu sou bom</b>
RO	e	e a Maria ficou amiga do monstro
	e	e a Maria foi ao jardim com o monstro
	e	e brincaram muito
C2	mas	mas depois veio um mau
	e	e o monstro lutou muito porque não se lembrava dos seus poderes
R2	mas	mas depois lembrou-se dos poderes
	e	e atirou os seus poderes para a cara do mau
	e	e o mau ficou tonto
Cd	e	e ficaram felizes

Quadro 6.8: Texto MR-CD2-006

O padrão temático observado em MR-CD2-006, acima, é particularmente característico do registo observado no *corpus* do 2.º ano da Natália, como ilustrado no Relato NA-CT2-012, abaixo transcrito. Para a Natália o problema da continuidade textual é resolvido por recurso à conjunção *e*, que funciona como um elemento de ligação, de valor semântico indeterminado, entre as sucessivas mensagens que desenvolvem o texto. As relações de Junção entre as sucessivas mensagens são mantidas num conveniente espaço de

<sup>130</sup> Estes elos coesivos foram-se tornando funcionais para mim também, à medida que fui ganhando familiaridade, em cada texto produzido pela aluna, com as sucessivas experiências de reconstrução desse universo de pequenos conflitos sociais.

indeterminação semântica, a ser resolvida ao nível das relações coesivas transversais ao desenvolvimento textual.

EEG	Tema textual	unidade-t
O		O lobo e a raposa
E1	e	Era uma vez um lobo que estava a passear e encontrou uma raposa
E2	e	e ficaram amigos
	e depois	e depois de terem passado muitos dias eles casaram-se
	e	e a raposa teve quatro filhos
Cd	e	e viveram felizes para sempre.

Quadro 6.9: Transcrição segmentada em unidades-t do Relato NA-CT2-012

A Natália é, aliás, a aluna que mais irá demorar a libertar-se deste padrão de desenvolvimento textual, de que ainda restam vestígios em algumas histórias produzidas pela aluna no 4.º ano, como é o caso da seguinte tentativa de produção de um Relato de viagem (NA-CT4-076), em que são visíveis as dificuldades experienciadas pela aluna no desenvolvimento do seu projeto textual.

Tema textual	Unidade-t
	Num dia ensolarado eu, Nina resolvi ir ao Brasil. Quando cheguei eu estava no aeroporto Guarulhos. Passada uma hora eu estava no hotel eu pus as malas no meu quarto
e	e fui comer um gelado porque estava muito calor, na geladaria eu encontrei duas crianças da minha idade uma menina chamada Risse e um menino chamado Lino
e	e eles ficaram meus amigos
e	e convidaram-me para ir à Austrália
e	e eu aceitei a proposta
e	e quando chegámos à Austrália o táxi era um canguru
e	e no táxi já havia uma menina chamada Maria Inês
e	e ela também ficou nossa amiga
e	e convidou-nos para ir para o Pantanal
e	e nós fomos
	quando chegámos fomos para uma quinta
e	e as pessoas ficaram muito contentes porque há muitos anos que ninguém ia lá
e	e eles ficaram lá a morar.

Quadro 6.10: Transcrição segmentada em unidades-t do texto NA-CT4-076

## 6.5 A AUSÊNCIA DE ELEMENTO DE LIGAÇÃO (PADRÃO DE TEMA SIMPLES)

Na primeira parte da histórias dos golfinhos (MR-CT2-006), a Mariana opta pelo padrão de Tema simples não marcado, sendo de assinalar o facto de neste texto tão precoce a Mariana segmentar a primeira mensagem do texto num período simples<sup>131</sup>, evidenciando a percepção da existência de uma fronteira entre o que disse em (1) e o que vai dizer em (2).

<sup>131</sup> Recorde-se que, no quadro da gramática sistémico-funcional, este período é composto por uma única oração, pois a oração relativa, adjetiva restritiva, é considerada uma estrutura encaixada a funcionar ao nível do grupo nominal na função de Complemento.

Note-se que (2) e (3), ao partilharem o padrão de Tema simples e o padrão de pontuação gráfica, opõem-se às restantes unidades-t que compõem o texto; as restantes unidades-t, como antes observado, seguem um padrão de Tema múltiplo, realizado pela conjunção *e*, e, do ponto de vista da segmentação gráfica, apresentam-se como um único bloco, apenas pontuado no fim da última unidade-t, que coincide com o fim do texto.

Em nenhum outro texto da fase inicial, na série analisada<sup>132</sup>, a Mariana faz escolhas de Tema simples não marcado como ponto de partida para as unidades-t, que no discurso de primeira ordem da representação<sup>133</sup> (DPO), compõem os seus textos. Note-se que no texto MR-CD2-006, acima transcrito, a única unidade-t com Tema simples é uma oração que realiza o discurso direto projetado, *eu sou bom*, pela oração projetante precedente, *e o monstro disse*. As escassas ocorrências de Tema simples não marcado na série inicial de textos produzidos pela Mariana surgem no contexto da representação do discurso direto e não no discurso de primeira ordem (DPO). A ocorrência de Tema simples em contexto do discurso de primeira ordem só torna a ocorrer cerca de quatro meses após a produção do texto MR-CT2-006, no texto MR-CT2-035, abaixo transcrito, também no contexto de uma cadeia coesiva de contraste, introduzindo uma unidade-t no modo narrativo que se segue a uma sequência de representação de um diálogo.

Uma história de verdadeira amizade

Num dia uma senhora tinha um rato e um gato que estavam a discutir até que um dia o rato e o gato ficaram a ser amigos. E <quando a senhora viu o rato e o gato> disse: fuge rato

- não nós somos amigos!

- O gato tem de ir ao veterinário

- Não não ajuda-me.

- Está bem.

disse o rato. # **O rato** saltou para as costas da senhora e o gato não foi ao veterinário porque o rato salvou o gato e assim nunca mais discutiram

(MR-CT2-035)

#: vestígios de rasura. Aparentemente numa primeira versão a aluna não terá inserido nem o ponto nem a maiúscula. Estas marcas foram introduzidas posteriormente, mas não há sinal de que tenham sido motivadas por correção da professora (neste texto, as correções da professora, inseridas com uma caneta de tinta azul, são facilmente identificáveis).

**Quadro 6.11: Transcrição não segmentada do texto MR-CT2-035. A negrito, ocorrência de Tema simples no discurso de primeira ordem**

<sup>132</sup> Dois textos adiante, na série de textos produzidos no caderno de texto, um texto não integrado no *corpus* de análise, apresenta um padrão de desenvolvimento textual que reproduz com exatidão o padrão construído em MR-CT2-006. Nesse texto, a aluna substituiu o tema contrastivo dos quatro golfinhos pelo tema contrastivo construído pelo universo referencial de três irmãs, cujo nome e ordem de idades são diferenciados numa estrutura de contraste no Rema da Orientação. Curiosamente, nesse texto, a aluna pontua com ponto final o fim da Complicação, construída por um padrão em tudo semelhante ao usado na construção da Complicação do primeiro texto.

<sup>133</sup> O discurso de primeira ordem da representação opõe-se ao discurso direto, que é a representação de um discurso de segunda ordem pelo próprio discurso.

Nos *corpora* do 2.º ano da Mariana e da Natália, o padrão de Tema simples, em particular o Tema simples não marcado, é claramente minoritário no universo das unidades-t no discurso de primeira ordem<sup>134</sup> (DPO) – cerca de 11% na Mariana, cerca de 10% na Natália. No *corpus* do Emanuel, a frequência de escolhas deste padrão sobe para 22%; mais dramaticamente, no *corpus* do Simão, este padrão ocorre em cerca de 35% das unidades-t no DPO.

	EM	MR	NA	SL
2.ºano	22%	11%	10%	35%
3.ºano	25%	34%	21%	33%
4.ºano	23%	33%	29%	31%

**Quadro 6.12: Frequência relativa da ocorrência do padrão de Tema simples não marcado no DPO**

No QUADRO 6.13, apresento uma história produzida pelo Simão no início do 2.º ano (SL-CT2-007a), que ilustra o padrão de uso precoce do Tema simples nas histórias do aluno. Note-se, por ora, neste texto redigido cerca de três semanas após o início do 2.º ano, numa também precoce manifestação de uso da pontuação (à semelhança do que vimos acontecer na história da Mariana), o Simão delimita o primeiro par de unidades-t, que constroem a Orientação da história, com um ponto final. Tal como na história dos golfinhos, escrita pela Mariana, o ponto (único em todo o texto) precede uma unidade-t de Tema simples, com Sujeito plenamente expresso (não elítico nem pronominalizado). Mas, ao passo que no texto da Mariana a ocorrência do ponto foi identificada como um caso de *trailer*, no Simão, conforme evidência produzida por textos anteriormente produzidos pelo aluno, esta ocorrência insere-se numa fase de clara exploração dos significados da pontuação.

			Fui a um planeta estranho
(1)		TS	Era uma vez um cientista que inventou a casa de banho
(2)	Ø [o cientista]	mas	mas só construiu uma.
(3)	o cientista	TS	<u>o cientista</u> pensou pensou
(4)	Ø [o cientista]	e	e teve uma ideia
(5)	Ø [o cientista]	TS	tentou construir uma nave
(6)	Ø [o cientista]	e	e foi do espaço
(7)	Ø [o cientista]	TS	viu muitas estrelas cadentes
(8)	Ø [o cientista]	TS	pediu sempre um desejo que era sempre o mesmo
(9)		e	e <u>um dia</u> aterrou do planeta que nunca ninguém tinha descoberto
(10)	Ø [o cientista]	e	e vestiu o seu fato
(11)	Ø [o cientista]	e	e trouxe a casa de banho
(12)	Ø [o cientista]	e	e decidiu ir dar uma volta
(13)	Ø [o cientista]	TS	andou
(14)	Ø [o cientista]	e	e reparou que estava perdido
(15)	Ø [o cientista]	TS	tentou andar para trás
(16)	Ø [o cientista]	mas	mas não se lembra-se se deu curvas

<sup>134</sup> Oponho o discurso de primeira ordem (DPO) ao discurso representado, ou discurso direto – o discurso dos participantes no universo representado pelo discurso de primeira ordem. O discurso de primeira ordem pode ser narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo, etc.

(17)	Ø [o cientista]	e	e sentou-se
(18)		loc. temp.	<u>passado um pouco</u> viu um et
(19)	Ø [o cientista]	TS	falou com ele
(20)	o et	mas	mas <u>o et</u> não percebeu nada
(21)	o cientista	TS	<u>o cientista</u> decidiu ficar
(22)	Ø [o et+o cientista]	e	e viveram felizes para sempre
			fim

**Quadro 6.13:** Transcrição segmentada em unidades-t do texto SL-CT2-007a, produzido pelo Simão no início do 2.º ano. Assinaladas na primeira coluna as ocorrências de Tema simples (TS)

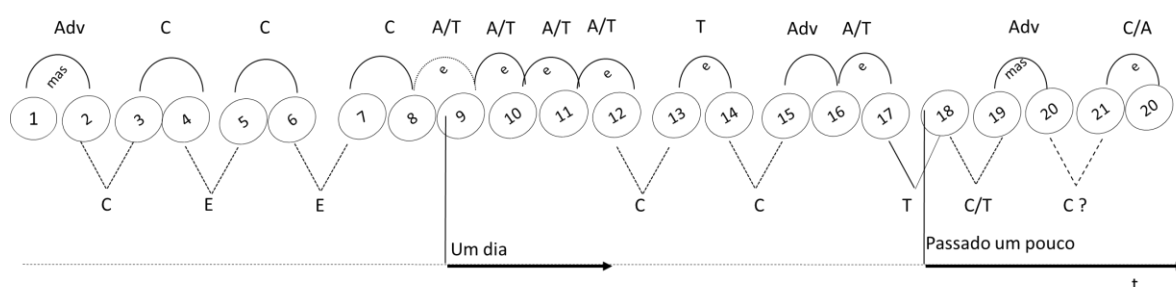
A familiaridade do aluno com os modelos e os ritmos da língua escrita poderá estar na origem da ocorrência precoce das escolhas de Tema simples em alternância com o padrão de Tema múltiplo, que mais tarde iremos ver emergir na escrita dos colegas, e cuja funcionalidade passo a analisar em SL-CT2-007a (QUADRO 6.13). Com esta análise, pretendo chamar a atenção para a função que este padrão de desenvolvimento discursivo parece desempenhar na organização do discurso, contribuindo para uma dispensa ritmada e faseada da informação.

Observe-se, então, como o aluno parece tirar partido da alternância de padrões temáticos para construir empacotamentos parcelares no fluir das mensagens no texto. Fayol (1986: 111-112) observou o funcionamento em complementaridade da conjunção *ET* com o conector Ø (o que aqui designo Tema simples) e/ou com as marcas de pontuação para construir empacotamentos de proposições. De acordo com o autor, nesta fase, ao contrário do que se prevê nas regras de uso, faz parte de um mesmo pacote tudo aquilo que é ligado por *ET*:

“Très vite, le plus souvent dès le CP et en tout cas au CE1, l’opposition ET /Ø ou ET /Ponctuation renvoie à cette liaison / non liaison. C’est dire que ET s’avère neutre quant aux interprétations possibles en termes de causalité ou de chronologie. Il permet simplement de coder l’existence d’une relation interévènementielle et, donc, en complémentarité avec Ø ou avec la ponctuation, de constituer, comme les dénomme J.-M Adam, des “paquets de propositions”. D’ailleurs, à ce niveau, tout ce qui va ensemble se trouve relié par des ET, contrairement aux règles de l’usage.”

O ESQUEMA 6.2 representa o padrão de alternância de unidades-t com Tema simples, sem explicitação da relação de Junção, e de unidades-t introduzidas por conjunções inerentemente temáticas *e* e *mas*. As unidades-t são representadas por círculos; por cima da sequência de círculos, as ligações internas aos pacotes (ligações construídas pela gramática) são representadas por linhas curvas a cheio, abaixo das quais se representa a conjunção responsável pelo empacotamento das mesmas e acima das quais se avança uma interpretação da relação semântica realizada pela conjunção. Para a identificação das relações semânticas são usadas as seguintes etiquetas: Adv: adversativa; C: causa-efeito; E: aditiva de elaboração;

T: temporal; A/T: aditiva e/ou temporal; C/T: causa-efeito e/ou temporal. Na zona inferior às sequências dos círculos, as relações semânticas implícitas entre os pacotes de informação (ligações construídas ao nível da semântica textual) são representadas por linhas angulares a pontilhado e a sua interpretação é representada pelas etiquetas acima listadas. Assim organizada, a história desenvolve-se como uma sucessão de nove pacotes informacionais justapostos na linearidade do texto escrito. Com exceção de (18), introduzida por uma expressão que expressa explicitamente a relação de progressão temporal, a sucessão linear da informação no fluxo textual reproduz, de forma implícita, a ordem da sucessão cronológica dos eventos representada no eixo do tempo (t).



**Esquema 6.2: Representação do empacotamento da informação em SL-CT2-007a, das relações semânticas internas aos pacotes de informação e das relações entre os sucessivos pacotes de informação**

Na primeira parte do texto, de (1) a (6), o aluno encadeia as unidades-t duas a duas. (1) e (2) são ligadas pela conjunção adversativa, criando um momento de tensão causado pela quebra de expectativas relativamente ao génio inventivo do herói-cientista. Aparentemente teríamos aqui uma Complicação a ser resolvida numa Narrativa que trataria de resolver a falta de produtividade do cientista. O Simão não sente necessidade de ligar (2) e (3) por meio da conjunção *e*, ou qualquer outra mais especializada, e pontua mesmo o fim de (2) com um ponto, embora não use a maiúscula no início de (3). Por que motivo o aluno escolhe não ligar (2) e (3) por meio de conjunção? Tendo em conta os significados codificados no género das histórias, fica a expectativa de que o texto evolua por relações de temporalidade ou de causa-efeito. A relação semântica que liga (3) ao texto antecedente fica, assim, pendente das relações coesivas que o texto seguinte venha a construir com os significados precedentes.

O Simão escolhe, então, iniciar (3) com uma estrutura de Tema simples não marcado, que retoma, por meio do artigo definido no grupo nominal *o cientista*, a referência ao cientista introduzido no Rema de (1). Inicia-se em (3) uma longa cadeia de identidade de referência, só interrompida em (20), e que se prolonga até ao fim do texto. De assinalar que esta cadeia de identidade de referência é mantida quase em exclusivo por sucessivas elipses de Sujeito, reveladoras de uma forte integração de significados; só em (21), após a

interrupção em (20), o Simão volta, oportunamente, a construir a referência ao cientista num grupo nominal pleno de referência definida.

As unidades-t (3) e (4) são ligadas numa estrutura de coordenação pela conjunção *e*, estabelecendo-se entre elas uma relação de causa-efeito: o cientista pensou e, ‘por consequência’, teve uma ideia. Tendo em conta este conjunto de significados, somos levados a interpretar que (3) estabelece também uma relação de causa-efeito com o problema antes enunciado: o cientista pensa ‘porque’ tem de resolver o problema.

Depois de (4), fica a expectativa do esclarecimento do teor da *ideia*, do modo como ela vai contribuir para resolver o problema inicial da construção de uma só casa de banho. Mais uma vez, o Simão não vê necessidade de ligar (4) e (5) com a conjunção *e* ou outra; confirma-se que o aluno conhece bem os ritmos e as construções usadas na língua escrita para construir histórias. Mas eis que surge a primeira frustração nas expectativas do leitor. A unidade-t (5) não nos diz em que consistia essa ideia, não constrói um projeto, pelo contrário, parece saltar de imediato para a consecução desse projeto; em (5), o cientista já não desenvolve ações mentais, ele é mostrado a construir uma nave e a embarcar nela para o espaço. Como, para além do título, esta é a primeira referência ao campo semântico do espaço, não se compreende de que modo a ideia de ir ao espaço pode contribuir para a resolução do problema inicial, relacionado com a casa de banho única. No fim de (6), fica também em suspenso a questão da razão de ser da viagem ao espaço.

Mais uma vez, o aluno não introduz a próxima unidade-t com a explicitação da relação semântica que vai fazer evoluir o texto. De (7) a (12), o Simão interrompe o ritmo de encadeamento binário de unidades-t, revelando uma alteração no modo de construir a informação no texto. Entre (7) e (8), unidades não ligadas por conjunção lexical, pode ser lida uma relação de causa-efeito (‘porque’ vê estrelas cadentes, o cientista pede sempre um desejo) e, de novo, em (8), fica em suspenso o teor do desejo do cientista.

De (8) a (12), o aluno constrói um empacotamento de cinco mensagens ligadas sucessivamente pela conjunção *e*. Neste ponto, torna-se visível que o aluno está enredado na acumulação de situações-mistério cujo desvendamento foi sempre protelando. Talvez por isso, por sentir necessidade de progredir num terreno de relações semânticas menos complexas, em (9), depois de uma conjunção aditiva, o Simão escolhe introduzir, numa estrutura de Tema marcado, a locução adverbial temporal *Um dia*, que tipicamente introduz o evento inicial numa Narrativa escolar ou num Relato. O Simão tenta assim reiniciar a narrativa no terreno mais seguro da temporalidade e evitar a dificuldade do desenvolvimento baseado nas intrincadas relações de causalidade. Entre (9) e (12), o sucessivo encadeamento de unidades-t por meio da conjunção aditiva, que já vimos ser típico da escrita inicial, parece servir ao aluno para rearrumar ideias e preparar um novo rumo para a história. Note-se que é neste momento de aparente desorientação e sequente reorganização do aluno que vemos

regressar a referência ao elemento *casa de banho* na origem da Complicação inicial. A complicação que o Simão está a tentar resolver já não é só a Complicação do universo ficcionado, é a própria complicação retórica do desenvolvimento da história. Curiosamente, o Simão termina esta sequência textual representando o cientista como um ator que *decide ir dar uma volta*, como se o menino-escritor se identificasse com a sua personagem e, com ela, decidisse também ir dar uma volta para ver onde estava.

De salientar que, em (13) ^ (14), num momento em que o Simão retoma o ritmo de desenvolvimento binário que antes o orientara, aquilo que ele diz do cientista é que compreendeu que estava perdido. O texto progride, a partir daí, como uma metáfora da situação retórica do aluno, que se sente perdido, que tenta andar para trás para descobrir o fio à meada, mas, por ter dado demasiadas curvas, não consegue orientar-se, e por isso desiste de continuar a andar às voltas e senta-se.

Após este momento de ficcionada introspeção, em (18), o Simão terá decidido fazer o mesmo que o cientista, ou seja, desistir de reencontrar o caminho; para tal, socorre-se, mais uma vez, de uma conveniente locução temporal *passado um pouco*, evitando assim comprometer-se com qualquer lógica causal, para construir uma última situação que lhe permita fechar o texto. A opção da contextualização temporal parece ser a estratégia inventada pelo Simão para se descomprometer do horizonte de construção de um universo coerente e coeso, que, do seu ponto vista, tem ancoragem nas relações de causalidade e não na temporalidade.

É assim que o empacotamento (19) ^ (20), numa última metáfora para a construção falhada do texto, põe em cena o desencontro comunicacional do cientista/menino-autor com o extraterrestre.

O texto termina com um último empacotamento binário, (21) ^ (22), cujo encadeamento lógico com o texto antecedente só pode ser entendido à luz da ironia, e que torna a construir o cientista como um ser mental dotado de livre arbítrio que se funde com o participante indefinido e intemporal dos contos infantis, que vive feliz para sempre.

Repare-se que no texto da Mariana a escolha de Tema simples está confinada ao elemento de abertura do texto, separando a primeira parte do texto (a Orientação) do seu desenvolvimento, ao passo que nesta história do Simão, a escolha de Tema simples é transversal, num padrão de intermitência com a escolha do Tema múltiplo realizado pelas conjunções *e* e *mas*, à totalidade do texto.

Além disso, no texto da Mariana, a conjunção *e* (pressionada pelas ligações coesivas que estruturam o texto) parece funcionar em dois níveis, um mais global – no nível do texto –, outro local – no nível do complexo oracional –; no texto do Simão as conjunções *e* e *mas* parecem ser sempre utilizadas como elementos de coordenação de unidades adjacentes num complexo oracional que se desenvolve linearmente sem desnivelamentos.



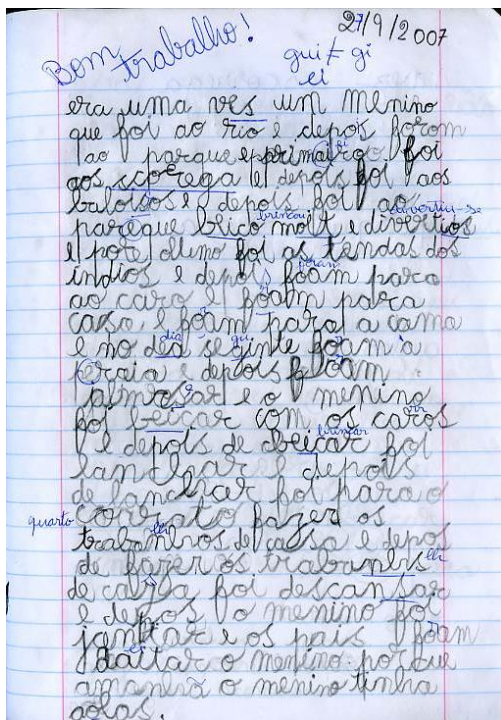
De acordo com esta análise, os efeitos de ligação e de contraste ou ruptura obtidos pela Mariana por via da estrutura dos significados de contraste coesivo são, no caso do Simão, conseguidos por recurso a um padrão de alternância dos significados textuais realizados na estrutura temática das unidades-t – seja por escolha de explicitação na estrutura temática do significado de Junção, seja pela escolha da não-explicitação desses significados.

Conforme observa Halliday (2004: 549), a não explicitação de relações de Junção entre as mensagens não significa a ausência de relações semânticas entre elas. Significa apenas que as ligações semânticas entre mensagens são à partida indeterminadas e a sua interpretação obtém-se com base nouro tipo de relações coesivas construídas algures noutros lugares, incluindo os significados codificados no género textual. À partida, no género das histórias tornam-se expectáveis relações de temporalidade e de causalidade.

## 6.6 A EXPLICITAÇÃO DAS LIGAÇÕES DE TEMPORALIDADE

As histórias produzidas pelo Emanuel oferecem um precioso testemunho da exploração dos significados de progressão temporal na estrutura temática da unidade-t. Nelas é possível observar, como que numa filmagem em câmara lenta, o processo de evolução dos padrões de Tema múltiplo com Tema textual realizado pela conjunção *e* (com valor semântico indeterminado), para padrões de Tema textual com valor de Junção temporal (por exemplo: *e depois*) e, daí, para os padrões de Tema simples e Tema marcado, de que tratarei mais adiante, resultantes da tematização de circunstâncias temporais ou de orações temporais dependentes.

Observe-se, assim, por exemplo, a história do menino que foi ao rio (EM-CT2-002a), produzida por este aluno no início do 2.º ano. Segundo a tipologia de géneros da escola de Sydney, a história, construída como uma sucessão cronologicamente organizada de eventos, usando os participantes nos mesmos como método de desenvolvimento textual, aproxima-se do género Relato.



era uma vez um menino que foi ao rio e depois foram ao parque e primeiro foi aos escorregas e depois foi aos baloiços e depois foi ao parque brincou muito e divertiu-se e por último foi às tendas dos índios e depois foram para o carro e foram para casa e foram para a cama e no dia seguinte foram à praia e depois foram almoçar e o menino foi brincar com os carros e depois de brincar foi lanchar e depois de lanchar foi para o quarto fazer os trabalhos de casa e depois de fazer os trabalhos de casa foi descansar e depois o menino foi jantar e os pais foram deitar o menino porque amanhã o menino tinha aulas.

Imagem 6.2: Reprodução e transcrição do texto EM-CT2-002a, produzido pelo Emanuel no início do 2.º ano

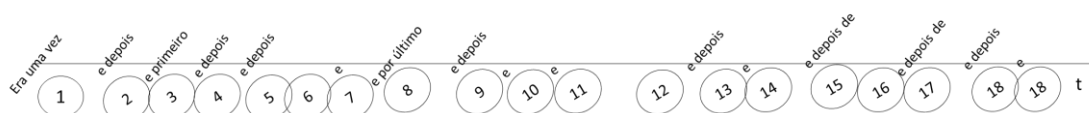
O QUADRO 6.14 apresenta uma sistematização da análise temática do Relato EM-CT2-002a, pondo em evidência o padrão repetitivo, de Tema múltiplo, que, como uma coluna vertebral, estrutura o desenvolvimento do texto.

Este padrão baseia-se numa conjugação dos significados de ligação (valor semântico indeterminado) e de valor temporal (progressão linear na estrutura do tempo) com o significado de Tema experiencial não marcado – os participantes nos eventos narrados. Note-se que só duas em dezanove unidades-t não são introduzidas pela conjunção *e*; por outro lado, só cinco em dezassete unidades-t introduzidas pela conjunção *e* não incluem na estrutura temática uma expressão coesiva com valor temporal.

Em resultado da sucessiva concretização destas escolhas temáticas, o texto progride como uma longa cadeia de mensagens que sistematicamente se ligam umas às outras por meio da conjunção *e*, elemento de ligação de valor aditivo ou indeterminado, e de significados de evolução na ordem temporal.

U-t	Tipo temático	Tema textual valor	Tema textual realização	Tema tópico marcado	Tema tópico não marcado	Textualização
(1)	TS				existência	era uma vez um menino que foi ao rio
(2)	T+E	Ligação e temporal	Loc. conjuntiva		Part.	e depois Ø foram ao parque
(3)	T+E	Ligação e temporal	Loc. conjuntiva		Part.	e primeiro Ø foi aos escorregas
(4)	T+E	Ligação e temporal	Loc. conjuntiva		Part.	e depois Ø foi aos balanços
(5)	T+E	Ligação e temporal	Loc. conjuntiva		Part.	e depois Ø foi ao parque
(6)	T+E	aditiva	Ø		Part.	Ø brincou muito
(7)	T+E	aditiva	Conjunção		Part.	e Ø divertiu-se
(8)	T+E	Ligação e temporal	Loc. conjuntiva		Part.	e por último Ø foi às tendas dos índios
(9)	T+E	aditiva e temporal	Loc. conjuntiva		Part.	e depois Ø foram para o carro
(10)	T+E	Ligação	Conjunção		Part.	e Ø foram para casa
(11)	T+E	Ligação	Conjunção			e Ø foram para a cama
(12)	T+Em	Ligação e temporal	Conjunção	Circunstância temporal		e no dia seguinte foram à praia
(13)	T+E	Ligação e temporal	Loc. conjuntiva		Part.	e depois Ø foram almoçar
(14)	T+E	Ligação	Conjunção		Part.	e o menino foi brincar com os carros
(15)	T+Em	Ligação	Conjunção	Circunstância temporal		e depois de brincar foi lanchar
(16)	T+Em	Ligação	Conjunção	Circunstância temporal		e depois de lanchar foi para o quarto fazer os trabalhos de casa
(17)	aditiva	Ligação		Circunstância temporal		e depois de fazer os trabalhos de casa foi descansar
(18)	T+E	Ligação e temporal	Loc. conjuntiva		Part.	e depois o menino foi jantar
(19)	T+E	Ligação	Conjunção		Part.	e os pais foram deitar o menino porque amanhã o menino tinha aulas.

Quadro 6.14: Análise temática do texto EM-CT2-002a



Esquema 6.3: Representação do encadeamento de mensagens no fluxo textual de EM-CT2-002a, numa reprodução do encadeamento cronológico dos eventos (t = eixo do tempo)

<b>Tipo de Tema</b>	<b>Escolhas temáticas</b>	
Tema textual:	Tipos de significado	Unidade-t em que ocorre
	Conjunção de estatuto indeterminado: ligação $\sphericalangle$ e	(7), (10), (11), (12), (15), (16), (17), (19)
	Locução conjuntiva:	
	Ligação e progressão temporal $\sphericalangle$ e depois	(2), (4), (5), (9), (13), (14), (18)
	Locução conjuntiva:	
	Ligação e ordem em série de progressão temporal: $\sphericalangle$ e primeiro, e por último	(3), (8)

**Quadro 6.15:** Especificação dos significados textuais e das respectivas realizações lexicogramaticais na estrutura temática das unidades-t em EM-CT2-002a

O Emanuel parece encontrar na estrutura cronológica a chave de organização da experiência e do texto que a reconstrói. O aluno não só lineariza as mensagens, respeitando na textualização, a ordem cronológica dos eventos representados, como ainda considera necessário explicitar a relação de progressão temporal nos contextos de transição entre mensagens. Os significados da passagem do tempo são, portanto, o método de desenvolvimento escolhido pelo Emanuel para o seu texto.

Conforme registado no QUADRO 6.16, acima, o Emanuel explora três tipos de escolhas de Tema textual. A primeira e mais generalizada é a escolha da transição textual realizada pela conjunção *e* com valor de ligação semanticamente indeterminada; esta escolha parece servir ao Emanuel para explicitar as relações de continuidade entre mensagens e fazer progredir o texto como um todo ligado. Em seguida, destaca-se a escolha da locução conjuntiva continuativa e temporal *e depois* para construir o significado de Junção que constrói a relação de posterioridade com o evento antecedente na cadeia discursiva. A escolha de *e depois* é compatível com uma escrita sem planeamento prévio, em que o aluno vai adicionando informação à medida que escreve, conforme se lembra ou inventa, ou conforme dispõe de tempo para continuar o seu texto.

As restantes escolhas de Tema textual ocorrem de forma localizada no texto e revelam o aluno concentrado em explorar significados de transição textual que vão para além da reprodução no discurso da ordem natural de sequenciação cronológica da experiência. Em (3) e em (8), o Emanuel explora os significados de ordenação relativa numa sequência fechada. Vemos, assim, em (3), na escolha da forma correlativa *primeiro* (primeiro termo da sequência conclusiva *primeiro, depois, por último*) um movimento de antecipação do desenvolvimento textual; ao afirmar que o menino *primeiro foi aos escorregas*, o escritor está implicitamente a dar sinal de ter um plano de textualização, o qual passa por relatar, respeitando a ordem cronológica, um determinado conjunto de eventos. A escolha do advérbio *primeiro* em (3) orienta o texto para um eventual desenlace, efetivamente

construído em (8) – *e por último foi às tendas dos índios* –, pela escolha da tematização da locução conjuntiva conclusiva *por último*.

No QUADRO 6.17, podemos observar como a relativa autonomia desta sequência no desenvolvimento global do texto tem prolongamento numa cadeia coesiva de relações de semelhança com origem no tópico o *parque*. Ou seja, a sequência (3) - (8) desenvolve-se como um episódio dotado de coerência e coesão internas, que poderíamos identificar com o tópico *a ida ao parque*, e que, inclusivamente, poderia funcionar como um Relato autónomo. Contudo, não sendo esse o objetivo retórico do aluno (ele evidencia querer relatar mais do que uma ida ao parque<sup>135</sup>), em (9), o Emanuel retoma a escolha da locução conjuntiva *e depois*, que não só constrói um novo avanço da cadeia temporal, como dá sinal de não se dar por concluída a sequência informacional precedente.

A retoma da locução conjuntiva *e depois* conduz ao nivelamento informacional das unidades interligadas: (8) perde a saliência que lhe advém da sua função conclusiva e passa a ser investida do estatuto informacional de termo intermédio na cadeia linear e sequencial de desenvolvimento da informação. A anulação do significado de planeamento retórico construído em (3) torna evidente o carácter exploratório do uso de sequência conclusiva *primeiro, depois e por último*. Apesar de familiarizado com este recurso formal de organização textual, o aluno está ainda em vias de integrar no seu sistema de significação a especificidade da sua funcionalidade retórica.

---

<sup>135</sup> A evidência produzida pelo *corpus* do Emanuel indica que o aluno valoriza particularmente a propriedade da extensão do texto. Para o Emanuel, nesta fase, como para outros alunos na turma observada, escrever um bom texto era escrever um texto longo. Os episódios da rotina diária proporcionam ao aluno uma matriz experiencial de estrutura cíclica, com base na qual o texto pode ser sempre continuado, desde que o tempo para o desempenho da tarefa o permita. Especialmente no 2.º ano é comum encontrar textos que, depois de se terem desenvolvido segundo uma estrutura coerente, com princípio, meio e fim, se prolongam num segundo ciclo de desenvolvimento, como se o aluno tivesse, a meio do percurso, decidido alterar o plano do texto.

	um menino	eles <sup>136</sup>	pais	parque	carro	casa	escola	espaços naturais	
(1)	um							o rio	<u>era uma vez</u> um menino que foi ao rio
(2)		∅		parque					e depois <u>∅</u> foram ao parque
(3)		∅		escorregas					e primeiro <u>∅</u> foi aos escorregas
(4)		∅		baloiços					e depois <u>∅</u> foi aos baloiços
(5)		∅		parque					e depois <u>∅</u> foi ao parque
(6)		∅		brincou					<u>∅</u> brincou muito
(7)		∅		divertiu-se					e <u>∅</u> divertiu-se
(8)		∅		tendas dos índios					e por último <u>∅</u> foi às tendas dos índios
(9)		∅			o				e depois <u>∅</u> foram para o carro
(10)		∅				casa			e <u>∅</u> foram para casa
(11)		∅				cama			e <u>∅</u> foram para a cama
(12)								a praia	e <u>no dia seguinte</u> foram à praia
(13)		∅				almoçar			e depois <u>∅</u> foram almoçar
(14)	o			brincar com os carros					e <u>o menino</u> foi brincar com os carros
(15)				brincar		lanch ar			e <u>depois de brincar</u> foi lanch ar
(16)	∅					<u>lanch ar;</u> <u>quart o;</u>	<u>fazer</u> <u>trabal hos</u> <u>de</u> <u>casa</u>		e <u>depois de lanch ar</u> foi para o quarto fazer os trabalhos de casa
(17)						<u>desca nsar</u>	<u>fazer</u> <u>trabal hos</u> <u>de</u> <u>casa;</u>		e <u>depois de fazer os trabalhos</u> de casa foi descansar
(18)	o					jantar			e depois <u>o menino</u> foi jantar
(19)	o		os			deitar	aulas		e <u>os pais</u> foram deitar o menino porque amanhã o menino tinha aulas.

Quadro 6.16: Cadeias de identidade de referência e de semelhança no texto EM-CT2-002a

<sup>136</sup>A flexão de terceira pessoa do plural do verbo em (2), (9), (10), (11), (12), (13) traz implícita a participação de outros protagonistas cuja origem referencial não é recuperável no texto. Recorrendo ao nosso conhecimento do universo experiencial representado no texto, podemos supor que o Sujeito elítico de terceira pessoa do plural se refira ao menino e aos seus pais (os pais do menino são referidos em (19) no fim do texto).

Um pouco mais adiante, depois de construído o regresso do menino a casa e a ida do menino para a cama, em (12), vemos o Emanuel ensaiar a exploração de um novo tipo de recurso temático – *no dia seguinte* – para fazer o texto progredir para um nova localização temporal. A escolha da expressão coesiva *no dia seguinte* constrói, tal como a locução conjuntiva *e depois*, um avanço na estrutura temporal dos eventos; as duas escolhas diferenciam-se qualitativamente pelo grau de especificação dessa progressão. Ambas são elementos coesivos de funcionamento anafórico. No entanto, a segunda é praticamente desprovida de significado experiencial – é um item exclusivamente textual que constrói uma localização relativa, afirmando uma relação de posterioridade temporal do segundo evento em relação ao primeiro (a amplitude e a localização do espaço temporal entre os eventos é indeterminada). A primeira, contrastando com a segunda, para além daquele mesmo significado de localização relativa, tem um significado experiencial próprio de localização do segundo evento no período temporal de um dia imediatamente posterior àquele em tiveram lugar os eventos antes referidos. A expressão *no dia seguinte* tem paralelo noutras expressões fraseológicas de nomeação, sem função de Junção, como *no dia 25 de abril* e *no dia de Natal*, que identificam uma data, o contexto temporal de um dia específico para a localização temporal de um evento. A expressão *no dia seguinte* pode considerar-se como um elemento que partilha propriedades funcionais de adjunto conjuntivo com valor de Junção temporal e, por outro lado, de adjunto circunstancial com valor de localização temporal. Nesta última funcionalidade, a expressão *no dia seguinte* funciona como Tema experiencial marcado de (12), introduzindo um novo contexto temporal para a representação.

A expressão *no dia seguinte* tem portanto potencial para construir um significado de descontinuidade na construção do contexto experiencial, sobrepondo-se ao significado de continuidade que lhe advém da sua função coesiva de Junção. Contudo, este significado de descontinuidade é minimizado pela coocorrência da conjunção *e*, com o seu forte significado de continuidade, na posição imediatamente anterior na linearidade textual. A escolha da conjunção *e* sugere que a relação coesiva de Junção se estabelece a nível local entre as unidades-t (11) e (12) e reforça o padrão de ligação local dos significados, mensagem a mensagem, sem o concurso de relações coesivas não estruturais.

Não obstante, conforme fica patente no QUADRO 6.17, acima, o item lexical *a praia* em (12) forma com o item lexical *o rio* em (1) uma cadeia de semelhança baseada numa relação de contraste entre dois espaços – espaços de natureza frequentemente escolhidos para passeios de fim de semana – sugerindo assim que o Tema textual *e no dia seguinte*, em (12), tenha sido escolhido com o objetivo de estabelecer uma relação coesiva de Junção temporal – não local – com os significados introduzidos em (1). Esta análise reforça a interpretação deste texto como uma tentativa de construção de um Relato das atividades de um menino

durante um fim de semana, revelando o aluno empenhado numa tateante exploração dos significados textuais especializados na modelação deste género textual.

Finalmente, um pouco mais adiante no desenvolvimento do texto, de (14) a (17), vemos o Emanuel explorar uma outra escolha temática: as orações infinitivas temporais.

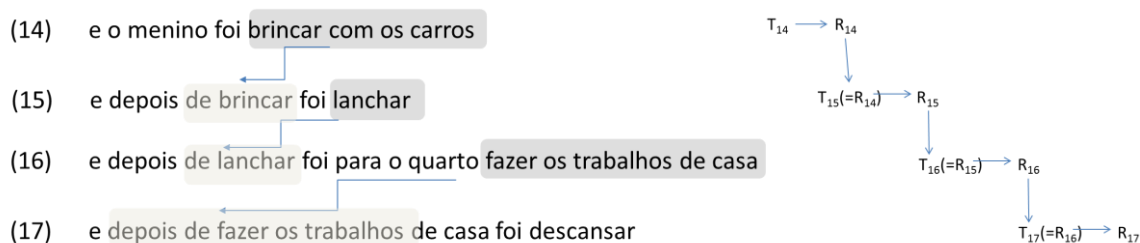
Até este momento vimos a progressão temporal ser construída nos textos de Emanuel de forma linear. A sucessão dos eventos no tempo é construída no texto mediante o princípio de reprodução da ordem cronológica no encadeamento linear de mensagens realizadas por unidades-t simples (sem complexidade interna) no fluxo do discurso. As unidades-t são ligadas por elementos que mais ou menos explicitamente vêm confirmar que a ordem textual mimetiza a ordem da progressão temporal (o *e* de ligação textual, as locuções conjuntivas *e depois, então, a seguir, em seguida, etc.*) A temporalidade é construída assim pela própria sucessão das mensagens no texto.

Com o recurso à tematização de orações dependentes temporais, o aluno gramaticaliza os significados de progressão temporal no interior da própria mensagem, que ganha profundidade temporal. A representação da passagem do tempo já não decorre apenas da sequencialização dos eventos no fluir do discurso, mas da construção dentro da própria mensagem de um significado de localização no tempo dos significados nucleares da mensagem, tomando como ponto de referência a localização temporal da oração dependente, obtida por seu turno por meio de recursos de coesão temporal com outros significados de localização temporal anteriormente construídos no texto. Não podendo aprofundar aqui a temática da reconstrução da temporalidade nas unidades-t complexas, construídas por relações de hipotaxe, importa aqui observar que com este tipo de recursos a língua se torna capaz de aprofundar os significados da temporalidade, não se ficando por reproduzir a ordem de ocorrência dos eventos, mas construindo referenciais de temporalidade mais complexos, definidos por relações entre pelo menos três lugares no eixo da temporalidade: a localização temporal construída no texto antecedente, a localização temporal da oração construída coesivamente por relação com o texto antecedente e a localização temporal da oração dominante construída na gramática na relação com os significados da oração dependente. A gramaticalização das relações de temporalidade abre ainda espaço para uma reconstrução das relações de temporalidade entre os eventos que permite não respeitar na ordem da textualização a ordem cronológica dos eventos representados.

Em EM-CT2-002a, vemos o Emanuel explorar o recurso às orações temporais infinitivas introduzidas pela locução preposicional *depois de* para fazer progredir os acontecimentos no dia do menino. No entanto, vemos que o aluno não aproveita esta estrutura gramatical complexa, para introduzir, de permeio entre os acontecimentos representados na oração dominante e os acontecimentos anteriormente representados no texto, uma terceira localização de referência temporal. Por três vezes, o aluno faz uso deste padrão que, tal como



os escolhidos na primeira parte do texto, reconstrói iconicamente a passagem do tempo; a novidade deste padrão consiste em pôr em evidência o facto de cada novo evento, construído no Rema de uma unidade-t, evoluir como contexto temporal do evento que lhe sucede (ESQUEMA 6.4).



Esquema 6.4: Esquemática do padrão de progressão linear simples

Conforme observado no CAPÍTULO 3, a tematização de orações dependentes constrói uma estrutura multifuncional que integra no mesmo elemento significados textuais e experienciais marcados. A oração temporal em posição temática, para além dos significados lógicos da temporalidade, constrói um novo contexto experiencial e constitui-se como um contexto de inicialização de um novo domínio de desenvolvimento da informação. No caso particular das orações infinitivas em (15), (16) e (17), este contexto experiencial retoma por repetição o significado do Rema da unidade-t anterior, obtendo-se um efeito de redundância.

O aluno-autor não parece conseguir distanciar-se da configuração da situação representada (em que reconhecemos a sua rotina diária) e reconstruir na língua apenas os acontecimentos relevantes para a sua história. Os eventos representados encadeiam-se uns nos outros, tal como na vida real, sem descontinuidades de monta no eixo da temporalidade, seguindo o padrão de progressão temática linear – a novidade de cada mensagem torna-se o ponto de partida para a mensagem seguinte. O narrador parece ser refém de um ponto de vista local, que lhe cerceia a agilidade narrativa, mas que tem como contrapartida a virtude, útil noutros géneros textuais, de reconstruir em pormenor a evolução temporal da situação representada. Na economia desta história, o significado ideacional das orações dependentes é quase desprezável; a textualização poderia ser mais economicamente construída por elementos de significado exclusivamente textual, especificamente vocacionados para fazer progredir o texto, tal como a locução conjuncional *e depois* anteriormente utilizada. Do ponto de vista do significado experiencial, na verdade, não há grande diferença entre a textualização escolhida pelo aluno e a alternativa, a seguir apresentada, que prescinde do recurso à oração temporal:

- (...)  
e o menino foi brincar com os carros  
(14) e depois foi lanchar  
(15) e depois foi para o quarto fazer os trabalhos de casa  
(16) e depois foi descansar  
(...)

Igualmente, já que nenhum dos eventos é alvo de qualquer elaboração subsequente, num registo mais rápido, tirando partido da estrutura de enumeração de eventos, onde a ordem de linearização dos elementos reproduz a ordem cronológica, seria possível a seguinte formulação:

(...) depois de brincar com os carros, o menino lanchou, fez os trabalhos de casa e, no fim, foi descansar (...)

Nas orações infinitivas construídas pelo Emanuel neste texto, vemos mais um exemplo de *trailer* no percurso ontogenético do aluno. A escolha de orações infinitivas em posição temática aparece pontualmente no 2.º ano, sempre nesta função redundante, desaparece no 3.º ano e reaparece no 4.º ano, como mais adiante irá ser referido<sup>137</sup>.

O QUADRO 6.18 põe em evidência os elementos temáticos tal como ocorrem no texto, situando-os num espaço topológico definido por um duplo gradiente de significação, textual e experiencial, de variação inversa. Quanto mais forte o significado experiencial, mais fraco o significado textual e vice-versa. Assim, do lado esquerdo represento os elementos com predomínio da função textual e do lado direito os que têm como principal função a modelação do contexto experiencial, no espaço intermédio aparecem os elementos polifuncionais, dispostos no espaço de acordo com o peso relativo de cada uma das funções pelos mesmos desempenhadas.

---

<sup>137</sup> No 4.º ano, as orações infinitivas temporais tematizadas servem também para inverter na ordem de ocorrência no texto a ordem sequencial dos eventos no eixo do tempo.

		- <span style="float: right;">+</span> Função experiencial →	
		← Função textual <span style="float: right;">-</span>	
U-t	Tema textual	Tema experiencial	
(1)		era uma vez	
(2)	e depois	∅ [3. <sup>a</sup> pes. plu] ↷	
(3)	e primeiro	∅ [3. <sup>a</sup> pes. sing] ↷	
(4)	e depois	∅ [3. <sup>a</sup> pes. sing] ↷	
(5)	e depois	∅ [3. <sup>a</sup> pes. sing] ↷	
(6)	∅	∅ [3. <sup>a</sup> pes. sing] ↷	
(7)	e	∅ [3. <sup>a</sup> pes. sing] ↷	
(8)	e por último	∅ [3. <sup>a</sup> pes. sing] ↷	
(9)	e depois	∅ [3. <sup>a</sup> pes. plu] ↷	
(10)	e	∅ [3. <sup>a</sup> pes. plu] ↷	
(11)	e	∅ [3. <sup>a</sup> pes. plu] ↷	
(12)	e	no dia seguinte ↷	
(13)	e depois	∅ [3. <sup>a</sup> pes. plu] ↷	
(14)	e	o menino ↷	
(15)	e	depois de brincar ↷	
(16)	e	depois de lanchar ↷	
(17)	e	depois de fazer os trabalhos ↷	
(18)	e depois	o menino ↷	
(19)	e	os pais ↷	

**Quadro 6.17:** Sistematização num gradiente funcional – mais à esquerda os significados textuais, mais à direita os significados experienciais – dos elementos temáticos em EM-CT2-002a (↷: laço coesivo anafórico)

A análise esquematizada no QUADRO 6.18 representa visualmente a repartição do trabalho de construção dos significados de progressão temporal pelos elementos temáticos das unidades-t que compõem o texto. Vemos como na primeira parte do texto se verifica uma especialização dos elementos temáticos num só tipo de significado – elementos com função especificamente textual, para construir a ligação e a progressão, e elementos com função exclusivamente experiencial para fixar o contexto referencial que serve de ponto de partida para a proposição. Na segunda parte do texto, o aluno parece progredir para escolhas temáticas que integram um misto de funcionalidades textuais e experienciais – escolhas polifuncionais, representadas na zona intermédia do gradiente funcional.

Os resultados da análise das escolhas temáticas concretizadas pelo Emanuel no texto EM-CT2-002a contrastam com os resultados da mesma análise realizada a partir dos textos da Mariana e do Simão. O Emanuel revela estar concentrado na exploração da diversificação de escolhas temáticas, muito em particular de escolhas que explicitam significados da progressão temporal. O aluno revela familiaridade com escolhas de textualização típicas dos registos da escrita, só mais tardiamente exploradas pelos colegas, que concretiza de modo experimental.

O mundo representado pelo Emanuel é um mundo temporalizado que não deixa lugar a outro tipo de relações no desenvolvimento textual.

## 6.7 OS SALTOS NA ESTRUTURA DA TEMPORALIDADE E AS DESCONTINUIDADES TEXTUAIS

Por último, observe-se o padrão das escolhas temáticas concretizadas pelo Emanuel no desenvolvimento da história EM-CT2-006, poucos dias depois da história anteriormente analisada. Nela podemos observar como o aluno prossegue diligentemente o trabalho de exploração das escolhas de língua para reconstruir textualmente a progressão temporal. Neste texto, o aluno vai aprofundar o potencial de significação das estruturas de Tema experiencial marcado, já afloradas no texto anterior. O Emanuel introduz um novo recurso que irá ser por ele explorado até à exaustão ao longo do resto do ano letivo: a tematização de orações temporais dependentes, finitas, introduzidas pela conjunção *quando*. A primeira parte do texto EM-CT2-006, *A noite e o dia assombrado*, que abaixo se transcreve (QUADRO 6.19), ilustra esse novo padrão de textualização.

U-t	EEG	
		A noite e o dia assombrado
(1)	Orientação	Era uma vez um menino que estava na sua casa
(2)	Evento inicial	e quando estava a tomar o pequeno-almoço ouviu um som dum fantasma
(3)		e Ø reparou que já estava atrasado para as aulas
(4)		e Ø foi rápido para as aulas
(5)	Complicação 1	quando chegou à escola a escola estava assombrada
(6)	Avaliação 1	então Ø foi ver todinhas as salas para ver que estavam todas arrumadas
(7)		quando chegou a uma sala reparou que estava lá um fantasma
(8)	Resolução 1	rapidamente Ø foi buscar uma espingarda
(9)	Complicação 2	mas quando chegou ao sótão estava uma bruxa
(10)	Avaliação 2	mas ele sabia onde estava a espingarda
(11)	Resolução 2	e Ø pegou na espingarda
(12)		e Ø disparou uma bala para a bruxa
(13)		e a bruxa morreu
(14)	Resolução 1	e depois Ø foi à sala para matar o fantasma
(15)		e Ø disparou uma bala para o fantasma
(16)		e depois Ø foi-se embora para casa
(17)	Reorientação	quando chegou foi-se deitar para descansar e para não correr mais
(18)	Evento 1	quando acordou levantou-se para vir almoçar
(19)	Evento 2	quando acabou de almoçar foi dar um passeio de bicicleta
(20)	Evento 3	do caminho estava uma múmia a andar do passeio
(21)		rapidamente Ø passou a passadeira para a múmia não o apanhar apanhar
(22)	Evento 4	foi rapidamente para casa
(23)	Evento 5	depois de chegar foi rapidamente para a banheira para vir tomar banho de água a ferver
(24)	Evento 6	depois de tomar banho foi para o quarto vestir-se
(25)	Evento 7	e depois ele foi lanchar
(26)	Evento 8	depois de lanchar ele foi andar um pouco de bicicleta. <fl>
(27)	Evento 9	depois Ø foi para casa. <fl>
(28)	Evento 10	quando chegou a casa reparou numas bolinhas que eram deliciosas. <fl>
(29)		e Ø foi às escondidas para a apanhar um bolinho para comer o bolito que era delicioso

(30)		e Ø parecia saboroso e muito saboroso e agradável
(31)	Evento 11	Ø pegou no bolito
(32)		e Ø comeu o bolito numa só vez
(33)	Evento 12	depois de comer o bolo ficou a sentir-se maldisposto e com dor de barriga
(34)		e Ø foi rapidamente para a sanita para vomitar
(35)		mas Ø ao menos não vomitou

**Quadro 6.18: Transcrição e segmentação em unidades-t do texto EM-CT2-006 e análise da respetiva estrutura de género**

O QUADRO 6.20 revela a especificidade do registo do Emanuel no que respeita ao uso de orações temporais dependentes em posição temática no discurso de primeira ordem em comparação com os restantes alunos estudados. O QUADRO 6.21 representa o peso da totalidade de escolhas de tema marcado com valor temporal no registo dos quatro alunos, mostrando a maior importância dos significados da temporalidade no registo escolhido pelo Emanuel, em comparação com os registos escolhidos pelos colegas. O Emanuel destaca-se, em ambas as medidas, como o aluno que, de longe, no DPO, mais frequentemente tematiza orações dependentes temporais, assim como o aluno que mais frequentemente escolhe significados temporais, oracionais ou não, para colocar em posição temática.

	<b>EM</b>	<b>MR</b>	<b>NA</b>	<b>SL</b>
2.ºano	16%	6%	3%	5%
3.ºano	8%	5%	3%	2%
4.ºano	20%	6%	9%	6%

**Quadro 6.19: Distribuição relativa da escolha de orações dependentes temporais temáticas (só unidades-t em DPO)**

	<b>EM</b>	<b>MR</b>	<b>NA</b>	<b>SL</b>
2.ºano	30%	16%	15%	16%
3.ºano	25%	12%	14%	9%
4.ºano	34%	16%	23%	17%

**Quadro 6.20: Distribuição relativa da escolha de tema marcado com valor temporal (só unidades-t em DPO)**

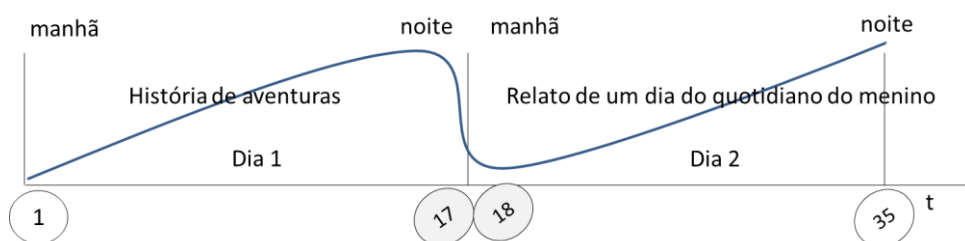
Note-se que a história EM-CT2-006, tal como a contada em EM-CT2-002a, se desenvolve num espaço temporal de dois dias, se bem que, tal como na primeira, nada no início do texto prepare o leitor para esta configuração temporal<sup>138</sup>; aliás, o título da história refere-se a *uma noite e um dia assombrados* e não a um período de dois dias. Tal como no texto anterior, a história desenvolve-se em dois tempos, o primeiro constrói os eventos do primeiro dia e o segundo, os do segundo dia.

No seguimento do universo experiencial sugerido no título, a primeira parte do texto desenvolve-se como uma história de aventuras, segundo o modelo estrutural do género Narrativa, em Orientação ^ Complicação ^ Avaliação ^ Resolução.

<sup>138</sup> Ao contrário do que é feito, por exemplo pela Mariana, no Relato do seu fim de semana (MR-CT2-041) discutido no CAPÍTULO 3 deste trabalho, em que logo no título se perspetiva este contexto de temporalidade.

Ali se conta a aventura de um menino que vai à escola, enfrenta com sucesso uma bruxa e um fantasma e, no fim da aventura e do dia, regressa a casa, de onde partirá de manhã, para descansar e dormir. O desenvolvimento da aventura obedece à progressão cronológica dos acontecimentos, balizado pela estrutura temporal da rotina quotidiana de um menino em idade escolar: desde a hora do pequeno-almoço até à hora de deitar. Mas o aluno não aproveita a coincidência entre o fim do ciclo temporal do dia e o fim da aventura, com o retorno ao equilíbrio do universo familiar, para fechar o texto e dar por cumprido o seu objetivo retórico. Em vez disso, o Emanuel, com base no método de desenvolvimento escolhido – os significados da passagem do tempo –, faz progredir o texto para a narração dos acontecimentos do dia seguinte, ainda que estes não deem continuidade à aventura do primeiro dia. Pode aqui estabelecer-se um paralelo com o que vimos acontecer no texto EM-CT2-002a, quando, depois de terminada a construção da série sequencial anunciada pela locução conjuntiva *e primeiro*, o aluno, em vez de aproveitar para fechar o texto, baseado na estrutura da progressão temporal, faz avançar o relato para um novo momento na estrutura do tempo. Tendo esgotado o ciclo da Narrativa e parecendo ter esgotado também a capacidade de imaginar um novo enredo de aventuras, na segunda parte do texto, dedicada à reconstrução do segundo dia, o Emanuel faz o texto evoluir como o relato dos acontecimentos de um dia vulgar na vida de um menino (ver QUADRO 6.18, acima, e ESQUEMA 6.5). Mais do que os modelos de género, os significados de progressão temporal inscritos na estrutura experiencial da rotina diária oferecem ao Emanuel a base para a organização e o desenvolvimento do discurso.

As estruturas de Tema marcado, realizadas por orações dependentes temporais, são um recurso formal de que o Emanuel se socorre para fazer progredir o texto; são elas que lhe permitem ir situando os acontecimentos na linha do tempo não só por movimentos retrospectivos, que fazem a ligação com o que foi dito atrás, como também por meio de saltos prospetivos, que aceleram o trabalho de reconstituição dos eventos.



Esquema 6.5: Representação esquemática da macro-organização do texto EM-CT2-006, baseada na moldura de organização temporal da experiência

No QUADRO 6.21, sistematizo os padrões de Tema experiencial utilizados pelo Emanuel na construção do texto EM-CT2-006.

<b>Tipo Tema</b>	<b>Escolhas temáticas</b>	
<b>Tema experiencial</b>	<b>Tipos de significado</b>	<b>Unidade-t em que ocorre</b>
<b>não marcado:</b>		
	Processo existencial $\searrow$ Loc. verbal (oração declarativa)	(1)
	Participante $\searrow$ grupo nominal expreso (orações declarativas)	(13)
	Participante $\searrow$ elipse (orações declarativas)	(3), (4), (6), (8), (11), (12), (14), (15), (16), (22), (27), (29), (30), (31), (32), (34), (35)
	Participante $\searrow$ pronome pessoal (orações declarativas)	(10), (25)
<b>marcado:</b>		
	Localização temporal $\searrow$ Oração dependente temporal finita	(2), (5), (7), (9), (17), (18), (19), (28)
	Localização temporal $\searrow$ Oração dependente temporal infinitiva	(23), (24), (26), (33)
	Localização espaço-temporal $\searrow$ sintagma preposicional	(20)
	Expressão do modo $\searrow$ advérbio de modo	(21)

**Quadro 6.21: Especificação dos significados experienciais e das respetivas realizações lexicogramaticais na estrutura temática das unidades-t em EM-CT2-006**

Ao contrário do observado nas histórias da Mariana e na do Simão, neste texto do Emanuel, a escolha de marcação temática quase iguala, em termos quantitativos, a escolha de Tema não marcado. O Emanuel aprofunda as possibilidades oferecidas pela ordenação dos constituintes na unidade-t, trazendo para a posição inicial os significados experienciais de tempo.

As escolhas de ordenação dos significados na unidade-t concretizadas pela Mariana e pelo Simão para a construção dos textos MR-CT2-006 e SL-CT2-007a caracterizam-se por serem escolhas não marcadas. O QUADRO 6.22, onde estão registados os valores da frequência relativa das escolhas de Tema marcado nos *corpora* dos quatro alunos em cada um dos anos letivos, revela o Emanuel como o aluno que mais frequentemente concretiza a escolha de Tema marcado. O quadro mostra também uma tendência generalizada aos quatro alunos para aumentar o recurso aos significados de marcação temática.

	<b>EM</b>	<b>MR</b>	<b>NA</b>	<b>SL</b>
<b>2.ºano</b>	30%	15%	22%	18%
<b>3.ºano</b>	28%	11%	16%	20%
<b>4.ºano</b>	37%	23%	27%	25%

**Quadro 6.22: Frequência relativa de escolhas de Tema marcado nos *corpora* estudados**

No texto da Mariana, de (2) a (6), o grupo nominal com função de Sujeito, ou a elipse do Sujeito em (7) e (8), com origem referencial nos participantes nos eventos narrados, é o constituinte escolhido pela aluna para o ponto de partida das unidades-t que constroem o texto. Os Participantes são o método de desenvolvimento do texto, ou seja, todo o texto se desenvolve por via de uma sucessão de proposições que oferecem informação nova acerca dos participantes. Também no texto do Simão as escolhas do Tema experiencial são, na sua maioria, escolhas não marcadas: os Participantes – o *cientista* e o *ET* – são o método de desenvolvimento do texto. Só em (9), já quase a meio do texto, o Simão escolhe, como Tema marcado precedido pela conjunção *e*, a circunstância temporal *um dia* (elemento que nestas histórias iniciais costuma ocorrer nas primeiras mensagens do texto como forma de introduzir o evento inicial de uma Narrativa). Tal como vimos no texto EM-CT2-002a do Emanuel, a escolha da conjunção aditiva inicial na estrutura temática em (9) reforça o significado de continuidade com a mensagem anterior e retira algum impacto ao significado de descontinuidade contextual construído pelo Tema marcado *um dia*.

Na história EM-CT2-006 do Emanuel, a maioria das estruturas de Tema marcado, à exceção das que ocorrem em (20) e (21), constrói valores de localização temporal e é realizada lexicogramaticalmente por orações temporais dependentes, umas finitas e outras infinitivas (semelhantes às do texto EM-CT2-002a). Em (20) o sintagma preposicional *do caminho* constrói uma circunstância de valor indeterminado entre o lugar e o tempo e em (21) o advérbio *rapidamente* constrói um significado híbrido entre uma circunstância de modo e um adjunto conjuntivo de progressão temporal.

Na primeira parte do texto, o Emanuel parece investir particularmente na tematização de orações temporais introduzidas por *quando* em posição temática para construir novos contextos de localização espaço-temporal para os acontecimentos narrados. Note-se como, na primeira ocorrência de uma oração temporal finita em posição temática, em (2), o aluno escolhe explicitar a continuação entre os segmentos adjacentes por meio da conjunção *e*, tal como o tínhamos visto fazer na Junção das temporais infinitivas no relato do fim de semana, mas como, por outro lado, nas restantes orações temporais tematizadas ao longo do texto, opta por dispensar o recurso ao elemento de Tema textual *e*. A tematização de orações temporais finitas introduzidas por *quando* abre assim caminho à regressão na dependência da conjunção *e*, como elemento de ligação sem valor semântico determinado, que tipicamente caracteriza os padrões de registo da escrita mais precoce.

Este tipo de orações parece surgir no sistema de significados do Emanuel como uma alternativa mais ágil às orações infinitivas introduzidas por *depois de*, que o Emanuel parecia sentir-se obrigado a amarrar, por laços coesivos anafóricos, à informação experiencial antecedente; nas orações de *quando* agora construídas, o aluno constrói efetivamente uma terceira localização de referência no eixo da temporalidade, posterior à localização do evento



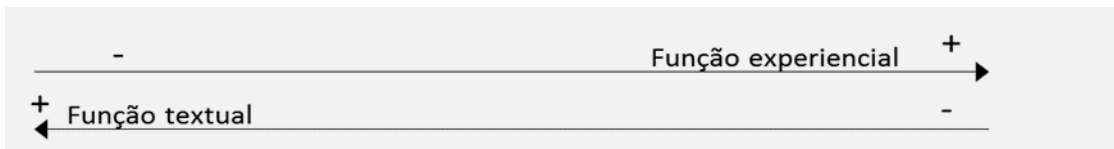
construído na mensagem antecedente e coincidente com a localização temporal do evento na oração dominante. Deste modo, estas estruturas temáticas parecem libertar o aluno para um desenvolvimento prospetivo – que já não se constrói por referência ao que ficou para trás – e faseado do discurso, mais distanciado e menos icónico em relação à estrutura primária da experiência; a escolha destas orações potencia a construção de lugares de descontinuidade estrutural no fluxo do discurso.

Na segunda parte do texto, o menino-autor, talvez devido ao cansaço, perde o distanciamento em relação ao seu próprio mundo experiencial e recupera o uso de orações temporais finitas ou infinitivas com retoma do conteúdo experiencial do elemento remático anterior, mas agora já sem a coadjuvação do Tema textual *e*.

Note-se como nos momentos de expansão de núcleos narrativos (9 a 16 e 28 a 32), em que se retarda a progressão no eixo da temporalidade, o aluno regressa a padrões de Tema múltiplo, realizado por Tema textual (conjunção *e*) ou de progressão temporal de contiguidade (locução conjuntiva *e depois*, conjunção *então*) e Tema experiencial não marcado, que têm os Participantes como ponto de partida para a proposição. É nestes segmentos, em que as relações de progressão temporal perdem notoriedade, que se desenvolvem os momentos de maior tensão narrativa. Aqui, o abrandamento na construção das relações de temporalidade abre espaço para a sugestão de outras relações semânticas entre os eventos, com destaque para as relações de causa-efeito, necessárias à evolução da tensão narrativa. Isto significa que o Emanuel faz uso da diversificação dos padrões temáticos para imprimir diferentes ritmos ao desenvolvimento textual e construir diferentes momentos na estrutura experiencial do universo narrado.

No gradiente de funcionalidade proposto no ESQUEMA 6.6, as orações temporais finitas com significado de simultaneidade temporal ocupam um lugar intermédio entre as orações temporais infinitivas introduzidas por *depois de* com laço coesivo anafórico e os elementos temáticos com carga funcional de natureza fundamentalmente experiencial. Podemos ver também representado neste esquema uma gradação do potencial dos elementos temáticos para construir significados de descontinuidade semântica no fluxo discursivo.

O padrão de escolhas temáticas concretizado pelo Emanuel, pela saliência dos significados de recontextualização dos eventos e pelas suas características sintáticas que implicam a integração de orações em complexos oracionais hipotáticos, potencia um ritmo de dispensa periódica da informação (ESQUEMA 6.7). Neste texto do Emanuel, podemos sentir o aluno a construir no fio discursivo, metodicamente, módulo a módulo, num ritmo monótono e regular, as aventuras quotidianas do protagonista.

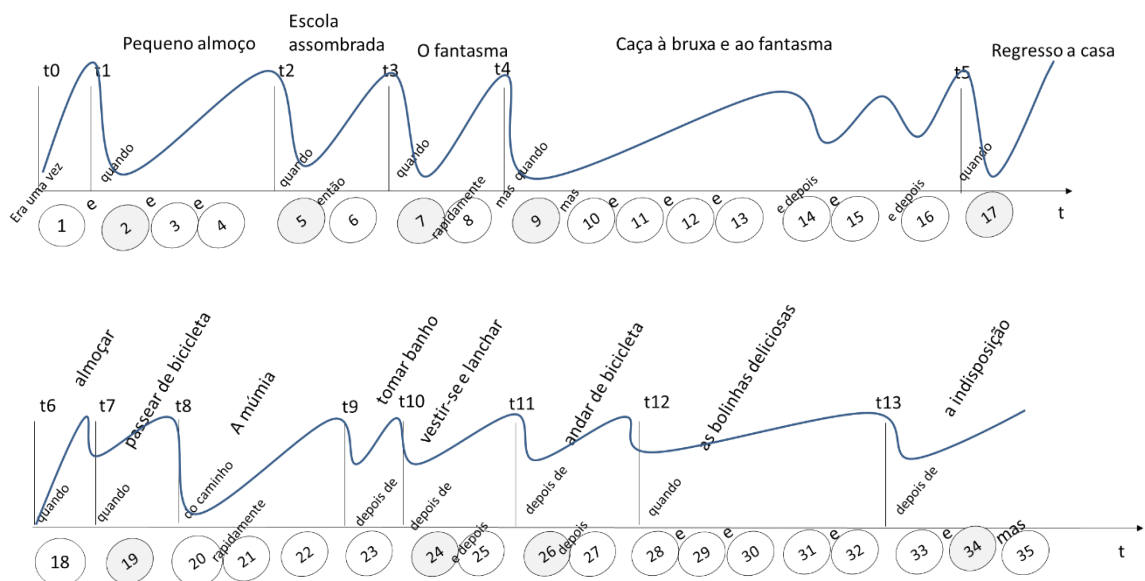


(+ continuidade) **Elementos temáticos** (- continuidade)

e  
depois  
no dia seguinte ↷  
depois de lanchar ↷  
quando chegou a uma sala  
Um dia  
Ø [3.ª pes. plur.] ↷  
os pais ↷

**Esquema 6.6:** Diferentes significados temáticos inseridos num gradiente funcional I – mais à esquerda os significados textuais, mais à direita os significados experienciais (↷: laço coesivo anafórico)

Cada módulo inicializado por um novo contexto de temporalidade goza de relativa autonomia no texto. Na verdade, alguns poderiam constituir por si só relatos de breves episódios e, por outro lado, poderiam também ser suprimidos sem que isso afetasse dramaticamente o funcionamento do texto.



**Esquema 6.7:** Representação do padrão de organização da informação no fluxo discursivo em ciclos sucessivos de temporalidade no texto EM-CT2-006 (t representa o eixo do tempo, os círculos representam as unidades-t que compõem o texto)

## 6.8 SUBPONTUAÇÃO

Quanto à segmentação do texto em períodos, ou, por outras palavras, à pontuação do texto, importa referir que os textos MR-CT2-006, produzido pela Mariana, SL-CT2-007a, produzido pelo Simão, NA-CT2-012, produzido pela Natália, e EM-CT2-006, produzido pelo Emanuel, foram todos redigidos ainda no primeiro mês do ano letivo: os dois primeiros

uma semana após uma aula dedicada à exposição dos conteúdos da pontuação, o terceiro e o quarto, três e quatro semanas após esta aula.

Num momento em que a maioria dos alunos dava sinais de fluência escrita, que os habilitava a produzir pequenos textos com estrutura interna e desenvolvimento temático, mas que, salvo algumas exceções<sup>139</sup>, se apresentavam como escrita não pontuada, numa aula expositiva, a professora explicitou os conteúdos da pontuação. Não assisti a essa aula, mas todos os alunos da turma apresentam no seu caderno diário, na página dedicada ao registo das atividades do dia 1 de outubro, uma listagem ordenada dos sinais de pontuação. Da análise dos registos realizados pelos alunos da turma, depreende-se que a professora terá sistematizado no quadro a lista dos sinais, seguidos dos respetivos nomes, e terá solicitado aos alunos que copiassem para o caderno diário essa sistematização. A IMAGEM 6.3 reproduz a página do caderno da Mariana dedicada a este registo.

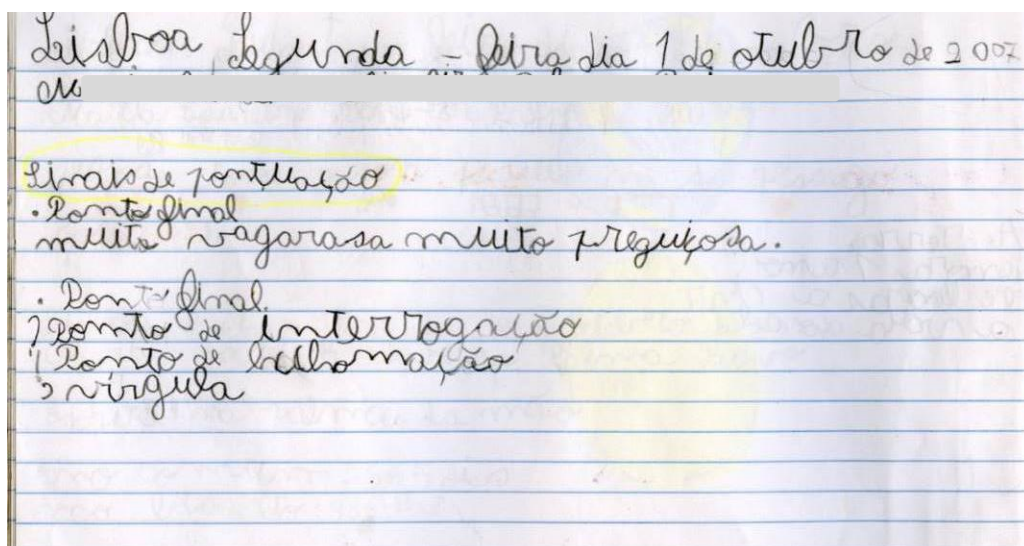


Imagem 6.3: Registo realizado pela Mariana, no caderno diário, no dia 1 de outubro, da lista dos sinais de pontuação

O esquema de apresentação dos conteúdos da pontuação observado no caderno da Mariana é coincidente com o observado no caderno da generalidade dos alunos. A maioria dos alunos da turma (como é o caso da Natália e do Emanuel; ver a IMAGEM 6.4 e a IMAGEM 6.5), porém, inscreve na linha abaixo ao registo do sinal ponto a frase exemplificativa “Era uma vez uma nuvem.” Apenas dois alunos da turma, um deles o Simão, que exemplifica o uso do ponto com o enunciado *Era uma vez.* (ver IMAGEM 6.6), acrescentam contextos de exemplificação dos outros sinais de pontuação.

<sup>139</sup> Nesta fase inicial do 2.º ano, apenas dois alunos da turma evidenciavam hábitos relativamente estáveis de pontuação do texto, um deles é o Simão, cujo caso é aqui estudado.

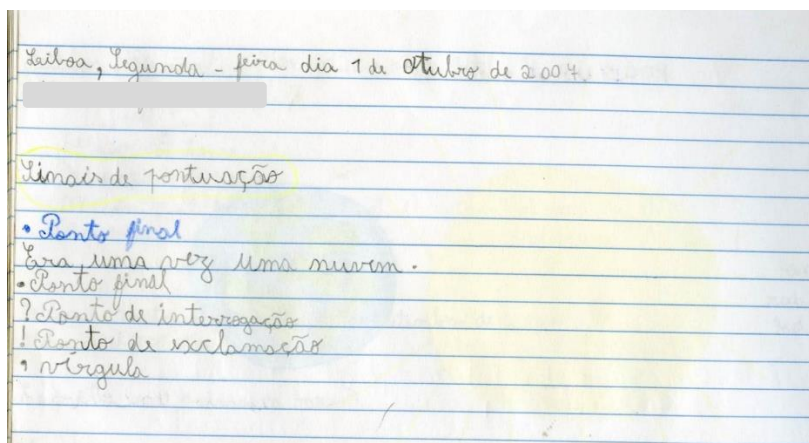


Imagem 6.4: Registo realizado pela Natália, no caderno diário, no dia 1 de outubro, da lista dos sinais de pontuação

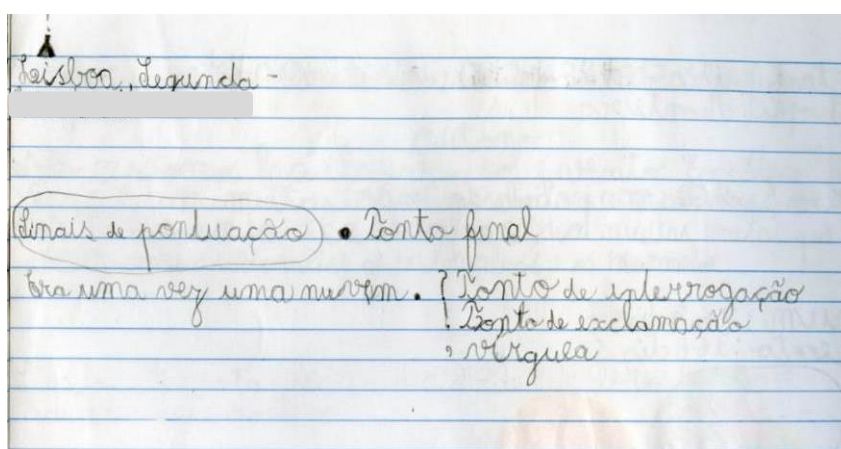


Imagem 6.5: Registo realizado pelo Emanuel, no caderno diário, no dia 1 de outubro, da lista dos sinais de pontuação

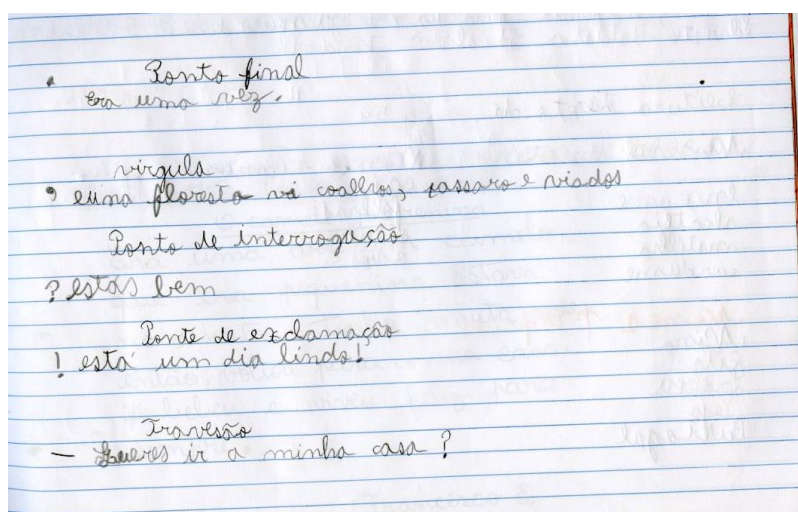


Imagem 6.6: Registo realizado pelo Simão, no caderno diário, no dia 1 de outubro, da lista dos sinais de pontuação

A Mariana fica-se pela exemplificação do uso do ponto, mas não utiliza o exemplo transcrito pela maioria dos colegas. A aluna, numa manifestação do seu perfil independente

e criativo, terá eventualmente tentado construir o seu próprio exemplo do contexto de uso do ponto. O exemplo por ela construído *muito vagarosa muito preguiçosa*. ilustra a dificuldade conceptual associada à integração do significado do ponto no sistema de significados da língua até ao momento socializados pela criança. A Mariana exemplifica o uso do ponto mediante a transcrição do segmento terminal de uma oração cujo segmento inicial não vê necessidade de transcrever. Isto significa que, para a aluna, neste momento da ontogenia, o significado do ponto não se joga ao nível dos significados suprasegmentais, não está associado à noção de uma unidade textual com sentido completo – com início, desenvolvimento e fecho. O ponto é um constituinte discreto, autónomo, associado aos contextos terminais, pontuais, de unidades do discurso. Para a criança, o ponto não é uma marca que funciona a par de outra, para identificar o princípio e o fim do desenvolvimento de uma ideia; o ponto assinala o lugar terminal de alguma coisa.

O texto MR-CT2-006 foi redigido em plena fase de escrita não pontuada. O *corpus* coligido mostra que só no segundo trimestre do 2.º ano, cerca de três meses depois da produção deste texto, a Mariana transita claramente para a fase de exploração sistemática da pontuação. Veremos mais adiante como a exploração dos significados da pontuação na escrita da Mariana é impulsionada pela exploração dos recursos da polifonia discursiva (integração da representação de diálogos nas histórias).

A pontuação dos dois períodos iniciais no texto dos golfinhos, aliada à escolha de Tema simples, constitui portanto um caso de *trailer* – um padrão inusitado na escrita da Mariana nesta fase do seu percurso ontogenético.

É provável que a ocorrência precoce do padrão de Tema simples não marcado no discurso de primeira ordem no texto MR-CT2-006 da Mariana tenha sido motivada pelo momento pedagógico vivido na sala de aula, especialmente direcionado para a explicitação e o treino do uso dos sinais de pontuação. Com alguma probabilidade, a aluna terá contado com a orientação de proximidade da professora na construção das sequências iniciais do seu texto – ou porque a própria aluna tenha questionado diretamente a professora quanto à racionalidade da introdução de pontos no seu texto, ou porque a professora, compreendendo a disponibilidade da aluna para refletir sobre estas matérias, num contexto de trabalho individualizado com a aluna, tenha procedido à explicitação e à exemplificação de modelos de construção do elemento de Orientação de uma história.

Já no caso da história do Simão (SL-CT2-007a), o ponto que delimita o primeiro período do texto vem no seguimento de outras tentativas de uso do ponto registadas em seis dos sete textos que, no caderno do aluno, precedem este texto. A delimitação do período aqui registada não pode ser vista, como no texto da Mariana, como um caso de *trailer*; os registos nos cadernos do aluno indicam que o Simão se encontra em plena fase de exploração dos significados da pontuação.

Note-se, porém, como apesar da aparente sensibilização para as questões da pontuação grafológica do texto, o aluno não tira partido das discontinuidades textuais produzidas pelas escolhas de Tema simples (unidades não introduzidas por elementos de Junção) para a segmentação do texto em períodos, parecendo atribuir uma maior importância aos significados de integração semântica das sucessivas mensagens do texto, produzidos pela escolha do padrão de sucessiva elipse do Sujeito temático numa cadeia de identidade de referência (QUADRO 6.23) que se desenvolve ao longo de dezoito das vinte e duas unidades-t que constituem o texto.

(2) Ø; (3) o cientista; (4) Ø; (5) Ø; (6) Ø; (7) Ø; (8) Ø; (10) Ø; (11) Ø; (12) Ø; (13) Ø; (14) Ø; (15) Ø; (16) Ø; (17) Ø; (19) Ø; (21) o cientista

Quadro 6.23: Cadeia de identidade de referência com origem no participante *o cientista* no texto SL-CT2-007<sup>a</sup>

No momento de pontuar o texto, o Simão parece privilegiar a relação de integração produzida por esta longa cadeia temática de identidade de referência, que funciona como uma espécie de coluna vertebral unificadora do desenvolvimento do texto, em detrimento do reforço dos intermitentes significados de discontinuidade estrutural realizados pela alternância de escolhas de Tema simples e Tema múltiplo com Tema textual realizado pelas conjunções inerentemente temáticas *e* e *mas* (QUADRO 6.24).

U-t	Pontuação na u-t anterior	Tipo temático	Tema textual	Tema experiencial	Textualização
(1)		TS			Fui a um planeta estranho Era uma vez um cientista que inventou a casa de banho
(2)		T+E	mas	Ø [o cientista]	mas só construiu uma.
(3)	pt	TS		o cientista	<u>o cientista</u> pensou pensou
(4)		T+E	e	Ø [o cientista]	e teve uma ideia
(5)		TS		Ø [o cientista]	tentou construir uma nave
(6)		T+E	e	Ø [o cientista]	e foi do espaço
(7)		TS		Ø [o cientista]	viu muitas estrelas cadentes
(8)		TS		Ø [o cientista]	pediu sempre um desejo que era sempre o mesmo
(9)		T+E	e		e <u>um dia</u> aterrou do planeta que nunca ninguém tinha descobrido
(10)		T+E	e	Ø [o cientista]	e vestiu o seu fato
(11)		T+E	e	Ø [o cientista]	e trouxe a casa de banho
(12)		T+E	e	Ø [o cientista]	e decidi ir dar uma volta
(13)		TS		Ø [o cientista]	andou

(14)	T+E	e	Ø [o cientista]	e reparou que estava perdido
(15)	TS		Ø [o cientista]	tentou andar para trás
(16)	T+E	mas	Ø [o cientista]	mas não se lembra-se se deu curvas
(17)	T+E	e	Ø [o cientista]	e sentou-se
(18)	T+E	loc. temp.		<u>passado um pouco</u> viu um et
(19)	TS		Ø [o cientista]	falou com ele
(20)	T+E	mas	o et	mas <u>o et</u> não percebeu nada
(21)	TS		o cientista	<u>o cientista</u> decidiu ficar
(22)	T+E	e	Ø [o et+o cientista]	e viveram felizes para sempre
				fim

Quadro 6.24: Análise temática e de pontuação do texto SL-CT2-007a

No caso de Emanuel, em EM-CT2-002a, redigido a 27 de setembro, vemos que o único sinal de pontuação usado é um ponto inserido no fim do texto. No segundo texto analisado, EM-CT2-006, redigido no dia 30 de outubro, o Emanuel insere pontos no fim de três unidades-t consecutivas (26), (27) e (28), todas elas terminadas em fim de linha, não pontuando, desta feita, o fim do texto. O ponto no fim de (26) precede o adjunto conjuntivo *depois*, responsável por um significado de descontinuidade temporal, o ponto no fim de (27) precede uma oração temporal dependente de Tema marcado, responsável por um novo movimento de progressão temporal e o ponto no fim de (28), ao contrário dos anteriores, precede a escolha da conjunção *e*, que constrói um significado de continuidade. Note-se que, embora as escolhas em (26) e (27) pareçam revelar a sensibilidade do aluno aos contextos de particular descontinuidade gerados pelas escolhas temáticas, a mesma sensibilidade não foi revelada nos restantes doze contextos em que o aluno concretizou escolhas temáticas semelhantes. Assim, as escolhas de pontuação concretizadas pelo aluno neste texto parecem ser algo aleatórias, para elas contribuindo o critério gráfico de fim de linha, como se o aluno tivesse a noção da necessidade de pontuar o texto, mas não compreendesse integralmente o significado destas escolhas. Refira-se, porém, o acerto na inserção do ponto em contextos de fim de unidade-t (noutros contextos de fim de linha o aluno não escolhe pontuar). Isto indica que o Emanuel já atribui a este sinal de pontuação o significado de delimitação de unidades gramaticais do nível da unidade-t.

Só no dia 29 de janeiro, o Emanuel volta a inserir pontos a meio de um texto e até essa data só em outros dois textos voltará a pontuar o fim do texto. Ao longo destes três meses, o aluno continuou a explorar os padrões de tematização de significados de descontinuidade temporal acima exemplificados, sem, no entanto, tirar partido das descontinuidades assim geradas para tornar a explorar o uso do ponto final. A partir do mês de fevereiro, o Emanuel,

tal como a Mariana, transita claramente para a fase de exploração dos usos do ponto baseada em critérios semânticos ou gramaticais.

Por último, refira-se que a Natália é a aluna que mais tardiamente se inicia na exploração dos significados da pontuação com base em critérios de significado<sup>140</sup>. Como veremos mais adiante, só no fim do mês de fevereiro, já na última metade do segundo período do ano letivo, a Natália torna a aventurar-se mais consistentemente na exploração dos usos da pontuação, aparentemente motivada pela saliência conferida pela professora a tarefas de escrita especificamente direcionadas para a representação de diálogos em discurso direto e pelas insistentes correções dos diálogos produzidos pela aluna, efetuadas pela professora.

De assinalar que, nesta segunda fase de exploração da pontuação, desde as primeiras tentativas de pontuação do texto, a Natália revelou sensibilidade à existência da vírgula, alternando a escolha do ponto e da vírgula em contextos interunidades-t.

O uso da vírgula, em contexto de transição de unidade-t, no 2.º e no 3.º ano, é especialmente explorado pela Natália e pelo Simão; a Mariana e o Emanuel só no 4.º ano mostram interesse pelo uso desta função da vírgula (QUADRO 6.25); até ao 4.º ano, estes dois alunos concentram-se no uso do ponto como marca de delimitação de complexos de unidades-t, e circunscrevem o uso da vírgula à construção da coordenação assindética em enumerações ao nível do grupo nominal (contexto amplamente explorado por todos os alunos) ou, episodicamente, em outros contextos intraoracionais.

	<b>EM</b>	<b>MR</b>	<b>NA</b>	<b>SL</b>
2.ºano	--	1%	5%	7%
3.ºano	1%	2%	22%	19%
4.ºano	11%	9%	20%	14%

**Quadro 6.25: Frequência relativa da ocorrência de vírgulas interunidades-t nos *corpora* do estudo**

## 6.9 SÍNTESE

Com a observação dos usos da pontuação nas histórias produzidas pelos alunos no 2.º ano, termino a primeira fase da análise dos dados da escrita inicial produzida pelos quatro alunos estudados. A partir da história dos golfinhos da autoria da Mariana, tratei de abrir um conjunto de linhas de análise dos dados textuais especialmente orientado para os significados da textualização.

---

<sup>140</sup> No início do 2.º ano, vários textos da Natália revelam usos exploratórios do ponto baseados em critérios de natureza visual, como por exemplo o fim da linha de escrita, o uso da maiúscula em nomes próprios frequentes, etc. Estes usos revelam a sensibilização precoce da aluna para a notação gráfica da pontuação e simultaneamente a sua incompreensão do seu verdadeiro significado. A última manifestação destas experiências iniciais da Natália ocorre na terceira semana de outubro; a partir desse texto, NA-CT2-011, a Natália atravessa um longo período em que ou não pontua os textos ou se limita a pontuar o fim do texto com um ponto.



Mostrei, em primeiro lugar, o papel desempenhado pela estrutura da experiência pessoal na construção do desenvolvimento coeso e coerente do discurso no modo monológico; em segundo lugar, chamei a atenção para aquele que parece ser um padrão inicial de construção da ligação entre as mensagens e de manutenção da continuidade do fluxo discursivo: o uso recorrente e sucessivo do Tema múltiplo constituído por Tema textual, realizado pela conjunção *e*; em terceiro lugar, em jeito de contraste, a partir da análise da história do cientista, da autoria do Simão, apresento um segundo padrão de organização das mensagens no fluxo discursivo, construído a partir da alternância de padrões temáticos de Tema simples não marcado e de Tema múltiplo constituído por Tema textual, realizado pelas conjunções estruturais inerentemente temáticas *e* e *mas*.

Num segundo momento, a partir da análise das narrativas/relatos do Emanuel, observei a preferência deste aluno por sucessivos padrões de organização da experiência pessoal, baseados na explicitação dos significados da temporalidade, afastando-se da simples replicação por justaposição textual da ordenação cronológica dos eventos.

Passando para um outro nível de análise, observei como, no estrato da expressão, as histórias produzidas pelos quatro alunos nesta fase precoce do desenvolvimento da escrita se caracterizam por padrões de subpontuação reveladores da dificuldade dos alunos em atribuir significado aos sinais da pontuação ensinados em sala de aula. Apesar da evidente emergência nos registos explorados pelo Simão e pelo Emanuel de padrões de organização e de agrupamento de mensagens em unidades lexicogramaticais potencialmente independentes, os alunos não parecem sentir necessidade de mostrar essa mesma organização no plano grafológico, ou melhor, parecem não estabelecer relações de significado entre o sistema gráfico da pontuação e os significados da organização do discurso. Já no caso da Mariana e da Natália, os padrões de organização das mensagens no fluxo discursivo, caracterizados por uma forte dependência da construção de significados de continuidade local entre as sucessivas mensagens, parecem ser especialmente resistentes à construção dos significados da pontuação grafológica do texto em unidades textuais independentes.

No próximo capítulo, continuando a tomar como ponto de partida para a orientação do trabalho de análise o percurso de desenvolvimento da Mariana, passo a observar a evolução nos padrões de textualização em resultado da integração da representação de diálogos nas histórias dos alunos.

## 7 A ESTRUTURA DA INTERAÇÃO

Neste segundo capítulo dedicado à análise dos dados, continuando a tomar como ponto de partida o percurso de desenvolvimento da Mariana e mantendo como pano de fundo os casos do Emanuel, da Natália e do Simão, passo a observar a evolução, ainda no 2.º ano, dos padrões de escolhas nos sistemas de significados textuais, motivados pela integração da representação de diálogos no tecido textual.

Nas primeiras histórias produzidas pela Mariana, a reconstrução da experiência é quase integralmente interpretada na voz narrativa, talvez porque nesta primeira fase a criança associe de forma muito palpável a atividade de contar uma história ao registo monológico da narração. Se nos colocarmos no lugar da criança pequena, compreendemos que, para ela, ouvir contar uma história é ouvir uma voz – a voz da mãe, do pai, do professor... – a recriar e a interpretar para ela um universo de experiências. Mesmo quando essa voz finge reproduzir vozes internas à história, não se apaga, não perde o timbre da sua identidade, não deixa de ser a voz que conta a história. A imitação é sempre visível e a criança localiza no contador de histórias a origem da locução.

Quando a criança se vê no papel de construir histórias escritas, tem presente este modelo da voz única e procura reproduzi-lo. É a sua vez de assumir a autoridade na produção do discurso. A criança sabe que o discurso direto, usado na interação conversacional não mediada, não é o modo próprio da língua escrita; a criança parece ter uma noção muito clara do carácter monológico da escrita e assume com firmeza a responsabilidade pela enunciação (Sulzby 1996).

Assim se compreende que, apesar de o discurso direto estar mais próximo da língua que é familiar à criança, numa primeira fase, as histórias da Mariana, à semelhança, aliás, do que acontece nas histórias dos restantes alunos da turma, não incluam sequências de discurso direto.

No caso particular da Mariana, a fase de construção de histórias com exclusividade do registo monológico da narração é muito breve. O profundo enraizamento do discurso da Mariana nos significados da sua experiência pessoal, incluindo a sua experiência como ser semiótico, e a propensão para a reconstrução das situações sociais em que ela é participante, cedo a impelem para, além de representar os participantes do universo experiencial narrado envolvidos em processos de natureza material, os representar envolvidos em processos de natureza verbal ou mental: o que dizem, sentem, pensam e desejam.

Rapidamente, nas histórias da Mariana, a voz narrativa vai perdendo espaço e, por vezes, também autoridade, sendo substituída pelas vozes das personagens do mundo ficcional construído pela autora à imagem da sua própria experiência de vida. Esta transformação de registo insinua-se gradualmente de forma exploratória desde as primeiras produções textuais da aluna. Inicialmente o discurso das personagens parece ser utilizado pela Mariana como recurso de construção ou de amplificação da Avaliação e simultaneamente de construção da Resolução. No

texto intitulado *O tubarão e o peixe* (MR-CT2-011, abaixo transcrito), a fala do tubarão, *eu quero é brincar contigo*, faz prova da avaliação proferida pela voz narrativa, *mas o tubarão <como era bom> disse*, e ao mesmo tempo faz já parte da Resolução mais adiante construída pela voz do narrador *e foram brincar para o fundo do mar*. A fala do peixe, *também [quero brincar contigo]*, numa construção elítica, constrói, por sua vez, a avaliação da nova situação, decorrente dos significados verbalizados pelo tubarão, e cria o contexto para a narração da Resolução.

o tubarão e o peixe.  
 Era uma vez um peixe que andava no mar e tinha medo dos tubarões porque os tubarões comiam e depois viu um tubarão atrás dele e assustou-se e desatou a correr mas o tubarão como era bom disse - **eu quero é brincar contigo** e o peixe disse **também** e foram brincar para o fundo do mar e depois ficaram felizes para sempre  
 (MR-CT2-011)

EEG	Textualização
T	o tubarão e o peixe.
O	Era uma vez um peixe que andava no mar e tinha medo dos tubarões porque os tubarões comiam
C	e depois viu um tubarão atrás dele e assustou-se e desatou a correr
A	mas o tubarão < como era bom > disse - <b>eu quero é brincar contigo</b> e o peixe disse <b>também</b>
R	e foram brincar para o fundo do mar e depois ficaram felizes para sempre

Quadro 7.1: Análise dos elementos de estrutura de género no texto MR-CT2-011. Realce do discurso direto

Já no texto MR-CT2-015 (QUADRO 7.2), as falas das personagens ganham outro protagonismo na construção e no desenvolvimento dos acontecimentos da Narrativa. À imagem do que vimos acontecer no texto anterior, a fala dos quatro meninos, *assim não sabemos trabalhar*, constrói, em tom argumentativo, a avaliação da Complicação. Mas, contrariamente ao observado no texto *O peixe e o tubarão*, é a fala dos pais que constitui por si só, sem auxílio da voz narrativa, a Resolução da Complicação. Isto torna-se possível porque o evento problemático *mas os pais não deixavam ir para a escola* tem como núcleo a narração distanciada de um evento verbal – a proibição de irem à escola proferida pelos pais. A Resolução desta Complicação consiste no levantamento da proibição, o que a aluna escolhe fazer dando a palavra diretamente às personagens, sem recorrer à mediação da voz narrativa.

EEG	Textualização
título	vamos à escola
O	Era uma vez 4 meninos e os meninos queriam ir para a escola
C	mas os pais não deixavam ir para a escola então os 4 meninos disseram
A	<b>assim não sabemos trabalhar</b>
R	<b>está bem podem ir para a escola</b>
Cd	e os 4 meninos ficaram muito contentes

Quadro 7.2: Análise dos elementos de estrutura de género no texto MR-CT2-015 (realce do discurso direto)

De igual modo, no texto MR-CD2-006, já apresentado no capítulo anterior, a declaração do monstro, *eu sou bom*, pode ser interpretado como a construção do elemento de Resolução da primeira Complicação, ou protocomplicação, em que a história se desenvolve. Neste texto, porém, a Resolução realizada pelo evento verbal da declaração do monstro responde a uma Complicação apenas sugerida ou implícita na escolha experiencial do tipo de Participante introduzido na unidade-t *e viu um monstro*: um monstro é uma entidade tipicamente má e assustadora, a declaração do monstro vem desfazer essa possível ameaça, dissipando assim parte da tensão narrativa.

Nestas primeiras explorações do potencial semiótico das falas das personagens para a construção dos elementos de desenvolvimento de uma Narrativa, o discurso direto tende a concentrar-se na cauda do texto, na construção da Avaliação e da Resolução. O narrador constrói de forma extremamente sintética a Orientação e a Complicação, deixando depois à voz das personagens a responsabilidade de avaliar e construir a Resolução da Complicação.

Mas muito rapidamente a representação do discurso das personagens deixa de estar circunscrita a estes elementos de desenvolvimento da história e dissemina-se por todo o corpo da composição textual, de tal modo que alguns textos mais se aproximam de textos dramáticos do que de textos desenvolvidos no modo narrativo. Pode dizer-se que a Mariana se especializa na reconstrução de vozes que participam em situações de interação conversacional. As personagens criadas pela Mariana são dotadas de notável vivacidade e realismo, que lhes é conferido quase exclusivamente pela voz; são seres de natureza profundamente semiótica, que se afirmam no dinamismo da interação discursiva pelo que afirmam, perguntam, respondem, pedem, negam, ordenam, prometem, recusam, avaliam, etc. O texto *A moda* (MR-CT2-020), cuja mancha gráfica original se reproduz na IMAGEM 7.1 e cuja transcrição se apresenta no QUADRO 7.3, é o exemplo mais extremo deste tipo de registo inventado pela Mariana como solução retórica para a representação de episódios da experiência pessoal ficcionada. O texto foi produzido no fim do primeiro trimestre letivo do 2.º ano, dois meses após a aula expositiva sobre a pontuação e cerca de duas semanas após uma atividade coletiva de construção de um texto dramático, a que adiante me refiro, na secção dedicada à pontuação.

A história tem a extensão de 176 palavras (cerca de 50 palavras acima do número médio de palavras por texto no 2.º ano) e apresenta um valor de densidade lexical de 1,7, muito abaixo do valor 2,7, valor médio aferido para esse ano.

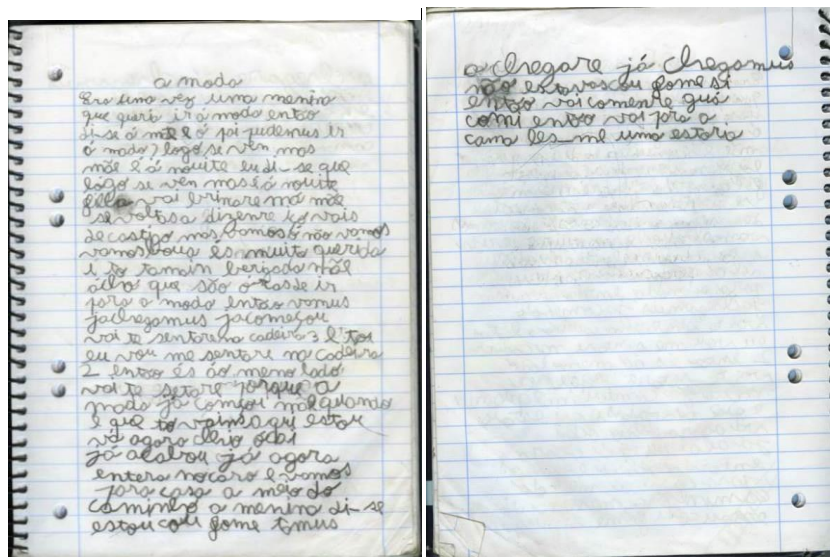


Imagem 7.1: Reprodução do texto *A moda* (MR-CT2-020), produzido no fim do primeiro trimestre do 2.º ano; texto maioritariamente construído no registo conversacional

Para o escritor/leitor adulto, este texto resulta particularmente impressionante pela densidade das trocas semióticas nele representadas, pela ausência de marcações gráficas e lexicogramaticais que assinalem, de acordo com a convenção da escrita adulta, a dinâmica de desenvolvimento do texto em interação, por oposição à dinâmica de desenvolvimento monológico do discurso de primeira ordem, e pela escassez de elementos de contextualização das trocas conversacionais representadas (note-se a quase ausência de trechos narrativos a projetar as falas e a identificar a responsabilidade enunciativa das mesmas). Curiosamente, a linearização grafológica, não segmentada, das trocas da interação conversacional é reveladora da percepção que a criança tem da unidade textual subjacente ao texto conversacional e da sua responsabilidade na gestão do mesmo. A criança dá voz às personagens, reproduzindo com grande realismo a troca conversacional, sem a interferência da voz do narrador, mas não deixa de ter presente a pertença destas vozes ao texto como uma unidade cuja linearização lhe compete a si, como autora. Represento na IMAGEM 7.2 e na IMAGEM 7.3 a mancha gráfica do texto *A moda*, por oposição à mancha gráfica expectável numa narrativa escolar com inclusão de diálogos.

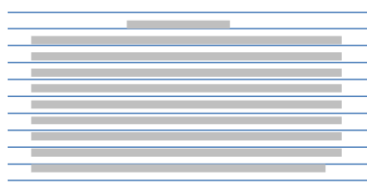


Imagem 7.2: Mancha gráfica do texto MR-CT2-020



**Imagem 7.3: Mancha gráfica expectável numa narrativa escolar com inclusão de diálogos**

### 7.1 A INTEGRAÇÃO DO DISCURSO DIRETO NO MONÓLOGO DA NARRAÇÃO

No QUADRO 7.3, apresento uma proposta de análise da estrutura genológica do texto, sustentada por uma análise dos valores discursivos dos movimentos que compõem os turnos conversacionais representados. Identifico a sombreado cinzento mais claro os turnos da filha; sem sombreado, os turnos da mãe; a sombreado cinzento mais carregado, os turnos de identificação duvidosa; sem sombreado e com destaque de negrito, os segmentos de discurso de primeira ordem. Na coluna A, identifico os elementos de estrutura de género (História: Relato), na coluna B, os valores discursivos dos enunciados que compõem os movimentos na interação.

De acordo com esta análise, o texto no seu todo é interpretado como um Relato de acontecimentos de terceira pessoa que se desenvolve como uma sequência cronologicamente organizada de três episódios, construídos pela interação verbal das duas participantes, a mãe e a filha. Os episódios são diferenciados por mudanças na configuração do contexto de situação realizado. O primeiro episódio diferencia-se dos dois últimos, na dimensão do modo, pela função que a língua desempenha na atividade social em curso: a língua é constitutiva da atividade – as personagens negociam entre elas a possibilidade de ir a um espetáculo de moda; a atividade não verbal em curso é totalmente irrelevante para a construção da atividade. Nos dois últimos episódios, a língua funciona em complementaridade com a atividade não verbal, contribuindo parcialmente para o desenvolvimento da atividade. O segundo e o terceiro episódio diferenciam-se apenas na dimensão do campo, na localização espaço-temporal e no tipo de atividade em que as personagens estão envolvidas: no segundo episódio, mãe e filha gerem a acomodação na sala de espetáculos e assistem ao desfile de moda; no terceiro episódio mãe e filha, depois do espetáculo, regressam a casa e a filha solicita serviços à mãe: alimentação e leitura de uma história, a mãe responde à filha dando-lhe instruções de procedimento.

A- Elementos estruturais Relato	B- Movimentos na interação	C- Textualização
Título		a moda
O		Era uma vez uma menina que queria ir à moda
E1: (negociação argumentativa de uma proposta de ação conjunta, com sucesso por parte do proponente)	Proposta	<b>então disse à mãe e ao pai</b> podemos ir à moda?
	Reação não conclusiva	logo se vê
	1.º Argumento	mas mãe é à noite
	Rejeição do argumento	eu disse que logo se vê
	Insistência no 1.º argumento	mas é à noite
	Comando (rejeição de participação na troca argumentativa)	filha vai brincar
	Avaliação da resposta	má mãe
	Avaliação da resposta	se voltas a dizer isso vais de castigo
	Pedido de confirmação	mas vamos ou não vamos
	Resposta afirmativa	vamos
	Avaliação	boa
	Avaliação	és muito querida
	Retribuição de avaliação	
	Agradecimento	obrigada
(relocalização temporal e espacial da ação)	Notícia	mãe acho que são horas de ir para a moda
	Planeamento da ação	então vamos
	Notícia	já chegámos
ES (a ida à moda)	Notícia	já começou
E <sub>2</sub> (procura de lugares, preparação para assistir ao espetáculo)	Comando	vai-te sentar na cadeira 3
	Pergunta de conteúdo	e tu
	Resposta	eu vou-me sentar na cadeira 2
	Justificação e Notícia	então és ao meu lado
E <sub>3</sub> (assistência silenciosa do espetáculo)	Comando	vai-te sentar
	Notícia	porque a moda já começou
	Pergunta de conteúdo	mãe quando é que tu vens
E <sub>4</sub> (fim do espetáculo)	Resposta-notícia	aqui estou
	Comando	vá agora chiu oquei
	Pedido de informação	já acabou
	Notícia	já
(relocalização temporal e espacial da ação: regresso a casa)	Comando	agora entra no carro
	Planeamento da ação	e vamos para casa <b>a meio do caminho a menina disse</b>
	Notícia/pedido de serviço	estou com fome
	Notícia	estamos a chegar
	Notícia	já chegámos
Ef retoma da rotina doméstica	Pedido de confirmação de informação	não estavas com fome
	Confirmação	sim
	Comando	então vai comer
	Notícia	já comi
	Comando	então vai para a cama
	Pedido de serviço	lês-me uma história

Quadro 7.3: Transcrição do texto *A moda* (MR-CT2-020) segmentado em unidades-t

Do ponto de vista genológico, na verdade, o texto não obedece de forma clara a nenhum modelo socialmente instituído. Por essa razão surge como um objeto surpreendente aos olhos do leitor adulto. A aluna parece visar o objetivo retórico de relatar um episódio memorável da vida de uma menina – um dia em que a menina foi com a mãe assistir a um espetáculo de moda. No entanto, acerca do espetáculo de moda, que dá título ao texto, só ficamos a saber aquilo que se relaciona com a interação que a ida ao mesmo suscitou: primeiro, a negociação do projeto, depois, a negociação dos preparativos para, na sala do espetáculo, assistir ao mesmo e, finalmente, a negociação da atividade do regresso a casa e da rotina do fim do dia. Ou seja, a criança parece entender que o relato da atividade pode ser realizado mediante a representação da interação em tempo real dos participantes. Para a concretização do objetivo de relatar um acontecimento, a criança constrói uma representação das interações verbais que em torno do mesmo acontecem. O destaque conferido à interação sugere um segundo objetivo retórico para o texto: o de pôr em cena o universo relacional mãe-filha na diversidade dos seus conflitos e das suas cumplicidades. Para alcançar o primeiro objetivo, a Mariana parte de um referencial de atividade social situada no tempo e no espaço, que serve de ponto de partida para o desenvolvimento textual como um todo, perspectivando-o para um desenlace expectável; para alcançar o segundo, escolhe representar diretamente a interação verbal entre as duas personagens.

De acordo com a interpretação de que o texto tem por objetivo relatar os eventos de uma ida a um espetáculo de moda, o elemento estrutural da Orientação constrói um cenário de terceira pessoa, que serve de ancoragem referencial dos participantes – mãe e filha<sup>141</sup> – nos três ciclos conversacionais que atravessam e desenvolvem o texto. Cada um destes ciclos constrói um episódio. No primeiro episódio, a língua produzida pelas personagens tem um papel constitutivo, ou seja, toda a atividade se realiza linguisticamente: trata-se da negociação verbal da atividade extralinguística (neste caso a filha tenta convencer a mãe a ir a um espetáculo de moda). A negociação verbal da atividade extralinguística é a função tipicamente desempenhada pelos diálogos nas futuras histórias da Mariana; regra geral, porém, ao contrário do que acontece em *A moda* as sequências dialogais encontram-se devidamente contextualizadas por sequências no modo da narração. Nos restantes episódios, os eventos – a ida ao espetáculo e o regresso a casa – são apenas parcialmente constituídos pela atividade verbal. A tentativa de representar os eventos exclusivamente por via das trocas conversacionais entre a mãe e a filha, sem a colaboração da narração contextualizadora, põe problemas à autora e obriga-a a construir uma série de movimentos do tipo notícia, que, na falta de sequências narrativas, têm como função

---

<sup>141</sup> Na Orientação surge uma referência a uma terceira personagem, o pai, que não torna a ser referido em todo desenvolvimento textual. A introdução de participantes que depois se revelam inconsequentes para o desenvolvimento do texto é um traço frequente na escrita inicial, fruto da imaturidade nas estratégias de planeamento textual. Ainda assim, a Mariana destaca-se como uma aluna que gere com bastante eficácia os mundos virtuais por si textualizados, em virtude da sistemática estratégia de utilização do seu universo de experiência pessoal, como observado a propósito do texto dos quatro golfinhos, como modelo para os mundos ficcionados.



contextualizar a conversa representada. A Mariana encontra-se visivelmente a explorar a funcionalidade dos recursos semióticos disponíveis no seu potencial de significação, construído na oralidade nos contextos da interação do quotidiano familiar, procurando adaptá-los ao novo padrão de configuração contextual (nos termos de Hasan 1985), caracterizado pela exclusiva responsabilidade da língua na construção do contexto de situação, pela orientação do texto para a construção do campo, pelo modo monológico de desenvolvimento do texto, pela dependência do canal gráfico – características contextuais que de um modo geral representam um distanciamento generalizado da língua em relação ao contexto de situação.

É interessante observar como o movimento de progressiva integração do discurso direto das personagens, onde reconhecemos extratos de textos conversacionais extraídos da vida real da criança, parece ter como efeito genológico afastar a criança da construção do género Narrativa, construção discursiva que pressupõe distanciamento em relação à situação narrada, que desde cedo ela parecia ter como modelo para a construção de histórias. Os acontecimentos e as interações da vida real não têm a configuração de uma Narrativa (a Narrativa pressupõe, para além do distanciamento, uma avaliação discursiva da experiência); ao basear-se neles para a construção de uma história, a criança impercetivelmente parece deslizar para uma versão dramatizada, e por isso nada canónica, de um Relato. No Relato, a reconstrução da experiência pauta-se pela observação da sequencialidade cronológica dos eventos. O ponto orientador de um Relato é mostrar os eventos na sua ordem natural de desenvolvimento; neste género, não há problemas cuja resolução dependa da avaliação e da ação dos participantes, tudo acontece de acordo com uma ordem dada como natural, não contrariada.

A observação que atrás fica feita, de que a integração de diálogos afasta a criança da Narrativa e a aproxima do Relato, tem o seu quê de paradoxal, já que a representação de diálogos é, à partida, menos produtiva na construção de um Relato do que numa Narrativa. Na verdade, os significados avaliativos a partir do ponto de vista interno ao mundo narrado são de extrema valia para a construção da tensão narrativa; no Relato, pelo contrário, a aproximação ao mundo interno dos participantes e dos seus conflitos é, regra geral, dispensável. No percurso da Mariana, vemos, porém, que a representação de diálogos nem sempre visa, ou consegue, construir um ambiente de tensão, reconstruindo, pelo contrário, ambientes da rotina familiar.

Na história *A moda*, ainda que no episódio inicial a mãe comece por interpretar um papel de quase antagonista da filha, rapidamente cede aos desejos da filha, satisfazendo o seu pedido. A partir daí, à parte alguma ansiedade manifestada pela menina, que sentada na sala de espetáculo, aguarda que a mãe se sente ao seu lado para assistir ao desfile de moda, pode dizer-se que assistimos a um episódio relativamente trivial da vida familiar, cuja reconstrução se baseia na cronologia dos eventos. Estamos longe do mundo de aventuras e de peripécias que os participantes precisam de resolver, que a aluna parecia querer construir nas histórias de monstros, tubarões, piratas e castelos assombrados, anteriormente analisadas.

Alguns meses mais tarde, após outras tentativas de construção de relatos dramatizados, a Mariana produz um lapidar Relato do seu fim de semana (MR-CT2-041, abaixo transcrito), que, conforme já aqui analisado (ver CAPÍTULO 3), tira partido da textualização da estrutura temporal do campo para explicitamente estruturar o desenvolvimento textual e dispensa a aproximação à interação dos participantes em tempo real. Simultaneamente, por casualidade ou não, neste texto, a Mariana não parece sentir necessidade de introduzir qualquer incidente perturbador da ordem natural dos acontecimentos, como é típico do género Narrativa<sup>142</sup>.

Como foi o meu fim-de-semana

No Sábado a minha mãe e o meu pai vieram da Andorra. passado um bocadinho fui almoçar depois fui ter com os meus primos e depois fui jantar. No Domingo fui às compras depois fui almoçar no fim de almoço fui brincar depois fui à missa e no fim jantei.

(MR-CT2-041)

No percurso ontogenético da Mariana, portanto, o Relato não precede a Narrativa, como sugerido no modelo da ontogénese dos géneros escolares proposto em Martin & Rothery (1981). Pelo contrário, as primeiras histórias sinteticamente textualizadas pela Mariana, com notável exiguidade de meios, de que é exemplo a história dos golfinhos atrás analisada, revelam ter a Narrativa como horizonte de género. O mero relato de acontecimentos, sem qualquer peripécia, não parece obedecer à representação que a Mariana tem da função de um texto escrito.

Do ponto de vista deste trabalho, interessa-me sobretudo observar as consequências da integração do discurso direto ao nível dos padrões de organização do fluxo discursivo, ou seja, numa perspetiva dos significados da componente textual do registo. No QUADRO 7.4 e no QUADRO 7.5, apresento a análise temática do texto MR-CT2-20.

U-t	Tipo temático	Tema textual	Tema interpessoal	Tema tópico marcado	Tema tópico não marcado	Textualização
(1)	TS				Existência	a moda <u>Era uma vez</u> uma menina que queria ir à moda
(2)	T+E	Conj. (estatuto indefinido) Causa/tempo			Part.	<b>então</b> <u>[a menina]</u> disse à mãe e ao pai
(3)	TS				Part.	<u>[nós]</u> podemos ir à moda?
(4)	TSm			Circ. Temp.		<u>logo</u> se vê
(5)	T+I+E	Conj. Coesiva Adversativa	Vocativo		Part.	<b>mas mãe</b> <u>[a moda]</u> é à noite

<sup>142</sup> Ao contrário do que vimos acontecer nos relatos iniciais do Emanuel, antes analisados, histórias em que o aluno parecia partir do intenção de construir uma Narrativa e acabava por deslizar para o Relato.

(6)	I+Em		Reforço	Circ. Temp.		<i>eu disse que <u>logo</u> se vê</i>
(7)	T+E	Conj. Coesiva Adversativa			Part.	<b>mas</b> <u>[a moda]</u> é à noite
(8)	I+E		Vocativo		Part.	<i>filha</i> vai brincar
(9)						má mãe
(10)	TSm			Condição		<u>se voltas a dizer isso</u> vais de castigo
(11)	T+E	Conj. Coesiva Adversativa			Part.	<b>mas</b> <u>[nós]</u> vamos
(12)	T+E	Conj. estrutural Alternativa			Part.	<b>ou</b> <u>[nós]</u> não vamos
(13)	TS				Part.	<u>[nós]</u> vamos
(14)						boa
(15)	TS				Part.	<u>[tu]</u> és muito querida
(16)						obrigada
(17)	I+E		Vocativo e Modalização		Pred.	<i>mãe acho que <u>são</u> horas de ir para a moda</i>
(18)	TS				Part.	<u>[nós]</u> então vamos
(19)	TS				Part.	<u>[nós]</u> <u>já</u> chegámos
(20)	TS				Part.	<u>[a moda]</u> <u>já</u> começou
(21)	TS				Part.	vai-te sentar na cadeira 3
(22)	T+	Conj. Continuativa				<b>e</b> <u>tu</u>
(23)	TS				Part.	<u>eu</u> vou-me sentar na cadeira 2
(24)	T+E	Conj. Coesiva Condição			Part.	<b>então</b> <u>[tu]</u> és ao meu lado
(25)	TS				Processo	<u>vai</u> -te sentar
(26)	T+E	Conj. (estatuto indefinido) Causa			Part.	<b>porque</b> <u>a moda</u> já começou
(27)	I+E		Vocativo e Adv. interrogativo			<i>mãe <u>quando</u> é que tu vens</i>
(28)	TSm			Circ. Lugar		<u>aqui</u> estou
(29)	I+Em		Interjectivo	Circ. Temp.		vá <u>agora</u> chiu oquei
(30)	TS				Part.	<u>[a moda]</u> já acabou
(31)						já
(32)	TSm			Circ. Temp.		<u>agora</u> entra no carro
(33)	T+Em	Conj. Continuativa			Processo	<b>e</b> <u>vamos</u> para casa
(34)	TSm			Circ. Temp.+Lugar		<u>a meio do caminho</u> a menina disse
(35)	TS				Part.	<u>[eu]</u> estou com fome
(36)	TS				Part.	<u>[nós]</u> estamos a chegar

(37)	TS		Part.	[ <u>nós</u> ] já chegámos
(38)	TS		Part.	[ <u>tu</u> ] não estavas com fome
(39)				sim
(40)	T+E	Conj. Coesivo Causa: Condição	Pred.	<b>então</b> <u>vai</u> comer
(41)	TS		Part.	[ <u>eu</u> ] já comi
(42)	T+E	Conj. Coesivo Causa: Condição	Pred.	<b>então</b> <u>vai</u> para a cama
(43)	TS		Part.	[ <u>tu</u> ] lê-me uma história

Quadro 7.4: Análise temática do texto MR-CT2-20

Tipo temático	Unidade-t
TS	(1), (3), (13), (15), (18), (19), (20), (21), (23), (25), (30), (32), (34), (35), (36), (37), (38), (41), (43)
TSm	(4), (10), (28)
T+E	(2), (7), (11), (12), (24), (26), (40), (42)
T+Em	(33)
T+I+E	(5)
I+E	(8), (17), (27)
I+Em	(6), (29)
T+	(22)

Quadro 7.5: Padrões de Tema simples e de Tema múltiplo observados nas unidades-t do texto MR-CT2-020

## 7.2 PRODUTIVIDADE DO TEMA SIMPLES

Conforme sistematizado no QUADRO 7.5, acima, neste novo padrão de registo, ao contrário do que acontece nas histórias que não incluem a representação do discurso direto, como exemplificado na história dos quatro golfinhos (MR-CT2-006), o padrão de Tema simples, marcado ou não, é largamente maioritário, quase dobrando o número de ocorrências de Tema múltiplo do tipo T+E, em que se faz anúncio explícito da ligação entre o que se segue e o que ficou para trás. O padrão de Tema simples associado ao discurso direto, como atrás referido, não é uma novidade absoluta no registo da Mariana. Neste texto, porém, ele torna-se o padrão preferencial.

A frequência na escolha do Tema simples revela que a nossa jovem escritora, ao optar por dar a voz às personagens, deixa de sentir a premência de explicitar no início da construção de cada mensagem o modo como essa mensagem se encaixa no que foi dito atrás e simultaneamente o modo como vai fazer progredir o discurso. O contexto de situação da interação mãe-filha é bem conhecido da Mariana, são-lhe bem familiares os respetivos padrões de registo, muito em particular no que respeita aos significados da progressão na interação. A Mariana confia neste padrão de registo, que sabe ser eficiente nos contextos da oralidade para fazer progredir o texto. Ao dar a voz às personagens, a aluna delega nelas e no contexto de atividade social em que se

inserem a responsabilidade de impulsionar o desenvolvimento do texto. O texto é, tal como nos contextos da oralidade a que a criança está acostumada, essencialmente língua em ação, impulsionado pela dinâmica do contexto conversacional e da atividade extralinguística. Os padrões de significados deste tipo de texto estão bem codificados no sistema linguístico de uma criança de sete anos. A criança sabe, por exemplo, que após uma pergunta é expectável seguir-se uma resposta, como na sequência (3) ^ (4):

(3) podemos ir à moda (4) logo se vê

Os participantes na interação sabem o que a língua está a fazer no contexto, partilham essa informação, por isso não sentem necessidade de explicitar que (4) acontece depois de (3), nem mesmo que (4) é uma resposta a (3), como poderia ficar explícito na seguinte sequência, por mim forjada:

A menina disse ao pai e à mãe: - podemos ir à moda? e (depois) a mãe respondeu: - logo se vê.

Essa explicitação só acontece em situações excepcionais, quando, por alguma razão, os participantes na interação sentem que há o risco de não serem veiculados os significados que pensavam partilhados por ambos. É o que acontece em (6), quando o participante *mãe* faz questão de explicitar o significado discursivo ‘esta é a resposta assertiva à tua pergunta’, realizado na expressão *eu disse que*, que considerava estar implícito na resposta dada à *filha* em (4). Em virtude da insistência da *filha* na formulação do seu pedido, a mãe escolhe tematizar o significado discursivo que em (4) considerara desnecessário explicitar. Salvo estas circunstâncias excepcionais, na interação conversacional, caracterizada pela cooperação e pela partilha da informação contextual entre os interlocutores, o registo é densamente elítico, carregado de significados implícitos, só se realizando linguisticamente aquilo que o falante quer apresentar como informação nova ou a informação contextual que o interlocutor dá sinais de não ser capaz de recuperar.

Muito em particular, os significados textuais que anunciam a adição da informação ou a progressão nas coordenadas contextuais da temporalidade são, neste padrão de registo da língua em ação, considerados de explicitação dispensável (em MR-CT2-006, estes significados eram explicitados respetivamente pela conjunção *e* e pelo advérbio *depois*); a passagem do tempo é um dado contextual que está presente por defeito na própria estrutura do contexto da interação e o mesmo acontece com a propriedade da informação, inerente a tudo aquilo que se escolhe verbalizar: o facto de se dizer alguma coisa é em si mesmo um facto aditivo, que não tem de ser anunciado explicitamente.

Ao optar por dar voz aos participantes nos acontecimentos representados, a Mariana parece ter encontrado uma forma de escapar ao caráter monológico da escrita e, de modo geral, ao distanciamento imposto pela escrita em relação ao contexto.

### 7.3 DIVERSIFICAÇÃO DE PADRÕES DE TEMA TEXTUAL

Passo agora a analisar os padrões de Tema múltiplo, com Tema textual, no texto *A moda*. Em comparação com as histórias anteriormente produzidas pela Mariana, aqui analisadas (MR-CT2-006 e MR-CD2-006), o texto *A moda* evidencia novas e mais variadas configurações de significados de Tema textual na unidade-t.

De salientar, em primeiro lugar, que não são concretizados quaisquer significados textuais que anunciem relações de temporalidade; além disso, os temas textuais com valor aditivo estão confinados à construção de relações estruturais entre unidades-t que compõem um turno conversacional, ou seja, não ocorrem neste texto conjunções aditivas a funcionar ao nível da coesão textual nem sequências de mais de duas orações encadeadas pela conjunção *e*.

No primeiro episódio do texto, observam-se significados adversativos, realizados pela conjunção coesiva *mas*. Neste texto, o movimento adversativo anunciado pelo tema textual *mas* é da responsabilidade das vozes dos participantes na atividade representada e tem um sabor essencialmente argumentativo, que o faz participar de algum modo na componente de significados interpessoais que constroem o texto. O Tema textual *mas*, em três dos turnos de fala da filha, anuncia a insatisfação da mesma com a resposta oferecida pela mãe ao seu pedido; nos dois primeiros turnos, a filha argumenta em favor da exequibilidade do plano, no terceiro, a filha manifesta a sua exasperação pela demora da mãe em fazer-lhe a vontade.

Os significados de Junção com valor adversativo realizados pela conjunção *mas*, embora ausentes no texto dos quatro golfinhos (MR-CT2-006), ocorrem no *corpus* da Mariana desde os primeiros textos compostos no registo monológico da narração. O QUADRO 7.6 mostra que, entre os quatro alunos estudados, a Mariana é aquela que mais frequentemente recorre ao uso destas conjunções, só sendo ultrapassada, no 4.º ano, pelo Emanuel. Numa primeira fase, ilustrada no texto MR-CD2-006, atrás analisado, o sistema de recurso de ligação entre mensagens parece definir-se como uma simples oposição entre o uso da conjunção *e* e o uso de *mas*, sendo que a conjunção *e* se caracteriza por um elevado grau de indeterminação semântica. Cada nova mensagem apresenta-se com a função de acrescentar nova informação ao que para trás ficou expresso, ou, alternativamente, com a função de contradizer as expectativas anteriormente criadas. Nestes textos, o significado adversativo realizado explicitamente na estrutura temática da unidade-t constitui uma manifestação da voz interventiva do narrador e da sua função de avaliação do contexto.

		EM	MR	NA	SL
2.º ano	DD		8,08		7,69
	DPO	8,11	7,75	2,27	2,37
3.º ano	DD	4,62	5,26	1,47	2,78
	DPO	6,79	7,95	7,18	7,14
4.º ano	DD	14,29	8,55		8,05
	DPO	8,97	6,15	2,99	4,56

**Quadro 7.6: Unidades-t com Tema textual com valor adversativo, valores percentuais (DD: unidades-t em discurso direto; DPO: unidades-t no discurso de primeira ordem)**

Nas quarenta e cinco histórias produzidas pela Mariana, apenas dez não incluem qualquer Tema textual com valor adversativo (cinco no 2.º ano, uma no 3.º ano e quatro no 4.º ano). A Mariana parece tirar especial partido dos significados adversativos para a construção das sequências de avaliação do contexto. Sublinhe-se que a ocorrência dos significados adversativos é sinal da importância conferida ao conflito no universo ficcional da aluna.

Para além dos significados aditivos (estruturais) e adversativos, que já haviam sido observados anteriormente, surgem também neste texto, mais consistentemente realizados, os significados da causalidade, diversamente matizados como significados que expressam resultado, razão e condição. Em (2), o Tema textual *então* anuncia o resultado da caracterização da menina, como *uma menina que queria ir à moda*. Em (40) e (42), o mesmo adjunto conjuntivo *então* apresenta um significado mais próximo do significado de condição ‘nesse caso’. Em (26), o significado de *porque* constrói um outro tipo de relação causal, em que o facto expresso na segunda mensagem é apresentado como a razão para a ordem que se expressa na primeira; a conjunção funciona ao nível local, integrando duas unidades-t adjacentes, com diferentes valores discursivos (a primeira expressa um comando, a segunda uma asserção), num turno em dois movimentos da conversa entre a mãe e a filha. Note-se que, neste caso, a causa é textualizada após a sua consequência e não o contrário, invertendo assim no texto a ordem cronológica dos acontecimentos. O funcionamento da conjunção parece situar-se num espaço semântico indefinido entre a conjunção estrutural e a conjunção coesiva. Também em (2) parece haver alguma indeterminação quanto ao nível de funcionamento do adjunto conjuntivo *então*: se como elemento de ligação estrutural, formando um complexo oracional paratático (1) + (2), se como Junção coesiva entre duas unidades textuais independentes (1) ^ (2), em que (1) constrói o elemento estrutural da Orientação e (2) dá início à construção do primeiro episódio relatado. Em (40) e (42), o adjunto conjuntivo *então* funciona ao nível da coesão textual entre turnos conversacionais. Em (10), a oração dependente condicional que inclui o item de referência anafórica *isso* faz a Junção coesiva com o conteúdo do turno anterior, da responsabilidade da filha.

Por último, em (22), numa unidade-t minimalista, de conteúdo predicativo maximamente elítico, para além da explicitação do Participante com função Sujeito, há apenas uma espécie de

Tema textual de ligação, um significado que assinala um novo movimento no discurso, neste caso um movimento que assinala a receção de uma ordem e a devolve sob a forma de pergunta<sup>143</sup>.

Do que atrás fica exposto, pode dizer-se que, em comparação com os textos antes analisados, o contexto interpessoal deste texto, familiar à criança, parece fornecer à Mariana um espaço semântico alargado e diversificado de significados de ligação entre as mensagens que compõem o texto.

Tema textual:	Tipo de significado e realização lexicogramatical	Unidade-t em que ocorre
Conjunção (estatuto indeterminado)	↘ e	(22), (33)
Conjunção (estrutural)	Alternativa ↘ ou	(12)
Conjunção (Coesiva)	Adversativa ↘ mas	(40), (42)
	Causa: Condicional ↘ então	(5), (7), (11)
Conjunção (Estatuto indefinido)	Causa: Resultado ↘ então	(2)
	Causa: Razão ↘ porque	(26)

Quadro 7.7: Especificação dos significados textuais e das respetivas realizações lexicogramaticais na estrutura temática das unidades-t em MR-CT2-20

#### 7.4 TEMA INTERPESSOAL: A FAMILIARIDADE DA ANCORAGEM NA SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO

Para além dos significados textuais, nos padrões de Tema múltiplo presentes no texto *A moda* é possível observar um leque de significados interpessoais que contextualizam a mensagem na dimensão da interação.

A saliência de significados interpessoais em posição temática orienta o texto para a interpretação das relações interpessoais, remetendo para segundo plano a representação da experiência, orientação que caracteriza o género das histórias.

Note-se que nas histórias iniciais da Mariana, onde a ocorrência do discurso direto é nula ou residual, os padrões de Tema múltiplo com Tema interpessoal estão também praticamente ausentes.

De entre os recursos interpessoais tematizados, destaca-se o Vocativo. Do ponto de vista da interação representada, o Vocativo interpela o interlocutor e chama-o a participar ativamente na interação. Por outro lado, do ponto de vista do funcionamento do texto escrito que representa

<sup>143</sup> A recuperação do valor discursivo desta unidade-t, ou seja, a interpretação de que através dela se realiza uma pergunta, depende da interpretação das relações coesivas entre a unidade-t em questão e aquelas que lhe estão adjacentes.



diretamente a interação, o Vocativo, ao identificar o interlocutor, serve também a função representacional de identificar, por exclusão de partes, num contexto onde apenas se contam dois participantes, o locutor. A pontuação da troca dialogal com instâncias periódicas de vocativos serve assim a função experiencial de identificação das vozes que atuam no texto, dispensando o narrador. O Vocativo em posição temática (recorde-se que o Vocativo é um recurso caracteristicamente temático) funciona, portanto, como o ponto de partida para a mensagem que, na ausência do narrador, identifica, por exclusão de partes, a entidade a que deve ser atribuída a responsabilidade enunciativa da mesma.

Também neste ponto se tornam evidentes as tentativas da aluna de utilizar os recursos da língua que lhe são mais familiares para o desempenho das novas funções que as novas configurações do contexto de situação exigem.

Aparentemente, a aluna terá experimentado construir histórias de acordo com os modelos de registo literário das histórias infantis, mas, sentindo-se constrangida no seu potencial semiótico para os reproduzir com o fôlego desejado, resolve ignorar parcialmente esses modelos e criar o seu próprio processo de construção de histórias, o qual passa por reduzir o distanciamento em relação às situações que pretende representar, simulando a interpretação dos eventos em vez de proceder à representação a partir do ponto de vista da narrativa de terceira pessoa.

Tema interpessoal:	Tipo de significado	Unidade-t em que ocorre
	Vocativo	(5), (8), (17), (27)
	Modalização $\sphericalangle$ oração de projeção mental	(17)
	Modulação $\sphericalangle$ oração de projeção verbal	(6)
	Interjetivo $\sphericalangle$ interjeição	(29)
	Pergunta $\sphericalangle$ advérbio interrogativo	(27)

**Quadro 7.8: Especificação dos significados interpessoais e das respetivas realizações lexicogramaticais na estrutura temática das unidades-t em MR-CT2-20**

## 7.5 DIVERSIFICAÇÃO DE PADRÕES DE TEMA EXPERIENCIAL

No que toca aos padrões de Tema experiencial, também neste aspeto *A moda* se distancia dos padrões de registo das histórias anteriormente produzidas pela Mariana.

Em *A moda*, encontramos uma diversidade de realizações de Tema experiencial (QUADRO 7.9 e QUADRO 7.10). A alternância das escolhas no sistema do MODO ORACIONAL<sup>144</sup>, inerente ao registo conversacional – declarativo, interrogativo, imperativo –, acarreta consigo diferentes pontos de partida para a unidade-t: nos casos não marcados, o Participante com função de Sujeito nas unidades-t no modo declarativo, o verbo ou predicador no modo imperativo e o constituinte interrogativo nas interrogativas de conteúdo. A variedade de pontos de partida para a enunciação oferece à escritora aprendiz a oportunidade de ginastigar, na modalidade escrita, as suas escolhas

<sup>144</sup> No quadro da gramática sistémico-funcional, as escolhas do sistema do MODO ORACIONAL correspondem, grosso modo, ao que na gramática tradicional se designa por tipos de frase: tipo interrogativo, tipo declarativo e tipo imperativo.

no sistema da língua e escapar ao padrão único dos enunciados declarativos, típicos dos registos da escrita.

Contrariamente ao verificado nas histórias da Mariana anteriormente analisadas, em que prevalece o discurso de primeira ordem, observa-se nesta história um padrão temático maioritário em que o Tema não marcado das unidades-t declarativas é realizado pelo Sujeito elítico. A Mariana traz para a modalidade escrita o Sujeito elítico da conversação oral, que, no seu contexto original, funciona como um elemento de referência exofórica. Como atrás referido, é a pontuação do texto por meio de vocativos que possibilita a recuperação da referência destas ocorrências descontextualizadas de elipse exofórica, aproximando-a do funcionamento da elipse endofórica. A recuperação da referência dos Sujeitos elíticos é facilitada também pelo reconhecimento dos papéis sociais interpretados pelos Sujeitos (tipicamente, a filha solicita informação, autorização, licença ou ajuda para fazer algo e a mãe concede ou nega autorização, dá ordens, ameaça com castigos ou, pelo contrário, recompensa os comportamentos da criança). Como já antes observado, a interpretação dos textos da Mariana depende em grande parte do conhecimento que o leitor tem do contexto extralinguístico que a criança tem por modelo na construção do seu texto<sup>145</sup>.

menina/filha	menina+mãe	mãe	moda	C- Textualização
				a moda Era uma vez uma menina que queria ir à moda então disse à mãe e ao pai podemos ir à moda? logo se vê
∅ [3.ªp.s.]	∅ [1.ª p.p.]			
		mãe	∅ [3.ªp.s.]	mas mãe é à noite
		eu		eu disse que logo se vê
			∅ [3.ªp.s.]	mas é à noite
filha				filha vai brincar má mãe se voltas a dizer isso vais de castigo
	∅ [1.ª p.p.]			mas vamos
	∅ [1.ª p.p.]			ou não vamos
	∅ [1.ª p.p.]			vamos
				boa
?		?		és muito querida obrigada
∅ [1.ªp.s.]		mãe		mãe acho que são horas de ir para a moda
	∅ [1.ª p.p.]			então vamos
				já chegámos
				já começou
				vai-te sentar na cadeira 3
				e tu
		eu		eu vou-me sentar na cadeira 2
		∅ [2.ªp.s.]		então és ao meu lado
				vai-te sentar

<sup>145</sup> O contexto extralinguístico que serve de modelo aos textos da Mariana é relativamente estável, revelando-se num conjunto de significados experienciais e interpessoais recorrentes ao longo do *corpus* textual coligido. Cada história produzida pela Mariana é como que uma nova tentativa de textualização do seu universo experiencial.

	a	porque a moda já começou
	mãe	mãe quando é que tu vens
		aqui estou
		vá agora chiu oquei
		já acabou
		já
		agora entra no carro
	∅ [1. <sup>a</sup> p.p.]	e vamos para casa
		a meio do caminho a menina disse
∅ [1. <sup>a</sup> p.s.]		estou com fome
	∅ [1. <sup>a</sup> p.p.]	estamos a chegar
		já chegámos
∅ [2. <sup>a</sup> p.s.]		não estavas com fome
		sim
		então vai comer
		já comi
		então vai para a cama
	∅ [2. <sup>a</sup> p.s.]	lês-me uma história

Quadro 7.9: Cadeias coesivas de referência pessoal em posição temática (elipse exofórica do texto conversacional citado no contexto da narração, compreendida como um recurso coesivo de referência endofórica ou textual)

Para além das escolhas de Tema não marcado, decorrentes das diversas escolhas no sistema do MODO ORACIONAL, observa-se também o recurso a padrões de Tema experiencial marcado, mediante os quais se faz variar o contexto ou o ponto de partida para a predicação.

Tema experiencial	Tipo de significado	Unidade-t em que ocorre
não marcado:	Participante $\searrow$ grupo nominal expresso (orações declarativas)	(23), (26)
	Participante $\searrow$ elipse (orações declarativas)	(2), (3), (5), (7), (11), (12), (13), (15), (18), (19), (20), (24), (30), (35), (36), (37), (38), (41), (43)
	Processo $\searrow$ forma verbal imperativa (orações imperativas)	(8), (21), (25), (33), (40), (42)
	Processo existencial $\searrow$ loc. verbal (oração declarativa)	(1)
	Advérbio interrogativo	(27)
marcado:	Tempo $\searrow$ advérbio ou locução adverbial temporal	(4), (6), (29), (32)
	Lugar: $\searrow$ advérbio ou locução adverbial de lugar	(28), (34)
	Condição $\searrow$ oração condicional	(10)

Quadro 7.10: Especificação dos significados experienciais e das respetivas realizações lexicogramaticais na estrutura temática das unidades-t em MR-CT2-20

As escolhas de marcação temática são especialmente produtivas nos dois últimos episódios do desenvolvimento textual em que a Mariana tem necessidade de fazer evoluir as coordenadas espaço-temporais do contexto. As ocorrências de marcação temática no primeiro episódio, que constrói a argumentação entre a mãe e a filha, parecem situar-se numa zona semântica de transição entre os significados experienciais da temporalidade e os significados interpessoais da modalidade.

O Tema experiencial em (4) e em (6) é realizado pelo advérbio temporal *logo*, com função de complemento de tempo, que tem por função situar o evento da decisão relativamente ao pedido

da filha num tempo futuro, indeterminado, a tocar o modo da irrealidade (razão por que a filha se exaspera com a resposta da mãe). O Tema experiencial em (4) e (6) ganha desse modo contornos que o aproximam dos significados da interpessoalidade. O mesmo acontece com o significado do Tema experiencial marcado da oração condicional em (10), que constrói um contexto hipotético para o que em seguida se afirma: o castigo. Os constituintes escolhidos para funcionar em posição temática nas unidades-t (4), (6) e (10) têm, portanto, em comum a propriedade de expandir o evento da predicação, situando-o numa dimensão conjetural ou irreal que faz depender do arbítrio dos participantes a validade do que está a ser dito.

No segundo e no terceiro episódio, têm Tema experiencial marcado as unidades-t (19), (20), (30), (37) e (41), com adjuntos de valor aspetual realizados pelo advérbio *já* em posição temática, as unidades-t (29) e (32), com adjuntos de localização temporal em posição temática, realizados pelo advérbio *agora*, e a unidade-t (28), com um adjunto de localização espacial, realizado pelo advérbio de lugar *aqui*<sup>146</sup>. A marcação temática nestes episódios tem como função revelar ao leitor os novos contextos da atividade dos participantes, mas debate-se com a dificuldade da falta de conteúdo informativo inerente à escolha, para realização desta função, de elementos deícticos, que apenas apontam para a situação extralinguística, sem na verdade a reconstruir como informação nova acessível ao leitor.

A Mariana, provavelmente baseada na sua larga experiência nos jogos simbólicos do faz-de-conta, sabe que as falas das suas personagens têm de integrar um mínimo de informação textualizada que viabilize a reconstrução simbólica do contexto de situação. Também nas brincadeiras de faz-de-conta, as falas das personagens, em partilha com outros sistemas simbólicos, como o gesto e outros elementos da situação material, têm por função fingir como presente e real um contexto de situação ficcional. Para construir uma situação de faz de conta, a aluna compreende que é importante construir simbolicamente a passagem do tempo, a mudança de lugar e a própria concretização das ações; para não prejudicar a verosimilhança do discurso das personagens, gere essa construção com a máxima economia. O artifício de fingimento escolhido pela Mariana consiste em fazer as personagens informarem-se mutuamente do fluir dos eventos, o que numa situação real seria desnecessário, já que ambas participam nos eventos e têm portanto conhecimento dessa informação. A tematização de adjuntos com valor aspetual ou de localização no tempo e/ou no espaço serve de ponto de partida para a construção das falas que anunciam a passagem do tempo e a mudança de lugar entre os vários episódios: a argumentação inicial (que apenas podemos presumir ter acontecido em casa e na parte da manhã ou início da

---

<sup>146</sup> Halliday e Hasan (1976) referem que os deícticos de primeira e de segunda pessoa (eu/tu/nós), ainda que no plano de segunda ordem do discurso representado funcionem como referência exofórica, não coesiva, no plano da narração, como discurso direto projetado, funcionam como recursos de coesão textual (referência anafórica ou catafórica). De igual modo, os locativos *aqui* e *agora* podem funcionar como recursos exofóricos cuja interpretação depende do conhecimento da situação ou como recursos coesivos anafóricos ou catafóricos por relação com os marcos de localização temporal e espacial estabelecidos discursivamente (no plano do discurso reportado ou no plano da narração).

tarde, num momento em que a filha, o pai e a mãe se encontravam reunidos), a partida para o espetáculo, a chegada ao local do espetáculo e acomodação das personagens para assistir ao mesmo e, por fim, o termo do espetáculo, seguido do regresso a casa no carro da mãe. Entre estes episódios, a descontinuidade nos contextos temporais e espaciais é perspectivada pela marcação temática dos significados deícticos de localização espaço-temporal e construída pelos recursos coesivos da oposição entre o presente do indicativo, o pretérito perfeito do indicativo e o imperativo em conjugação com os recursos da coesão referencial. Basicamente, nas falas das personagens, há um tópico (os acontecimentos e/ou os seus participantes) que vai sendo ciclicamente perspectivado como futuro, depois como presente e mais adiante como passado e terminado. Por exemplo, em (3), a filha pergunta se à noite – futuro – podem ir à moda, em (17), a filha anuncia que é hora – presente – de ir à moda e, por fim, em (19), anuncia como passada e perfeita a chegada à moda.

Em (34), a Mariana quebra pontualmente esta estratégia, retomando por momentos a voz do narrador para, por meio da escolha de um Tema marcado – *no caminho* – introduzir um novo contexto espaço-temporal. Podemos ver na ocorrência isolada deste tipo de marcação temática no discurso de primeira ordem um novo *trailer* ou pré-visualização de uma zona de futura expansão do potencial de significação da Mariana.

Importa também observar, a propósito deste registo desenvolvido pela Mariana, a eficaz gestão dos recursos da elipse, que resulta da mimese do registo conversacional. Para além da recorrente elipse do Sujeito temático (QUADRO 7.10, acima), encontramos casos de elipse de complemento (por exemplo: *vamos [à moda] ou não vamos [à moda]*), do núcleo predicativo (por exemplo: *e tu [onde é que te vais sentar?]*). Encontramos também um caso de substituição de todo o conteúdo de uma fala projetada em *se voltas a dizer isso, vais de castigo*. A naturalidade com que a Mariana lida com estes recursos, que tradicionalmente na literatura do desenvolvimento da escrita são considerados como raros na escrita inicial (Perera 1984: 243), contrasta, por outro lado, com a tendência para a repetição na nomeação do Participante com função de Sujeito, observada por exemplo em MR-CD2-006, um texto construído no registo monológico da narração.

Estes dados poderão indicar que o problema que se coloca à criança no uso dos recursos coesivos da elipse, da referência e da substituição, não é uma questão de falta de capacidade de controlo e de gestão deste tipo de recursos, é pelo contrário uma questão de falta de familiaridade com os padrões de textualização das novas configurações contextuais, nomeadamente ao nível das escolhas que dizem respeito ao grau de explicitação da informação nos registos da escrita. Nesta fase inicial de experimentação da escrita, a criança parece ter tendência a procurar a máxima explicitação de significados. Esta identificação da escrita com a propriedade da explicitação da informação é afinal a orientação natural da escrita. O que a criança vai ter de aprender não é a construir estruturas elíticas e estruturas de substituição, pois nisso ela já é muito competente, o

que a criança precisa de aprender é a dominar a elipse anafórica, que recupera informação construída no cotexto antecedente, e a dosear um novo equilíbrio entre aquilo que no texto pode ficar implícito e aquilo que deve ser explícito.

Relembre-se aqui a este respeito o texto SL-CT2-007a, da autoria do Simão, analisado na secção anterior. Neste texto, o Simão recorre sistematicamente à elipse do Sujeito, numa longa cadeia de identidade de referência anafórica. Observei a esse propósito que o aluno parece utilizar a elipse como um recurso de integração das sucessivas unidades-t numa intrincada cadeia discursiva que mantém constante o seu método de desenvolvimento – a referência ao protagonista da história.

Saliente-se, porém, que no caso do texto do Simão, a elipse é usada no contexto do discurso monológico da narração, em que a língua funciona de modo descontextualizado, ao passo que no texto da Mariana, o recurso à elipse acontece na representação do registo da interação oral. Ou seja, a elipse no registo do Simão surge duplamente descontextualizada em relação aos contextos originais de funcionalidade deste recurso nos registos da língua oral familiares à criança. O Simão não só transpõe a elipse da modalidade oral para a modalidade escrita, como também do modo discursivo da interação em contextos de proximidade para o modo discursivo da narração num uso monológico e descontextualizado da língua. Uma das singularidades do registo do Simão poderá consistir precisamente nesta capacidade de transpor recursos da oralidade para os contextos monológicos da narração, nomeadamente o recurso da elipse de referência exofórica para a elipse de referência endofórica.

## 7.6 A EMERGÊNCIA DA PONTUAÇÃO NO REGISTO DO DISCURSO DIRETO

O texto *A moda*, atrás analisado, parece representar um ponto de viragem no percurso de aprendizagem da escrita da Mariana. Nele, a aluna leva até às últimas consequências a opção pela dramatização dos acontecimentos da história, prescindindo quase integralmente do recurso à voz narrativa. Sintomaticamente, *A moda*, com 176 palavras, é de longe o texto mais extenso produzido nesse ano pela Mariana. O segundo texto mais extenso tem apenas 120 palavras e a média de palavras por texto é de apenas 84 palavras. Isto indica que, para a aluna, tal como os ciclos da temporalidade no caso do Emanuel, o recurso à representação do discurso direto das personagens se tornou uma estratégia retórica potenciadora da fluência discursiva.

Não me foi possível observar diretamente a reação da professora a esta produção da Mariana. Numa primeira abordagem a este texto, chamou-me particularmente a atenção a ausência de quaisquer sinais de correção por parte da professora. De acordo com a professora, o excesso de correções, sobrepostas ao texto da criança, “borra a mancha do texto dos meninos”, surtindo um impacto negativo na criança, com prejuízo da autoestima e da autoconfiança enquanto escritor. Num texto como *A moda*, com uma tal densidade de trocas dialogais, e no qual

a criança visivelmente investiu grande energia e criatividade, a inserção no texto de correções de pontuação e de instruções de mudança de linha teria, muito provavelmente, para além do impacto psicológico negativo na criança, um resultado muito pouco legível e por isso pouco construtivo do ponto de vista das aprendizagens. A professora terá, portanto, preferido transferir a reflexão acerca da pontuação do discurso direto para uma outra atividade pedagógica, individual ou coletiva.

Importa também referir que *A moda*, produzido na segunda semana do mês de novembro, no início do terceiro mês de frequência do 2.º ano de escolaridade, é o décimo sétimo texto no caderno de texto da Mariana e o décimo primeiro em que aluna inclui sequências de DD. Como já atrás referido, *A moda* é o culminar de um percurso de crescente protagonismo das sequências de DD na economia das histórias produzidas pela Mariana. Nestes primeiros textos com ocorrência de DD não pontuado, a professora parece não ter considerado oportuno marcar no texto da criança os lugares em que a aluna poderia ou deveria ter pontuado a representação do discurso direto (DD), concentrando as correções nas questões da ortografia da palavra<sup>147</sup>.

No quarto e no quinto texto com inclusão de DD (produzidos ao longo do mês de outubro, segundo mês de aulas do 2.º ano de escolaridade), a Mariana tinha feito as primeiras tentativas isoladas e hesitantes de uso do travessão entre o verbo de projeção *disse* e o início da oração projetada. Estas ocorrências isoladas do travessão são sinal de que a aluna começava a ter a perceção da convenção associada à representação escrita do discurso direto. Não há qualquer vestígio de que estes travessões resultem de uma indicação da professora nesse sentido (a assim ter acontecido, a instrução terá sido transmitida oralmente).

Na primeira semana de novembro, de entre os alunos aqui estudados, só a Mariana tinha explorado a representação do discurso direto nas suas histórias; em toda a turma, para além da Mariana, só mais quatro alunos o haviam feito. Tal como a Mariana, estes quatro alunos só pontualmente davam sinal de pontuar, tentativamente, o discurso direto.

No dia 5 de novembro, a professora propõe à turma uma atividade de melhoramento de texto que visava a expansão de uma história produzida coletivamente três semanas antes (ver IMAGEM 7.4) mediante a inclusão de sequências dialogais.

---

<sup>147</sup> É de salientar que a professora está em pleno processo dinâmico de acompanhamento da evolução da escrita da criança. Quando surgem as primeiras inserções de discurso direto, a professora não consegue prever que este recurso irá tornar-se um padrão recorrente no registo da Mariana, uma importante zona de expansão do potencial de significação da aluna. Até que esse padrão se afirme enquanto tal, a professora mantém-se concentrada na correção das dimensões da escrita que a criança revelara até ao momento estar empenhada em explorar.

### A comédia de S. Martinho

Era uma vez um cavaleiro que se chamava S. Martinho. Estava a ir para o castelo para ir dormir e entretanto caiu do cavalo. Começou a chover e como o cavalo tinha medo da chuva, cavalo desatou a correr para se esconder. Depois, o S. Martinho escondeu-se debaixo da capa e fez tanta força a puxar a capa das costas para se tapar que rasgou-se ao meio.

S. Martinho estava deitado no chão e como estava a chover, caíam pinguinhas na cara dele. Depois apareceu um peixinho que leu a história do "Capuchinho Vermelho" e ele adormeceu.

Dormiu durante 5 minutos. Ele acordou porque um peixe passou de levezinho com as escamas nas costas. Então, ele viu que estava no meio da água e como ele não sabia nadar, ficou assustado. Mas quando se pôs em pé, ficou aliviado porque a água estava baixinha. Começou a andar até chegar a uma loja e estava lá o cavalo a comer cenouras, maçãs e palha. Depois o S. Martinho agradeceu à senhora da loja por ter dado comida ao cavalo. E viveram felizes para sempre.

Texto Coletivo  
17 de Outubro de 2007

Imagem 7.4: Versão, editada pela professora e distribuída aos alunos, do texto *A Comédia de São Martinho*, produzido coletivamente em sala de aula

Na verdade, essa história havia sido produzida com o objetivo de construir uma comédia para ser representada pela turma no dia de São Martinho; o texto tinha sido intitulado pelos alunos *Comédia de São Martinho*. Não obstante o objetivo visado – produzir uma comédia – os alunos tinham acabado por produzir uma história construída integralmente no modo narrativo. O registo escolhido pelos alunos para o seu texto reproduzia, afinal, o modelo proporcionado pelo texto da lenda de São Martinho, que, desde os três anos, os alunos ouviam contar na escola por ocasião das festividades do dia de São Martinho. A tarefa de melhoramento de texto visava chamar a atenção dos alunos para a diferença entre o modo narrativo e o discurso direto e, em particular, pretendia explicar e demonstrar aos alunos a convenção de representação do discurso direto na escrita.

Estive presente na aula dedicada a esta atividade e realizei um registo áudio da mesma. Foi uma aula difícil e surpreendente, tanto para mim como para a professora. Os alunos revelaram uma enorme dificuldade em desprender-se do registo da narração e em compreender a proposta da professora. Como ilustrado na transcrição de um excerto da interação professora-alunos (QUADRO 7.11), quando a professora pedia aos alunos que apresentassem sugestões para o que as personagens poderiam ter dito naquela situação, estes tendiam a produzir sequências descritivas ou narrativas.



---

(Depois de ter mostrado aos alunos que para um texto ser representado é necessário incluir conversas entre personagens, a professora procura levar os alunos a expandir a história de São Martinho por eles produzida com a intercalação de diálogos travados entre os participantes)  
(...)

**P:** A primeira conversa vai ser entre quem?

**SL:** Entre o São Martinho e o cavalo.

**P:** (reforçando a resposta do aluno) Entre o São Martinho e o cavalo. Então como é que vai ser essa conversa?

**SL:** ele cai do cavalo e .... (hesitações)

**P:** diz lá, diz lá! o que é que eles falam?

**SL:** Falam...: (muito baixo, a professora não ouve) “O que é que aconteceu para eu cair do cavalo?”

**P:** Olhem, imaginem lá a situação: (lê, com entoação propositadamente coloquial, as primeiras linhas da história produzida pelos alunos) Era uma vez um cavaleiro / que se chamava São Martinho / e estava a ir para o castelo, para ir dormir / e entretanto caiu do cavalo...

**EC:** conversava com o cavalo! (em tom de exasperação)

**P:** (dirigindo-se a EC) Então diz lá, como era a conversa? (face ao silêncio do aluno) Imaginem lá a situação... (perante a hesitação de EC, dirige-se a outro aluno que manifestava querer intervir) diz lá, Afonso.

**A:** Hum... o São martinho disse ao cavalo: “cavalo, temos de ir mais depressa.”

**P:** (dirigindo-se a EC) Diz:

**EC:** (EC ganha segurança e propõe) As nuvens estão a ficar negras.

**A:** (retomando o discurso narrativo) ele andou mais depressa e o São martinho caiu.  
(...)

---

**Quadro 7.11:** Transcrição de um trecho da interação professora-alunos no curso da atividade de produção de diálogos para o texto *a comédia de São Martinho*

Para que os alunos compreendessem que o que se esperava deles era a produção de diálogos, a professora organizou um jogo dramático: atribuiu papéis aos alunos e pediu-lhes que interpretassem para a turma as diversas cenas em que a história ia sendo segmentada: o diálogo de São Martinho com o cavalo, que se assusta com a chuva, o faz cair e foge; o diálogo de São Martinho com a sua capa ao tentar abrigar-se da chuva; o coro das gotinhas de água que vêm molhar São Martinho; o diálogo do peixinho com São Martinho e finalmente o diálogo de São Martinho com a senhora da loja, onde ele encontra o cavalo fugitivo, a comer maçãs, cenouras e palha.

No QUADRO 7.12 reproduzo um extrato da negociação professora-alunos gerada nesta nova dinâmica de construção do texto dramático.

(...)

**P:** Anda cá, anda cá, SL. Eu sou o cavalo, anda cá, tu és o São Martinho. Tu vais a cavalo no teu cavalinho e dizes ao cavalinho o quê?

**SL:** Hum... (hesitante) “Anda mais depressa!”

**P:** Vá, “Anda mais depressa!” Vá, e o cavalo o que é que diz?... E o cavalo o que é que diz? Podes falar, cavalo. Não dizes nada?  
(risos na sala)

**S:** (quase inaudível e a professora não dá sinal de ter ouvido) “Tá bem.”  
(risos na sala)

**P:** Não dizes nada? (aceitando o silêncio do aluno como sugestão) Não dizes nada. E depois o que é que acontece?

**Um aluno:** Pum!

**P:** (para a turma) Pum!, ele cai. Vá lá, cai quando se assusta ... e faz “hihihi” (imitação de relincho), não é?  
(agitação entre os alunos)

P:	(para o aluno que interpreta o papel de São Martinho) E tu cais. Cai!, cai! (o aluno deita-se no chão) Cais no chão. (para os alunos) São Martinho caiu no chão! O que é que o São Martinho diz ao cavalo?
SL:	Hum...
P:	(perante o silêncio, propõe com ironia) “Estiveste bem, atiraste-me para o chão, fico contente contigo!” (risos na sala)
S:	(reagindo de imediato à ironia da professora) “Porque é que andaste mais depressa e me fizeste cair?” (...)

**Quadro 7.12:** Transcrição de um trecho do jogo dramático proposto pela professora como estímulo para a produção de diálogos para o texto *A comédia de São Martinho*

Para que os alunos começassem a propor verdadeiras réplicas para a construção do texto dramático foi necessário abstraírem-se da tarefa de escrita e vivenciarem a atividade como um jogo dramático. As primeiras réplicas foram propostas de modo hesitante e inseguro, intercaladas com enunciados narrativos, mas à medida que o jogo progredia, os alunos iam ganhando confiança, passando a participar com maior autonomia e mais criatividade. Depois de consensualizado o texto produzido no jogo dramático oralizado, a professora transcrevia-o no quadro, chamando a atenção dos alunos para a pontuação do discurso direto.

Foi uma aula muito exigente para a professora, que ficou visivelmente surpreendida pelo grau de dificuldade de que a tarefa revelou revestir-se para os alunos, mas com forte impacto na escrita dos mesmos. Nos dias que se seguiram, a maioria dos elementos da turma, catorze, incluindo a Mariana, mesmo aqueles que nunca haviam utilizado o discurso direto nos seus textos, produziu histórias com inclusão de sequências de discurso direto. No entanto, e ainda que um dos objetivos da atividade fosse a didática da pontuação do discurso direto, nesses textos, os alunos só muito pontualmente introduziram qualquer sinal de pontuação nas sequências de discurso direto. Isto revela que a representação direta do discurso das personagens terá sido o conteúdo de língua mais facilmente integrado pelos alunos no seu sistema de significados; as questões da pontuação terão sido menos compreendidas ou mesmo ignoradas pelos alunos. O Simão, por exemplo, o aluno que, como vimos atrás, revelava sensibilidade para as questões da pontuação grafológica do texto, produz a história SL-CT2-009, em que representa diretamente o diálogo entre o *construtor de submarinos* e o *rei* e onde, após as duas ocorrências do verbo declarativo *disse*, introduz uma vírgula, assinalando o movimento de projeção do discurso. Além disso, o Simão assinala com um ponto o fim das falas projetadas. Com este texto, o aluno parece iniciar a exploração dos novos significados negociados com a professora na atividade de dramatização da história de São Martinho, mas utilizando para tal os recursos da pontuação que, como já observado a propósito da análise do texto SL-CT2-007a na SECÇÃO 6.7 deste trabalho, o aluno desde o início do ano vinha dando sinais de explorar: o ponto e a vírgula.

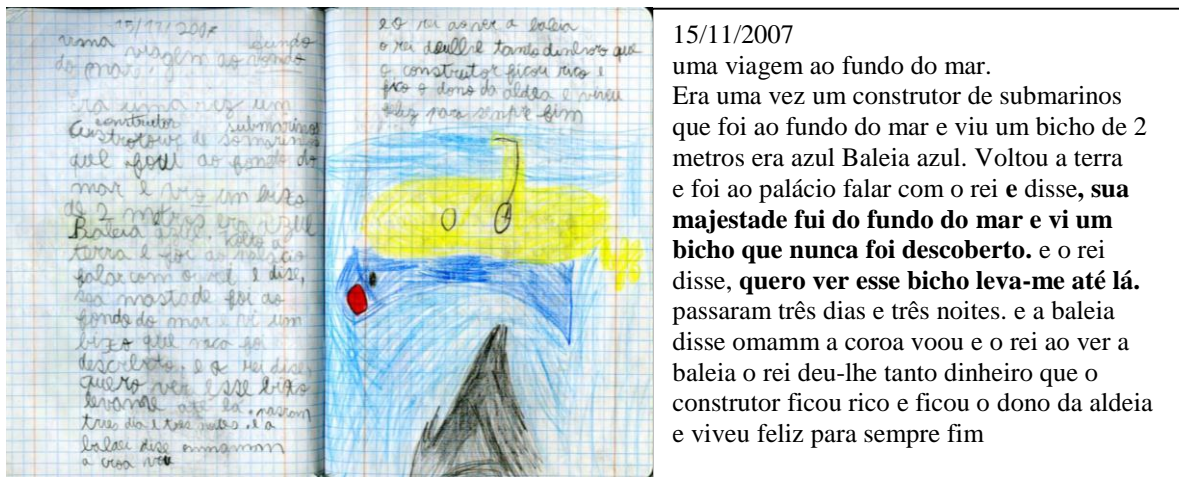


Imagem 7.5: Reprodução e transcrição da história produzida pelo Simão a 15/11/2007, SL-CT2-009 (a negrito: sequência com integração do discurso direto)

O Emanuel foi um dos poucos alunos que não respondeu ao estímulo de representação direta de diálogos, tendo, ao invés, reforçado a presença do discurso indireto nas suas histórias. Só no início de janeiro este aluno produz, no caderno diário, uma primeira história com uma tentativa de introdução do discurso direto; tentativa isolada e só repetida no fim de fevereiro.

No dia seguinte ao da atividade de dramatização da história do São Martinho, a Mariana produz o sexto texto com inclusão do discurso direto (MR-CT2-013). Esse texto, que reproduz na IMAGEM 7.6, foi escrito no registo de primeira pessoa e revela uma alta densidade de sequências em DD não pontuadas. O único sinal de pontuação inserido pela aluna é o ponto no fim da primeira unidade-t do texto, que funciona como título. O texto, em seguida, é construído como uma dinâmica sequência de perguntas e respostas entre a protagonista, um extraterrestre (ET) e a porteira da casa da protagonista. Observa-se, neste texto, pela primeira vez no historial da correção dos textos produzidos pela aluna, a inserção, pela professora, de correções no domínio da pontuação do discurso direto. A professora assinala sistematicamente (ou quase) os contextos de inserção de dois pontos na fronteira entre a oração projetante e a oração projetada e a inserção de travessão antes da oração em DD. A instrução de mudança de linha é dada apenas uma vez, utilizando-se para tal a inserção de duas barras verticais (||). Num momento em que os alunos não dominam ainda o código da pontuação, é compreensível que a professora hesite em utilizar, no texto da criança, uma notação tão parecida com um sinal de pontuação. Ao fazê-lo, ver-se-á obrigada a explicar à criança a diferença entre este sinal metalinguístico, com significado instrucional, e os sinais linguísticos de pontuação. A crescer ao esforço de compreender o significado do sinal de pontuação, a criança teria de compreender que o sinal || significa uma instrução para introduzir naquele mesmo lugar uma quebra de linha. Talvez por isso, a professora não assinale (salvo num lugar) os lugares em que a aluna deveria ter mudado de linha.

Para além da pontuação da transição do discurso de primeira ordem para o discurso direto, a professora introduz também seis pontos de interrogação, um ponto de exclamação, três pontos

e duas vírgulas. Importa referir que, na redação original do texto, por duas vezes – uma para introduzir a réplica da porteira e outra, mais adiante, para introduzir a réplica do ET –, a aluna parece ter tentado reproduzir a convenção que vigora na edição do texto dramático, fazendo preceder o texto da réplica pela designação da personagem responsável pela mesma, seguida de um travessão (IMAGEM 7.6 e QUADRO 7.13).

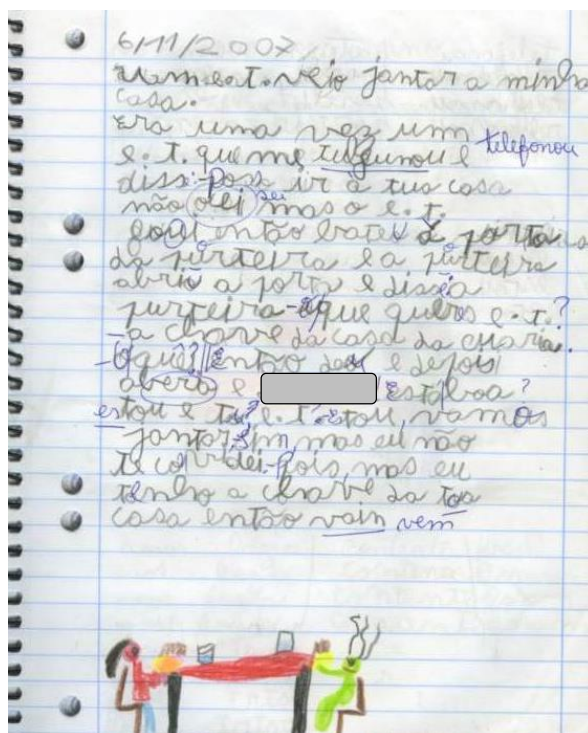


Imagem 7.6: Reprodução do original do texto MR-CT2-013

um e.t. veio jantar a minha casa.

Era uma vez um e.t. que me telefonou e disse [ : ] [ - ] **P**osso ir à tua casa não oquei mas o e.t. foi então bateu à porta da porteira e a porteira abriu a porta e disse [ : ] [ a ] **a** porteira – o que queres e.t.? [ ? ] [ - ] a chave da casa da Mariana. [ . ] [ - ] **O** quê? [ ? ] [ | ] **E**ntão deu e depois abriu-a e disse [ - ] **plá!** [ ! ] Estás boa? [ ? ] **E**stou e tu? [ ? ] e.t.? [ ? ] – estou, [ , ] vamos jantar [ . ] [ - ] **S**im mas eu não te convidei [ . ] [ - ] **P**ois, [ , ] mas eu tenho a chave da tua casa então vem

Quadro 7.13: Reprodução do texto MR-CT2-013 (em caixas retangulares os recursos de pontuação inseridos pela professora no texto da aluna; a negrito: maiúsculas em resposta à correção da professora; sublinhado: designativos para identificação do autor da réplica)

Cinco textos, quatro dos quais incluem trechos em DD, estão de permeio entre este texto e o texto *A moda*. O único sinal de pontuação utilizado pela Mariana é, em dois deles, como em *A moda*, um único ponto de interrogação.

Ou seja, num curto prazo, a atividade realizada a partir do texto *A comédia de São Martinho* parece ter contribuído para estimular as crianças da turma a produzir textos com inclusão de

discurso direto, mas não produziu efeitos imediatos visíveis no uso da pontuação. No caso da Mariana, pode até dizer-se que se observou uma regressão na exploração que a aluna dava sinais de estar a realizar na sinalização do DD mediante o uso do travessão. Talvez porque a convenção de uso do travessão, didatizada em sala de aula e seguida pela professora na correção de MR-CT2-013, tivesse entrado em conflito com a convenção que a aluna estava a explorar, nos textos seguintes, a Mariana abandonou mesmo o uso desse sinal. Do complexo sistema de pontuação<sup>148</sup> subjacente às correções que a professora inscreveu em MR-CT2-013, a Mariana parece ter apenas integrado a indicação relativa à marcação do valor discursivo das perguntas com o ponto de interrogação.

Só após a produção do texto *A moda*, a Mariana dá sinais de se empenhar na exploração da pontuação do discurso direto em particular e do texto em geral. Ao longo de cerca de mês e meio, a Mariana produz mais sete textos, cinco dos quais são histórias, só uma não incluindo a representação do discurso das personagens. Nestas quatro produções, é possível observar as tentativas da aluna para utilizar o sistema de pontuação do discurso de primeira ordem com projeção de discurso direto. Para esse efeito, a Mariana abandona o registo extremo ilustrado em *A moda*, onde quase não se dá espaço à voz do narrador, e retoma um registo que intercala o discurso de primeira ordem com o discurso direto dos participantes na experiência representada. A retoma da construção das orações de projeção do discurso direto, tipicamente com núcleo na forma verbal *disse*, funciona como um elemento potenciador do reconhecimento da descontinuidade textual entre a voz narrativa e as vozes por ela projetadas. Nestes textos, a Mariana assinala na linearidade do texto, de forma não sistemática, sem introduzir mudança de linha, os lugares desta descontinuidade com a inserção episódica do sinal dois pontos e/ou do travessão<sup>149</sup>. Observa-se também ocorrências cada vez mais sistemáticas e adequadas do ponto de interrogação.

No caderno diário, onde a aluna realiza as tarefas de sala de aula, sob orientação da professora, durante o mês de janeiro, é possível observar que a aluna está a ser acompanhada pela professora nas aprendizagens da pontuação das sequências dialogais que integram as suas histórias. Não descurando a correção da ortografia, as correções da professora são cada vez mais direcionadas para as questões da pontuação do discurso direto. A professora está agora atenta aos esforços da aluna para integrar o discurso direto nos seus textos e convencionou com ela, de forma muito clara, um sistema notacional para assinalar os lugares do texto em que deveria ocorrer a mudança de linha.

---

<sup>148</sup> Recorde-se que a pontuação inserida pela professora em MR-CT2-013 não se confina à marcação das descontinuidades do modo do discurso. Para além das marcas que desempenham esta função – dois pontos, travessão e mudança de linha –, a professora introduz o ponto de interrogação que assinala o valor interrogativo de uma mensagem na fala, o ponto que assinala o fim de uma fala sem função discursiva marcada e ainda a vírgula, um sinal que funciona como separador de mensagens no interior de um turno de fala.

<sup>149</sup> A não introdução da mudança de linha poderá ser um indicador de que a pontuação terá sido inserida depois da redação inicial do texto.

No dia 21 de janeiro, cerca de dois meses após a produção do texto *A moda*, de dois meses e meio após a atividade do texto de São Martinho e de três meses e meio após a aula expositiva sobre os recursos da pontuação referida na SECCÃO 6.8, a Mariana constrói no caderno diário uma história (MR-CD2-021) que se resume à conversa entre uma fada e uma girafa que não se viam há muito tempo. Nessa conversa, a fada convida a girafa para ir ver a sua casa. O texto é obviamente construído como um exercício formal de aprendizagem da representação escrita de uma conversa. O tema é absolutamente trivial<sup>150</sup>, não há tensão na conversa nem particular entusiasmo dos participantes na realização do projeto comum, que aliás é abandonado no fim. A aluna cumpre diligentemente a tarefa formal que lhe foi proposta, mas não investe nela a sua habitual criatividade.

Neste texto, ocorrem todos os sinais de pontuação típicos na transcrição de um diálogo: dois pontos, travessão, ponto, ponto de interrogação, ponto de exclamação e até reticências (um sinal de ocorrência muito rara em todo o *corpus*). O texto acabou por ser utilizado pela professora como uma matriz textual para exercício coletivo dos usos da pontuação (IMAGEM 7.7). A professora copiou o texto da Mariana, omitindo as marcas de pontuação e mantendo a disposição do texto nas linhas de escrita. Cada aluno recebeu um exemplar desta matriz. Num exercício coletivo, sob orientação da professora, todos os alunos procederam à inserção da pontuação no texto-matriz.

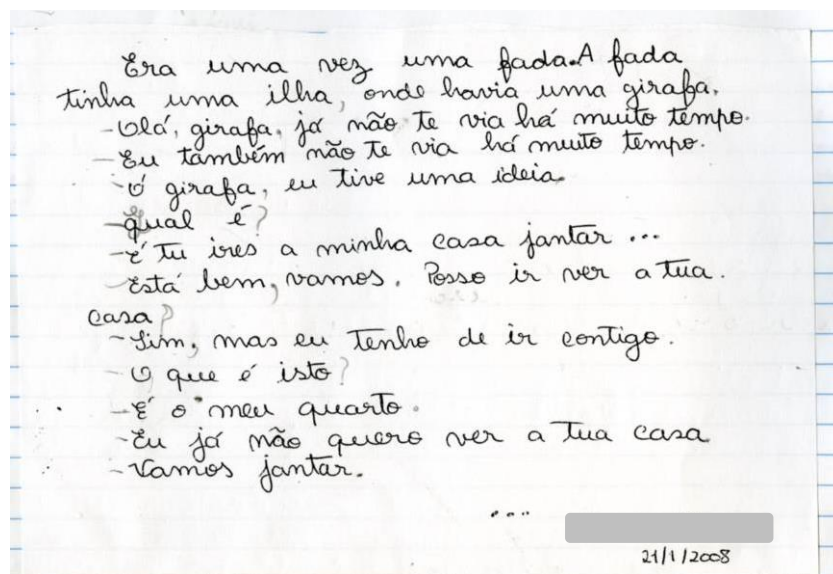


Imagem 7.7: Registo, no caderno de outro aluno da turma, do exercício de pontuação criado pela professora a partir do texto MR-CD2-021 (pontuação inserida pelo aluno)

Uma semana depois, no caderno de texto, a Mariana produz, de forma independente, a história MR-CT2-033 (IMAGEM 7.8), em que revela ter finalmente compreendido o

<sup>150</sup> O tema do encontro de amigos, conhecidos ou heróis imaginários, seguido de convite para ir a casa de um deles, jantar, lancha, brincar, etc. é recorrente nas histórias dos alunos observados.

funcionamento da convenção grafológica de pontuação de diálogos, em particular a convenção da mudança de linha cada vez que se inicia uma nova fala, a convenção do uso do travessão que introduz uma nova fala em início de linha e a convenção da pontuação de perguntas com ponto de interrogação.

Tal como em *A moda* e em MR-CD2-021, o texto é essencialmente construído como a representação de uma troca conversacional. Mas neste caso, a atividade verbal é integralmente constitutiva da atividade em curso. O contexto de situação do texto conversacional representado nesta história é semelhante ao que observamos em muitas outras produções da aluna: i) na dimensão do campo: a criança que pede licença à mãe ou à professora para fazer alguma coisa, ou, alternativamente, uma argumentação com vista à resolução de um conflito; ii) na dimensão das relações: a relação desigual entre mãe e filha ou professora e aluna, ou, alternativamente, a relação de igualdade entre pares (os amigos), com um forte envolvimento dos participantes na avaliação e no julgamento da experiência; iii) na dimensão do modo: o modo dialogal, a língua usada em situação mas tendencialmente constitutiva da atividade, o *medium* da língua oral, o canal gráfico-visual.

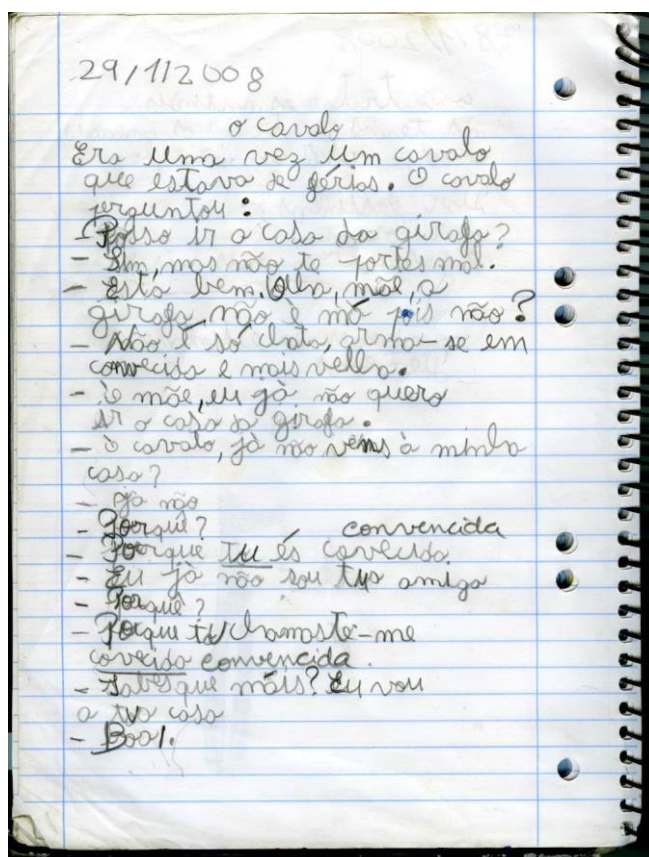


Imagem 7.8: Texto MR-CT2-033: a aluna revela ter interiorizado os princípios da convenção da pontuação da representação de diálogos

A história é introduzida por um período gráfico, onde se constrói a existência de um cavalo que estava de férias (as restantes duas personagens não são introduzidas pelo narrador). O período

seguinte é constituído por uma oração que projeta a fala do cavalo – *O cavalo perguntou*: – após a qual, a aluna muda de linha e dá início à representação de uma conversa entre o cavalo, a mãe do cavalo e a girafa, personagens não introduzidas narrativamente, mas cuja existência se revela ao serem interpeladas pelo cavalo.

Nesta história, os protagonistas não desenvolvem nenhuma outra atividade para além da conversa em si: na primeira troca, o cavalo pede licença à mãe para ir a casa da girafa e a mãe autoriza-o; em seguida, o cavalo pede a opinião da mãe acerca da maldade da girafa e a mãe comenta que ela é apenas um pouco convencida, conseqüentemente, o cavalo anuncia a desistência de ir a casa da girafa; dá-se, então, uma troca de razões entre ele e a decepcionada girafa e, no fim, o cavalo acaba por conceder em ir visitar a girafa.

À semelhança do que fora exercitado no texto MR-CD2-021 redigido no caderno diário uma semana antes, cada fala é representada numa nova linha e é introduzida por um travessão. Quase todas as perguntas<sup>151</sup> são pontuadas com um ponto de interrogação. Contudo, as falas não interrogativas nem sempre são pontuadas. A aluna parece estar mais concentrada em assinalar a ocorrência de uma pergunta do que a de uma mensagem com valor declarativo, não marcado. Assinale-se ainda, tal como no texto anterior, a ausência de outros segmentos narrativos no desenvolvimento do texto.

O texto MR-CT2-033 constitui um marco na história da aprendizagem da escrita pela Mariana. A aluna parece ter finalmente integrado no seu potencial de significação um sistema de recursos que lhe permite representar simbolicamente a descontinuidade discursiva gerada pela alternância de vozes no texto: por um lado, a alternância entre a sua própria voz de narradora e as vozes representadas e por outro lado a alternância entre as diversas vozes representadas. O texto deixou de ser uma peça monolítica cimentada pela voz única do monólogo que o gera (mesmo que fingindo diversas vozes) e que tem por missão conduzi-lo desde um momento inaugural até ao desfecho.

Importa neste momento observar que a pontuação de diálogos, que na convenção ensinada na escola portuguesa implica a mudança de linha no fim de uma réplica, tem um significado muito particular no percurso do desenvolvimento da escrita. Para obedecer a esta convenção, o aluno é obrigado a realizar a pontuação do texto em tempo real (à medida que o vai desenvolvendo), sem protelar, como fazia a Natália, esse processo para um momento posterior à redação inicial. Isto implica incluir os significados da descontinuidade textual no rol dos significados a linearizar no texto. Escrever já não é um contínuo encadeamento de significados até ao fim do texto, é um processo de construção de empacotamentos locais de significados, os quais, encadeados uns nos outros, convergem para um significado global.

---

<sup>151</sup> As duas perguntas não pontuadas são na verdade perguntas de retórica, sem verdadeiro valor interrogativo. Talvez por isso a aluna não as tenha marcado com ponto de interrogação.



A mudança de linha significa que o aluno não pode retardar o momento em que decide se aquilo que quer explicitar em seguida é um novo turno numa troca conversacional, ou se, pelo contrário, é a continuação do turno em curso, ou seja, trata-se de uma escolha que obriga a uma constante monitorização do fluxo discursivo, com movimentos retrospectivos e prospetivos de avaliação da atividade de textualização. O aluno não está apenas absorvido na atividade de adicionar a representação de significados, está também atento às escolhas de textualização.

Até ao fim do 2.º ano, a Mariana vai continuar a produzir histórias com discurso direto, pontuando-o de forma progressivamente mais segura e adequada. Do texto MR-CT2-033 em diante, porém, a aluna torna a intercalar o discurso direto no discurso de primeira ordem, só voltando a produzir histórias cujo único segmento narrativo é o segmento de abertura em resposta a tarefas de escrita, no 3.º e no 4.º ano, que explicitamente solicitavam a produção de diálogos. A reintegração do discurso de primeira ordem nas histórias tem como consequência positiva a retoma da responsabilidade enunciativa do narrador e a consequente retoma do desenvolvimento textual perspectivado pelo ponto de vista distanciado do narrador.

Aparentemente, a descompactação da mancha gráfica do texto, oferecendo uma fácil diferenciação visual das vozes representadas e do contributo das mesmas para o desenvolvimento textual, terá facilitado à Mariana uma gestão mais equilibrada dessas vozes e contribuído para a reabilitação do papel do narrador na gestão e na orientação da progressão dos significados.

Além disso, a pontuação dos diálogos confere também visibilidade ao ritmo binário subjacente ao desenvolvimento do texto dialogal: um diálogo desenvolve-se em módulos tendencialmente binários, do tipo estímulo-resposta, cuja repetição cria um padrão de periodização do discurso. Este padrão rítmico parece tender a instalar-se no discurso da Mariana, para além das sequências de DD, nas sequências do discurso de primeira ordem sob a forma da diferenciação de períodos tendencialmente compostos por duas unidades-t.

A aprendizagem da pontuação das réplicas nas sequências dialogais<sup>152</sup>, que, aos olhos do adulto, parece absolutamente trivial, nada tem de trivial para a criança. Empenhada no desenvolvimento local do discurso, a criança parece não conseguir distanciar-se do mesmo e ganhar perspetiva de unidades discursivas do nível da mensagem. Os dados deste estudo mostram que as crianças observadas, mesmo quando constroem sequências de DD com alguma frequência, como no caso da Mariana, precisam de muitos meses, nalguns casos podem precisar de bem mais de um ano, até conseguir identificar no fluxo discursivo os segmentos textuais que representam as réplicas do discurso dos participantes no universo representado. Mas a partir do momento em que a criança consegue identificar esses segmentos e demarcá-los graficamente no texto, este perde a sua configuração de mole indivisível, sem pontos de referência para além do princípio e do fim, torna-se uma unidade visualmente organizada em unidades de sentido do nível da

---

<sup>152</sup> Refiro-me à segmentação grafológica das mesmas na troca conversacional e não à respetiva pontuação interna.

mensagem. O texto graficamente segmentado torna-se conceitualmente mais plástico e manejável.

Como veremos, a propósito do caso da Natália, que desde o início do 2.º ano investe prioritariamente no discurso de primeira ordem – narração e descrição –, a aprendizagem da pontuação neste tipo do discurso, onde não há alternância na responsabilidade enunciativa, é ainda menos trivial.

Saliente-se que, no fim do 2.º ano, para além da Mariana, só mais cinco dos alunos da turma, entre eles o Simão, revelavam dominar com relativa segurança a convenção de pontuação do discurso direto. Quanto aos outros alunos aqui estudados, o Emanuel e a Natália, durante o 2.º ano só muito episodicamente tentaram introduzir sequências de discurso direto nas suas histórias e no fim do ano evidenciavam ainda muitas dificuldades no domínio da pontuação deste tecido textual.

O Simão destaca-se como um aluno que, no 2.º ano, recorre com relativa frequência ao discurso direto, mas também ao discurso indireto, para representar a atividade mental e verbal das personagens. O discurso indireto é mais frequentemente usado para representar a atividade mental como em: *e reparou que estava perdido* (Sv-CT2-007a), *e decidiu ir dar uma volta* (Sv-CT2-007a), e o discurso direto tende a ser utilizado para representar a atividade verbal. Como atrás observado, no fim do 2.º ano, o Simão fazia parte do pequeno número de alunos da turma que pontuavam com alguma segurança as sequências de DD.

O Emanuel, nas escassas vezes que escolheu integrar o DD nas suas histórias, revela ter uma noção da disposição das réplicas conversacionais no espaço gráfico da página, mas, como evidenciado no texto EM-CT2-026 abaixo reproduzido e transcrito (IMAGEM 7.9), revelava alguma insegurança no assinalar da transição do discurso direto para o discurso de primeira ordem, no uso do travessão inicial (que aparece inserido no texto *a posteriori*) e na pontuação fim das réplicas.

Ao contrário da Mariana, que constrói a atividade verbal e mental das suas personagens preferencialmente por representação do discurso direto das mesmas, o Emanuel, desde o 2.º ano, revelou tendência para integrar os significados da atividade verbal e mental das suas personagens no discurso de primeira ordem em complexos oracionais hipotáticos [*reparou que estava lá um fantasma* (EM-CT2-006), *o menino disse ao ET que gostava de ir ao espaço* (EM-CT2-016)] ou em processos verbais ou mentais densos [e.g. *e a namorada aceitou* (EM-CT2-16)]. Note-se que o uso do discurso indireto é tido na literatura do desenvolvimento da escrita (Harpin 1976, Perera 1984) como um indicador de maturidade sintática<sup>153</sup>. No *corpus* da Mariana, o recurso ao discurso indireto só no 4.º ano começa a ser observado com alguma frequência. Este traço do registo da

---

<sup>153</sup> Harpin observou que o discurso direto era mais frequente do que o discurso indireto em crianças de sete anos, invertendo-se a situação em crianças de onze anos.

escrita do Emanuel, também presente no *corpus* de 2.º ano do Simão, constitui mais um indício da integração precoce de padrões de registo da língua escrita nos textos destes dois alunos.

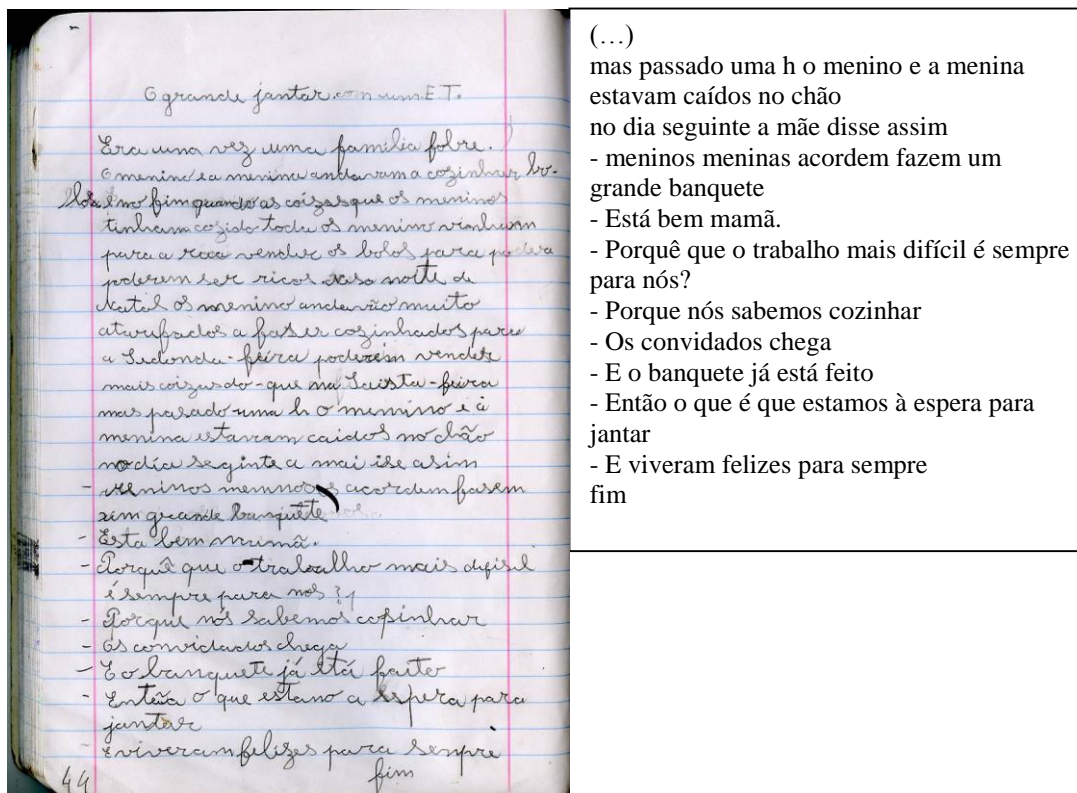
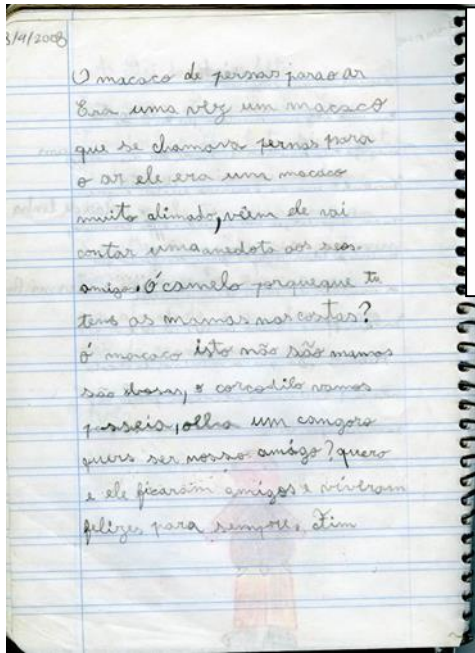


Imagem 7.9: Reprodução do original do texto EM-CT2-026, produzido pelo Emanuel no fim do 2.º ano (à direita transcrição da parte final do texto, que inclui a representação do discurso direto)

Já a Natália, ainda que tivesse por várias vezes (mas menos frequentemente do que a Mariana) utilizado o discurso direto nos textos produzidos em caderno de texto, nunca, durante o 2.º ano, pontuou essas sequências de acordo com a convenção ensinada em sala de aula. Nestes textos, a Natália encadeia linearmente, sem o pontuar, o discurso direto no fluxo discursivo da narração. No texto NA-CT2-036, abaixo reproduzido, observa-se uma inserção isolada de um ponto de interrogação a assinalar o valor discursivo de uma pergunta.

O alheamento da Natália relativamente à pontuação do discurso direto poderá indicar que a aluna está ainda a atravessar uma fase de exploração dos significados da representação direta das vozes dos participantes nos universos ficcionais, não estando ainda disponível para explorar os significados da respetiva textualização. Para a Natália, as vozes dos participantes são em si mesmo um tipo de significados que é necessário aprender a integrar no discurso da narração.



O macaco de pernas para o ar  
Era uma vez um macaco que se chamava pernas para o ar ele  
era um macaco muito animado veem ele vai contar uma  
anedota aos seus # amigos # ó camelo porquê que tu tens as  
mamas nas costas # ó macaco isto não são mamas são  
bossas# ó crocodilo vamos passear# olha um canguru queres  
ser nosso amigo? quero e ele ficaram amigos e viveram  
felizes para sempre. Fim

Imagem 7.10: Reprodução do original do texto NA-CT2-036, produzido pela Natália no fim do 2.º ano (à direita: transcrição do texto; o sinal # assinala a pontuação inserida pela professora)

No 2.º ano, a Natália destaca-se como a aluna que menos representa a atividade verbal ou mental das personagens, seja em discurso direto seja em indireto. Nas histórias da Natália, os participantes são construídos de modo mais distanciado, essencialmente como entidades comportamentais, como entidades a quem são atribuídas qualidades e só pontualmente como participantes em processos materiais. O texto NA-CT2-023, abaixo transcrito, ilustra esta tendência retórica da Natália.

#### As camélias cor-de-rosa

Era uma vez uma camélia Que se chamava-se cor-de-rosa e era a rainha das camélias e ela era a mais bela e nos bailes ela dançava com um cravo e eles ficaram namorados e passaram 4 meses e eles casaram-se e ouviu-se ta na na ta na na e tiveram 15 filhos e viveram felizes para sempre.  
Fim

(NA-CT2-023)

As histórias da Natália caracterizam-se pelo relevo conferido à construção dos elementos do cenário e à caracterização das personagens, o que é feito por sucessiva adição de informação a partir do mesmo elemento temático. Com frequência, em particular no 2.º ano, a aluna alongava-se de tal modo no elemento de Orientação da sua história que depois não tinha tempo para terminar o desenvolvimento da história.

Em NA-CT2-036, (IMAGEM 7.10, acima) – texto não representativo das escolhas de registo comuns no *corpus* da aluna<sup>154</sup> –, a Natália diferencia três níveis semióticos: o nível mais alto da

<sup>154</sup> Trata-se uma história cuja estrutura parece ser condicionada pela pressão do contexto pedagógico no sentido de incentivar a construção de textos com representação de diálogos. Como se a aluna, por se sentir pressionada nesse sentido, fosse impelida para a realização de escolhas particularmente marcadas, demonstrativas da sua capacidade para realizar a instrução recebida. A aluna não está a escrever no seu registo próprio, está, a prestar provas perante um olhar avaliador.

narração, um segundo nível de narração, em que um dos participantes se assume como narrador de um segundo universo ficcional, e, a partir desse segundo nível de narração, projeta então um terceiro nível semiótico que corresponde ao discurso direto dos participantes no segundo universo ficcional. Esta arquitetura textual, com um apreciável nível de complexidade, revela que a Natália tem uma clara percepção da construção monológica do discurso, mesmo quando este representa a interação dialógica entre personagens do mundo narrado. Ao contrário da Mariana, em cujos textos a polifonia das vozes do plano ficcional tende a sobrepor-se à voz do narrador, retirando-lhe por vezes a liderança na condução do desenvolvimento do texto, a Natália revela uma aguda percepção da responsabilidade da voz narrativa na construção dos significados textuais, nos quais se incluem os próprios significados das vozes ficcionais. A dificuldade revelada pela Natália no 2.º ano, na segmentação das unidades textuais que representam o discurso direto, parece prender-se com esta consciência dos significados textuais como uma unidade monológica, da responsabilidade de uma única voz que confere continuidade ao texto e o impulsiona até ao fecho como unidade de sentido completa.

Durante o 3.º ano, o Emanuel e a Natália vão investir intensamente na construção de histórias com representação de diálogos, como se pode ver pelo crescimento na percentagem de unidades-t que realizam sequências de discurso direto (QUADRO 5.12 do CAPÍTULO 5). Ainda assim, no fim do 3.º ano, ambos os alunos ainda evidenciavam algumas hesitações na observação da convenção da pontuação aplicável a este tipo de registo textual.

No fim do 4.º ano, todos os alunos do estudo eram capazes de pontuar sequências dialogais intercaladas no discurso de primeira ordem: i) marcando convencionalmente a transição entre o discurso de primeira ordem e o discurso projetado, tanto na ordem não marcada (com dois pontos, travessão e mudança de linha) como na ordem marcada (apenas com travessão); ii) delimitando os períodos que compõem as réplicas em discurso direto a assinalar a função discursiva marcada (interrogação ou outros valores atitudinais, imperativo, exclamativo, admiração, etc.)

De salientar que, regra geral, o recurso ao DD regride no 4.º ano em todos os alunos, exceto no Simão (cf. QUADRO 5.12); no entanto, esta regressão é muito mais expressiva no Emanuel e na Natália do que na Mariana, registando valores inferiores aos observados no 2.º ano. No 4.º ano, ambos os alunos tendem a representar a atividade verbal e mental das personagens das histórias por recurso ao discurso indireto, num movimento de progressão consentâneo com o observado por Harpin (1976). A Mariana e o Simão, neste ano, tendem a alternar a representação direta das vozes das personagens com a representação indireta.

Por último, referia-se que o emergente domínio da pontuação das réplicas no discurso direto não pode ser confundido com o domínio da segmentação do fluxo discursivo em períodos ou em parágrafos, tanto no discurso representado, como no discurso de primeira ordem. Quando o aluno aprende a delimitar réplicas, os critérios que presidem à segmentação são baseados na estrutura da negociação conversacional, não são critérios de integração sintática e semântica dos

significados. Só por coincidência, na medida em que as réplicas conversacionais nestes diálogos iniciais tendem a ser relativamente breves, raramente realizadas por mais de uma unidade-t, os blocos textuais assim segmentados se assemelham a períodos ou a parágrafos da língua adulta.

Tal como evidenciado pelo bloco de unidades-t (4)-(6), segmentado como uma réplica no excerto do texto NA-CT4-070, nem sempre uma réplica é realizada por uma sequência que, na convenção da língua adulta, obedece à configuração lexicogramatical de um período; veja-se como, na verdade, (4)-(6) dificilmente pode ser entendido como um complexo oracional único. Mais naturalmente, nesta sequência diferenciam-se dois movimentos discursivos – no primeiro, em (4), a personagem dá uma ordem, no segundo, em (5) e (6), informa os interlocutores do plano, devidamente justificado, de resolução da situação – que, na convenção da língua adulta, tenderiam a ser segmentados como dois períodos dentro da mesma réplica.

	(...)
(1)	E continuaram a discutir,
(2)	e chegou o Banana que era o rei dos et
(3)	e disse:
(4)	- Parem com essa discussão
(5)	por castigo vou vos juntar
(6)	e vocês vão ter de ficar amigos.
(7)	E eles ficaram amigos para sempre.

(NA-CT4-070)

As aprendizagens da pontuação no discurso de primeira ordem poderão, no entanto, beneficiar indiretamente das aprendizagens da pontuação de réplicas na representação do discurso conversacional. No caso particular da Mariana, vemos que a partir do momento em que a aluna compreende o sistema de pontuação do discurso direto como um sistema de delimitação dos turnos conversacionais representados no fluir do discurso, parece transferir esse significado para a segmentação do discurso de primeira ordem. No Relato *Como foi o meu fim de semana* (MR-CT2-041), abaixo transcrito, produzido cerca de dois meses depois do texto do cavalo e da girafa (MR-CT2-033), sem qualquer ocorrência de discurso direto, a aluna procede à segmentação do texto em três períodos. Os períodos que a Mariana delimita neste texto correspondem a segmentos textuais que cumprem a função de desenvolvimento de um tópico (a função do parágrafo na língua adulta), que podemos identificar como segmentos a que é possível fazer corresponder uma legenda de síntese. No Relato MR-CT2-041, o primeiro período distingue-se por desenvolver o tópico da chegada da mãe e do pai, o segundo desenvolve o tópico das atividades realizadas no sábado e, finalmente, o terceiro é dedicado às atividades de domingo. Conforme notado por Kress (1982), estes períodos não se definem como domínios de integração sintática da informação, como é o caso dos períodos da língua escrita adulta; são segmentos textuais que não obedecem a requisitos de integração sintática da informação.

Como foi o meu fim-de-semana

No Sábado a minha mãe e o meu pai vieram da Andorra. passado um bocadinho fui almoçar depois fui ter com os meus primos e depois fui jantar. No Domingo fui às compras depois fui almoçar no fim de almoçar fui brincar depois fui à missa e no fim jantei.

(MR-CT2-041)

Conforme se pode observar no texto MR-CT3-057 (QUADRO 7.14), produzido já no 3.º ano, a tendência da Mariana para o desenvolvimento da informação num ritmo binário, rápido e sintético torna estes períodos-parágrafo muito semelhantes a períodos, compostos por uma relação sintática de parataxe, da escrita adulta. No entanto, os períodos-parágrafo D e G neste texto revelam que as unidades delimitadas por pontos só aparentemente são períodos da escrita adulta. Na verdade, só muito dificilmente podemos conceber uma relação paratática de (6) com (7) em D ou de (13) com (14) em G, o que torna evidente que a construção destes blocos textuais tem motivação de ordem contextual ou semântica e não gramatical (tomando aqui como referência a organização gramatical da língua escrita).

Períodos-parágrafo	unid ade-t	A Marta vai à praça
A	(1)	Era uma vez uma senhora que se chamava Marta.
B	(2)	Ela era simpática
	(3)	e gostava de ir ao Pingo Doce.
C	(4)	Num dia ela queria batatas, ovos, cenouras, peixes e abóboras
	(5)	mas não havia.
D	(6)	Ela teve de ir à praça comprar batatas, ovos, cenouras, peixes e abóboras
	(7)	claro que havia.
E	(8)	A Marta viu logo
	(9)	e foi comprar.
F	(10)	Ela foi para casa
	(11)	e fez uma sopa e uma comida fantástica.
G	(12)	Quando acabou tudo foi ao pingo doce
	(13)	e só havia um pacote de fraldas
	(14)	claro que a Marta foi à praça.
H	(15)	Nunca mais ninguém foi ao pingo doce porque já não havia nada de jeito.
	(16)	Fim

Quadro 7.14: Períodos-parágrafo em MR-CT3-057

MR-CT3-067 (QUADRO 7.15), também produzido no 3.º ano, oferece um outro exemplo do que acabo de defender quanto à natureza dos segmentos textuais delimitados nesta fase da ontogenia pela Mariana. Se em B poderíamos considerar uma relação de elaboração paratática entre (2) e (3), que na escrita adulta poderia ser pontuada com uma vírgula, um ponto e vírgula ou um travessão, já em C, sem o concurso dos recursos da entoação ou da pontuação, não há integração sintática possível para as unidades (4) a (7). Estas escolhas são testemunho do movimento de transposição de estratégias de textualização correntes na modalidade oral para a modalidade escrita.

períodos- parágrafo	U-t	
		A loira
A	(1)	Na segunda-feira a menina loira tinha aulas.
B	(2)	Ela queria um namorado mas não havia um giro
	(3)	só havia piratas, ciganos e totós.
C	(4)	Na terça-feira ela encontrou o homem certo
	(5)	ele era lindo
	(6)	era muito simpático
	(7)	era tão simpático que ficaram a ser namorados.

Quadro 7.15: Períodos-parágrafo em (MR-CT3-067)

## 7.7 SÍNTESE

Neste capítulo, partindo uma vez mais do caso da Mariana, procurei pôr em evidência o impacto da integração da representação de diálogos na escrita inicial. Partindo do texto *A moda*, uma longa história – perfeitamente fluente, coerente e coesa –, aparentemente escrita de um fôlego, quase integralmente construída num registo dramático não pontuado graficamente, procedi à análise dos padrões de tematização que pontuam as transições entre as mensagens do texto e que servem de ponto de partida para o desenvolvimento das mesmas. Mostrei como a diversificação destes padrões (fundamentalmente motivada pela alternância de significados no sistema do MODO ORACIONAL, típica dos registos da interação conversacional) cria padrões de continuidade e de descontinuidade na construção dos significados contextuais na linearidade do fluxo discursivo. Este padrão afasta-se claramente dos padrões observados nos textos iniciais da aluna, que não incluíam a representação de diálogos, construídos como uma sucessão de mensagens intrinsecamente ligadas umas nas outras, numa cadeia contínua. Mostrei, porém, que, tal como se viu anteriormente a propósito dos padrões de organização textual evidenciados nas histórias do Simão e do Emanuel, também a Mariana nesta fase do desenvolvimento, apesar da ação pedagógica da professora dirigida à negociação dos significados da pontuação, parece não sentir necessidade, ou não ser capaz, de assinalar grafologicamente as descontinuidades textuais construídas ao nível da lexicogramática.

Na última parte deste capítulo, reconstituí o processo de emergência da pontuação na escrita da Mariana. Mostrei como, apesar da intervenção pedagógica da professora, procurando exemplificar os significados da pontuação na representação escrita de diálogos, tanto a aluna como os seus colegas tardaram a iniciar a exploração dos usos da pontuação, mesmo quando, como era o caso da Mariana, escolhiam integrar a representação de diálogos nas histórias. Aparentemente, a representação escrita da conversação constitui em si mesma uma expansão não trivial do potencial de significados desenvolvido pelas crianças nos contextos de uso da língua na modalidade escrita. A análise longitudinal do *corpus* da Mariana revela que a emergência dos usos da pontuação de acordo com um sistema semelhante ao da língua adulta ocorre



posteriormente à integração dos significados da representação do discurso direto e só nessa fase parece beneficiar dos padrões de alternância das vozes representadas no texto.

No próximo capítulo, procuro mostrar como progridem as aprendizagens da segmentação semântica, lexicogramatical e grafológica do discurso de primeira ordem no registo da escrita da Mariana, a aluna que mais investiu na representação das trocas conversacionais, e, simultaneamente, nos registos de escrita dos seus três colegas aqui estudados.

## 8 AS PROGRESSÕES NA ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO DE PRIMEIRA ORDEM

Neste capítulo, o último de desenvolvimento do trabalho de análise, após ter observado as progressões nos padrões de organização do fluxo discursivo provocadas pela integração da representação do discurso direto no texto monologal da narração escrita, passo a analisar uma história produzida pela Mariana, um *Exemplum*, no 4.º ano, retomando as linhas de análise dos dois capítulos anteriores.

O texto MR-CT4-155, abaixo transcrito, produzido em meados do 2.º período do 4.º ano, ilustra o sentido das progressões na organização do fluxo discursivo por ela realizadas na construção de histórias. Conforme já antes referido, de acordo com o sistema de classificação genológica da escola de Sydney, o texto pode ser considerado um *Exemplum* (QUADRO 8.1). Na transcrição que em seguida se apresenta, respeitam-se as indentações de parágrafo do texto original, que revelam uma escrita que já se organiza em períodos e parágrafos, tanto nos segmentos do discurso de primeira ordem, como nos segmentos de representação das trocas dialogais.

A história tem a extensão de 214 palavras (cerca de 50 palavras acima do número médio de palavras por texto no 4.º ano) e apresenta um valor de densidade lexical de 2,5, ligeiramente abaixo do valor 2,7, valor médio aferido para esse ano.

Era uma vez um menino que era normal como todos os outros.  
Um dia, ele viu as coisas dos outros e na hora do recreio ele começou a mexer nas coisas dos outros. O menino estragou o boneco do Rodrigo, roubou as pastilhas à Cláudia e continuou a mexer nas outras coisas. Quando era hora de ir para a sala todos se queixaram de as suas coisas não estarem ali ou de estarem destruídas. A professora disse a todos:  
– Meninos. Quem fez isto?  
– Nós não fomos – disse o Rodrigo.  
– Bem, se não me responderem ficam uma semana aqui na sala.  
– Mas se não fomos nós, nós não devíamos ficar na sala.  
– Na verdade fui eu – disse o menino.  
– Bem eu não me vou zangar, mas vou falar contigo seriamente.  
A professora do menino falou com ele muito triste e ele ainda ficou mais triste que a professora. Quando aconteceu outra vez a mesma coisa todos acusaram o menino e a professora disse que não era ele. A professora de tão cansada desistiu e o menino continuou triste.  
Nós devemos comportar-nos bem e não fazermos nada como o que o menino fez. Assim todos nos acusam na segunda vez e além disso é muito mau.

(MR-CT4-155)

EEG	Textualização
O	Era uma vez um menino que era normal como todos os outros. Um dia, ele viu as coisas dos outros e na hora do recreio ele começou a mexer nas coisas dos outros.
Inc	O menino estragou o boneco do Rodrigo, roubou as pastilhas à Cláudia e continuou a mexer nas outras coisas. Quando era hora de ir para a sala todos se queixaram de as suas coisas não estarem ali ou de estarem destruídas. A professora disse a todos:

– Meninos. Quem fez isto?  
 – Nós não fomos – disse o Rodrigo.  
 – Bem, se não me responderem ficam uma semana aqui na sala.  
 – Mas se não fomos nós, nós não devíamos ficar na sala.  
 – Na verdade fui eu – disse o menino.  
 – Bem eu não me vou zangar, mas vou falar contigo seriamente.  
 A professora do menino falou com ele muito triste e ele ainda ficou mais triste que a professora.  
 Quando aconteceu outra vez a mesma coisa todos acusaram o menino e a professora disse que não era ele. A professora de tão cansada desistiu e o menino continuou triste.

Int Nós devemos comportar-nos bem e não fazermos nada como o que o menino fez. Assim todos nos acusam na segunda vez e além disso é muito mau.

Quadro 8.1: Análise estrutural do *Exemplum* MR-CT4-155

Esta história surge no seguimento de um incidente vivenciado na sala de aula, certo dia em que apareceu vazio o pacote de bolachas que a professora tinha deixado em cima da mesa depois do intervalo da manhã. Quando questionados acerca do desaparecimento das bolachas, nenhum menino reconheceu ter mexido nelas. A professora aproveitou a ocasião para promover no grupo um momento de reflexão em torno dos valores da verdade, do respeito pelos bens alheios e da frontalidade no relacionamento com os outros. O caso foi muito debatido e intensamente vivido pelos alunos da turma. Em vão a professora convidou o aluno ou alunos responsáveis pelo desaparecimento das bolachas a assumir em privado a sua responsabilidade nos acontecimentos. Após o debate, e com o objetivo de promover em cada menino um momento de reflexão individual em torno dos valores da honestidade, a professora solicitou aos alunos que escrevessem um texto baseado numa situação semelhante à que havia sido vivida e debatida no grupo.

No cumprimento desta tarefa, a Mariana constrói a história de um menino que mexera nas coisas dos outros, extraíndo daí um ensinamento moral explícito. A experiência é primeiramente construída como um fenómeno particular, pontual e localizado no tempo, que num segundo momento se repete, o que o torna suscetível de ser generalizado. No último parágrafo, o narrador avalia os acontecimentos e elabora uma generalização sob a forma de um aforismo moralizador, do tipo “não devemos fazer X”. Observa-se alguma hesitação no modo de rematar o aforismo produzido. No último período do texto, o adjunto conjuntivo *assim*, em posição temática e com função coesiva, que esperaríamos construir uma extensão do aforismo, expondo as consequências positivas da adoção de um comportamento adequado, parece, pelo contrário, expandir as consequências da respetiva violação. Aparentemente o advérbio *assim* não corporiza um laço coesivo com a totalidade da mensagem realizada no período antecedente (24-25), que constrói o aforismo, mas apenas com a oração encaixada *o que o menino fez* no fim daquele período, que, por seu turno, mantém um laço coesivo, numa relação de coclassificação, com a globalidade do incidente narrado. Observamos também as experiências da aluna com o recurso coesivo *além disso*, cujo significado de reforço da ideia anterior a Mariana parece conhecer mas cuja integração textual lhe causa ainda problemas.

Para organizar e fazer progredir o texto, a Mariana mantém firme a voz do narrador, prescindindo da mesma apenas momentaneamente para pôr em cena, com o realismo que lhe é característico, o momento fulcral da história: o diálogo entre a professora e os alunos, iniciado pela intimação da professora para que o culpado reconheça o ato. Uma vez reproduzida a confissão do menino, a narradora retoma a responsabilidade pelo desenvolvimento do discurso, conduzindo-o rapidamente para a situação de desfecho e para a construção da moral. Note-se como a narradora faz uma seleção dos eventos de natureza verbal que são construídos como discurso direto, reservando outros para serem construídos indiretamente pela voz sintética do narrador. É o caso dos eventos construídos nas unidades-t em (7), (18), (20), (21) e (26), que têm por núcleo verbos *dicendi*: *queixaram-se*, *falou*, *acusaram*, *disse* e *acusam*, respetivamente. Isto significa que a Mariana desenvolveu a capacidade de gerir de forma económica a representação da atividade verbal das suas personagens, ora representando-a indireta e sinteticamente no discurso de primeira ordem, ora detendo-se na representação direta, quase em tempo real, dessa atividade. Saliente-se que o próprio discurso direto das personagens, em (12) e (17), constrói de forma indireta outros eventos verbais, o primeiro situado numa dimensão hipotética com polaridade negativa – *se não me responderem* –, impossível de representar em discurso direto, o segundo – *eu vou falar contigo* –, situado numa dimensão de futuro próximo e cuja concretização é posteriormente representada indiretamente no discurso de primeira ordem. Na unidade-t (18), a repetição lexical do verbo *falar*, flexionado no pretérito perfeito e na terceira pessoa do singular, constrói o efeito da passagem do tempo e conseqüentemente de avanço na narração dos acontecimentos<sup>155</sup>.

## 8.1 PADRÕES DE ALTERNÂNCIA TEMÁTICA: O RITMO NO DISCURSO DE PRIMEIRA ORDEM

De acordo com o QUADRO 8.3 e o QUADRO 8.5, nesta história, produzida no 4.º ano, no discurso de primeira ordem (DPO), a Mariana recorre com regularidade ao padrão de Tema simples não marcado. A aluna já não sente a necessidade de, como observado nos textos do 2.º ano atrás analisados, explicitar sistematicamente por recurso a uma conjunção e/ou adjunto conjuntivo as relações de encadeamento semântico entre as mensagens que compõem o monólogo da narração; neste momento, um pouco à maneira do que vimos no texto do Simão no 2.º ano, estes recursos são utilizados de forma contida e estratégica para construir padrões de periodização das mensagens no discurso.

---

<sup>155</sup> Esta estratégia de construção da temporalidade foi antes observada no texto *A moda*, no tecido retórico do discurso direto. Aqui, o jogo entre a perspetivação futura do acontecimento e a imediata retrospeção do mesmo a partir de um ponto mais avançado no tempo faz-se entre um segmento do discurso direto e um segmento narrativo.

U-t	Tipo temático	Tema textual	Tema interpessoal	Tema tópico marcado	Tema tópico não marcado	Textualização
(1)	TS				existência	<u>Era uma vez</u> um menino que era normal como todos os outros.
(2)	TSm			Circ. temp.		<u>Um dia</u> , ele viu as coisas dos outros
(3)	T+Em	Conj. estrutural aditiva		Circ. temp.		e <u>na hora do recreio</u> ele começou a mexer nas coisas dos outros. <par>
(4)	TS				Part.	<u>O menino</u> estragou o boneco do Rodrigo,
(5)	TS	Conj. estrutural aditiva elítica			Part.	[e] [ <u>o menino</u> ] roubou as pastilhas à Cláudia
(6)	T+E	Conj. estrutural aditiva			Part.	e [ <u>o menino</u> ] continuou a mexer nas outras coisas.
(7)	TSm			Oração temporal		<u>Quando era hora de ir para a sala</u> todos se queixaram de as suas coisas não estarem ali ou de estarem destruídas.
(8)	TS				Part.	<u>A professora</u> disse a todos:
(9)	I+E		Vocativo, Pronome interrogativo		Part.	- <u>Meninos Quem</u> fez isto?
(10)	TS				Part.	- <u>Nós</u> não fomos
(11)	TSm			Processo verbal		- <u>disse</u> o Rodrigo.
(12)	T+Em	Continuativo		Oração condicional		- <b>Bem</b> , <u>se não me responderem</u> ficam uma semana aqui na sala.
(13)	T+Em	Conj. coesiva adversativa		Oração condicional		- <b>Mas</b> <u>se não fomos nós</u> , nós não devíamos ficar na sala.
(14)	I+Em		Adjunto comentário	Processo	.	- <u>Na verdade fui</u> eu
(15)	TSm			Processo verbal		- <u>disse</u> o menino.
(16)	T+E	Continuativo			Part.	- <b>Bem eu</b> não me vou zangar,
(17)	T+E	Conj. estrutural adversativa			Part.	<b>mas [eu]</b> vou falar contigo seriamente. <par>
(18)	TS				Part.	<u>A professora</u> do menino falou com ele muito triste
(19)	T+E	Conj. estrutural aditiva			Part.	e <u>ele</u> ainda ficou mais triste que a professora.
(20)	TSm			Oração temporal		<u>Quando aconteceu outra vez a mesma coisa</u> todos acusaram o menino
(21)	T+E	Conj. estrutural aditiva			Part.	e <u>a professora</u> disse que não era ele.
(22)	TS				Part.	<u>A professora</u> <de tão cansada> desistiu
(23)	T+E	Conj. estrutural aditiva			Part.	e <u>o menino</u> continuou triste. <par>
(24)	TS				Part.	<u>Nós</u> devemos comportar-nos bem

(25)	T+E	Conj. estrutural aditiva	Part.	e [nós devemos] não fazermos nada como o que o menino fez.
(26)	T+E	Adjunto conj. coesivo condicional	Part.	Assim <u>todos</u> nos acusam na segunda vez
(27)	T+E	Conj. estrutural aditiva		e <b>além disso</b> [isso] é muito mau.

Quadro 8.2: Análise temática do texto MR-CT4-155

U-t	menino	professora	turma	Ricardo+amigos	ref. generalizada 1.ª pessoa plural	ref. generalizada 3.ª pessoa plural
(2)	ele					
(4)	o					
(5)	∅					
(6)	∅					
(8)		a				
(9)			meninos			
(10)				nós		
(16)		eu				
(17)		∅				
(18)		a				
(19)	ele					
(21)		a				
(22)		a				
(23)	o					
(24)					nós	
(25)					∅	
(26)						todos

Quadro 8.3: Cadeias de identidade de referência em posição temática no texto MR-CT4-155

	DPO	DD
Tipo temático	Unidade-t	Unidade-t
TS	(1), (4), (5), (8), (18), (22), (24)	(10)
TSm	(2), (7), (11), (15), (20)	
T+E	(6), (19), (21), (23), (25), (26), (27)	(16), (17)
T+Em	(3)	(12), (13)
I+E		(9)
I+Em		(14)

Quadro 8.4: Padrões de Tema simples e de Tema múltiplo observados nas unidades-t do texto MR-CT4-155

Regra geral, neste texto, as unidades-t com Tema simples dão início a um novo período (4, 7, 8 e 22) ou parágrafo (2, 18, 20, 24). Só em (5), a segunda de três orações numa estrutura de enumeração de eventos, tal parece não acontecer. No entanto, (5) parece ser um caso de coordenação assindética, numa estrutura de enumeração, onde, por isso, se pressupõe a elipse de

uma conjunção coordenativa, que na convenção da língua adulta seria marcada por uma vírgula<sup>156</sup>. A Mariana aprendeu a tirar partido do pressuposto inerente ao género das histórias segundo o qual a justaposição linear das mensagens que representam os eventos narrados estabelece uma relação icónica com o eixo da sequencialidade temporal, a não ser que, como foi ilustrado na análise da história dos golfinhos (ver SECÇÃO 6.1), as relações coesivas entre as mensagens sugeriram outro tipo de relação juntiva, como as relações de causa, frequentes nas histórias. A não explicitação da conjunção não cancela o significado coesivo de Junção entre as mensagens justapostas, mas potencia os significados de descontinuidade estrutural entre as mesmas.

Além disso, a aluna parece ter integrado o significado da transição de parágrafo como uma escolha associada à construção da transição para um novo lugar da estrutura textual e contextual: em (2), o Tema simples marcado *Um dia* constrói a transição para a construção do evento inicial situando-o num ponto indefinido do tempo; em (18), o Tema simples não marcado, com Sujeito realizado por um grupo nominal pleno, de referência definida, na continuidade da cadeia temática de identidade de referência com origem no participante *a professora* (QUADRO 8.4), não introduz um novo contexto na estrutura do campo, mas introduz a retoma do discurso do narrador após a representação do diálogo dos participantes; em (22), o Tema simples marcado constrói um novo contexto temporal para o segundo episódio da história; em (24), o Tema simples não marcado, realizado pelo pronome de primeira pessoa do plural *nós*, marca o abandono da narração e a transição para o marco de referência das coordenadas-zero da enunciação, instituído pela voz autoral (que se substitui à do narrador), e cria o contexto para a construção da Interpretação. Note-se que algumas destas transições são motivadas na estrutura temporal do campo, externa ao discurso, outras são motivadas na estrutura da atividade retórica, interna ao discurso: a transição do discurso de primeira ordem para o discurso direto e vice-versa e a transição do discurso de terceira pessoa da narração para o discurso reflexivo, de comentário, de primeira pessoa.

O padrão de Tema textual, realizado por conjunções inerentemente temáticas, opõe-se sistemática e alternadamente, na linearidade do discurso, ao padrão de Tema simples e produz um efeito periódico de tensão e distensão (continuidade/descontinuidade) na densidade da integração estrutural e semântica dos eventos. O Tema textual realizado pela conjunção *e* especializa-se no engendramento de relações locais de continuidade entre orações, integrando-as semântica e lexicogramaticalmente em complexos oracionais cujos contornos são confirmados pelas escolhas

---

<sup>156</sup>A aluna parece ainda não dominar a convenção de marcar com uma vírgula a coordenação assindética nas estruturas de enumeração de eventos. A convenção de pontuação da coordenação assindética em estruturas de enumeração de grupos nominais foi trabalhada com os alunos em sala de aula desde o 2.º ano e ocorre com frequência nas produções textuais dos alunos. Assinale-se que esta convenção é precocemente ensinada em resposta à tendência evidenciada pelos alunos para produzir enumerações em estruturas de coordenação sindética, como a que ocorre na seguinte oração extraída do texto SL-CT2-011, produzido pelo Simão no 2.º ano: *os cães gostavam muito de cantar o batatoon e o aeiou e o fantasmilha brincalhão*. Quando o aluno produz este tipo de estruturas, o que acontece com relativa frequência no 2.º ano, a professora aproveita a oportunidade para ensinar a convenção das estruturas de coordenação assindética em enumerações com três ou mais termos coordenados. Importa observar que a explanação desta convenção consiste, na verdade, em explicitar um dos casos da língua em que a relação juntiva não precisa de ser explicitada por nenhuma unidade lexical e é assinalada na oralidade pela curva entoacional e na escrita pela vírgula.

da pontuação gráfica<sup>157</sup>. Por outro lado, a escolha do Tema simples produz um efeito de descontinuidade lexicogramatical e, ao nível semântico, tende a sinalizar o início de um novo módulo de informação.

Note-se que nos quinze complexos oracionais pontuados no texto MR-CT4-155, ou períodos, dez são constituídos por duas unidades-t, quatro são constituídos por apenas uma unidade-t (uma simples e três compostas por complexo oracional hipotático) e outro é constituído por três unidades-t numa estrutura de enumeração. Se bem que o padrão de encadeamento paratático continue a ser o dominante (as relações hipotáticas ocorrem em apenas quatro dos períodos delimitados), a Mariana está longe do padrão inicial, observado na história do monstro bom (MR-CD2-006) e na dos quatro golfinhos (MR-CT2-006), caracterizado por longas cadeias de unidades-t, ligadas pela conjunção lexical *e* ou *mas*. Agora as unidades-t tendem a organizar-se segundo um padrão de emparelhamento em módulos paratáticos discretos, obtido pelo uso intermitente da conjunção paratática *e* ou *mas*, de forma a produzir um ritmo binário de desenvolvimento do discurso, que, de algum modo, parece transpor para o discurso de primeira ordem o padrão rítmico da estrutura dialogal (ESQUEMA 8.1).



Esquema 8.1: Transposição do ritmo binário da troca dialogal para o padrão de período binário, composto pela Junção aditiva de duas unidades-t

Veja-se, a título de exemplo, como na sequência de unidades-t (20) a (23) de MR-CT4-155, para além das razões de cadência rítmica, parece não haver motivações lexicogramaticais ou semânticas fortes (objetivas) – nem na estrutura do campo, nem na estrutura retórica – para a segmentação de período no fim de (21). No 2.º ano, a aluna teria, com alguma probabilidade, produzido um encadeamento de unidades-t ligadas pela conjunção *e*.

A Mariana parece também ter integrado no seu sistema de língua os significados da estratificação grafológica do texto em períodos e parágrafos, atribuindo à transição de parágrafo o significado de uma descontinuidade coesiva mais acentuada entre partes do texto; a transição de parágrafo corresponde à passagem para um novo momento do desenvolvimento da história – um novo domínio coesivo ou contextual –, ao passo que a transição de período corresponde a uma descontinuidade estrutural, dentro do mesmo domínio coesivo, deliberada pelo autor por conveniência da integração gramatical dos significados.

<sup>157</sup> Compare-se com o observado a propósito do uso da conjunção *e* como explicitação de Junção coesiva entre o elemento da Complicação e o elemento da Resolução no texto dos golfinhos (ver CAPÍTULO 6).



No registo monológico da escrita da Mariana, as descontinuidades do discurso deixam de ser um produto da estrutura da interação e, como qualquer outro significado, devem ser construídas linguisticamente. Os significados da descontinuidade são, é importante salientar, uma das mais invisíveis novidades da língua escrita; são desprovidos de significado representacional independente da língua – resultam da própria atividade da língua e do seu modo de funcionamento ao serviço da modelação dos significados da experiência e da interação. É ao escritor que cabe escolher a extensão e a configuração informacional do período, bem como os critérios que determinam essa escolha. A informação é uma matéria textual, não preexiste ao texto. O texto não representa informação, constrói-a; por esta razão, os empacotamentos da informação são uma escolha do escritor, cabendo-lhe determinar o que deve ser considerado uno e contínuo, o que deve ser construído em separado e quais as ligações que entre os diversos módulos informacionais devem ser estabelecidas.

No fim do 4.º ano, a Mariana revela ter construído um sistema de periodização dos significados, dentro do mesmo domínio contextual, essencialmente baseado em critérios de ritmo, que lhe permite fazer progredir a informação em unidades informacionais discretas, mas coesas, e conceptualmente manejáveis.

Como já antes observado, desde o 2.º ano, na representação do texto dialogal, para construir a progressão do discurso, a Mariana evidenciava a capacidade de tirar partido dos implícitos codificados na estrutura dos géneros conversacionais, que dispensam a conjunção continuativa *e* como recurso de ligação e de propulsão das mensagens no desenvolvimento do texto. No 4.º ano, no registo de construção de histórias, a aluna transfere esse padrão de transição entre mensagens para o discurso de primeira ordem (narração, descrição, exposição, etc.); surge assim o padrão de justaposição de unidades-t, sem explicitação lexical da Junção, em cuja sequencialidade e linearidade fica iconicamente representada a progressão cronológica dos eventos, as relações de causa-efeito entre os mesmos e as relações de elaboração<sup>158</sup>; a explicitação dos significados de Junção só se torna necessária quando a ordem de representação dos eventos no texto não obedece à ordem não marcada de sucessão da informação ou quando se pretende atribuir especial saliência aos mesmos.

---

<sup>158</sup> Quando a relação é de causa-efeito, a causa é o primeiro evento justaposto, a consequência é o segundo; quando a relação é de elaboração, o segundo significado tem a função de aprofundar o significado do primeiro, exemplificando, parafraseando, apresentando detalhes, etc. O estudo exaustivo das relações lógico-semânticas entre as mensagens do texto, na componente dos significados ideacionais do sistema da língua, constituiria, por si só, tema para um outro projeto de investigação. No presente estudo, vocacionado para os significados da componente textual da língua, estas questões são apenas afluídas, a propósito da análise das transições entre as unidades que compõem o fluxo discursivo, que se cruzam com as questões das relações lógico-semânticas que constroem o texto.

## 8.2 TEMA EXPERIENCIAL MARCADO

Em complementaridade com a progressão no recurso ao Tema simples, são de salientar os sinais de progressão no domínio dos significados experienciais temáticos. Relembro aqui a observação de Halliday (2004: 83) de como a ocorrência de elementos inerentemente temáticos tenderia a inibir a ocorrência do Tema experiencial marcado, colocando como hipótese que aqueles elementos tivessem a propriedade de atrair parte do potencial temático da oração. De acordo com esta observação, seria de esperar que a regressão no padrão de Tema múltiplo, realizado por elementos inerentemente temáticos – basicamente neste *corpus* as conjunções *e* e *mas* – poderia ser acompanhada pelo crescimento do padrão de Tema experiencial marcado. Mostrei, na secção anterior, como no *corpus* da Mariana o padrão de Tema simples evolui em alternância com o padrão de Tema múltiplo, que naturalmente regride, e como em cada ocorrência de Tema simples tende a realizar-se um significado de reinicialização no contorno periódico do fluxo da informação. A escolha de Tema simples equivale à não-escolha de um significado de ligação e de continuidade; significa: ‘atenção, deste ponto em diante inicia-se em crescendo um novo domínio informacional’.

Tipicamente, nos registos que realizam o género das histórias, os Participantes são o método de desenvolvimento textual – na função de Sujeito na frase, são o ponto de partida para a informação que vai dispensar-se –, pelo que se torna expectável o predomínio do padrão de Tema não marcado. No entanto, como observado no CAPÍTULO 3, a diversificação das escolhas temáticas, nomeadamente com a exploração das escolhas de Tema marcado, tem uma função estratégica na modelação do contexto e na construção da progressão da informação no texto. As escolhas de Tema marcado substituem com vantagem informacional os padrões de Tema textual, com função juntiva e sem conteúdo experiencial ou com conteúdo experiencial mínimo.

Nas histórias produzidas pela Mariana no 2.º ano, vimos as escolhas de Tema marcado, realizadas por deícticos exofóricos como *aqui* e *agora*, na representação das trocas dialógicas no texto *A moda*, evoluírem, no Relato *o meu fim de semana* – mais à frente no ano letivo –, para o recurso à tematização de expressões adverbiais, como *no sábado* ou *no domingo*. Estas expressões adverbiais funcionam como recursos de recontextualização temporal dos eventos e fazem progredir o texto no cumprimento do seu objetivo de reconstruir na língua os eventos do fim de semana considerados relevantes pela própria aluna.

Voltando agora ao *Exemplum* produzido (MR-CT4-155), que tenho vindo a analisar nesta secção, observe-se como a Mariana dá mostras de gerir com eficiência o recurso estratégico da marcação temática para efeitos de modelação do contexto experiencial e retórico. O QUADRO 8.6 regista uma sistematização dos significados de Tema experiencial observados neste texto.

Tema experiencial	Tipo de significado	Unidade-t em que ocorre	
		DPO	DD
não marcado:	Participante $\searrow$ grupo nominal expresso (orações declarativas)	(4), (8), (18), (19), (21), (22), (23), (24), (26)	(10), (16)
	Participante $\searrow$ elipse (orações declarativas)	(5), (6), (25)	(17)
	Existência $\searrow$ loc. verbal (oração declarativa)	(1)	
	Pronome interrogativo		(9)
	Tempo $\searrow$ adjunto circunstancial temporal	(2), (3)	
marcado:	Tempo $\searrow$ oração dependente	(7), (20)	
	Predicação: $\searrow$ verbo declarativo		(11), (14), (15)
	Condição $\searrow$ oração dependente		(12), (13)

**Quadro 8.5:** Especificação dos significados interpessoais e das respectivas realizações lexicogramaticais na estrutura temática das unidades-t em MR-CT4-155

De acordo com os dados no QUADRO 8.6, dois terços das unidades-t que compõem o texto apresentam a escolha dos participantes nos eventos como Tema não marcado. Num universo de vinte e sete unidades-t, nove seguem o padrão de Tema marcado, e só quatro delas no discurso de primeira ordem (DPO). As quatro escolhas de Tema marcado no DPO são realizadas por dois adjuntos circunstanciais com valor temporal – em (2) e (3) – e duas orações temporais finitas com valor de temporal de simultaneidade – em (7) e (20).

A gestão dos recursos de marcação temática realizada pela Mariana é aparentemente trivial, tanto do ponto de vista quantitativo como do qualitativo, e não se reveste, para o leitor adulto, de qualquer espetacularidade. Para compreendermos a importância desenvolvimental deste padrão de dispensa de marcações temáticas no desenvolvimento de uma história e a não-naturalidade do mesmo, retomemos aqui, a título contrastivo, o caso do Emanuel, que, como antes observado, desde o início do 2.º ano, se dedica a explorar com notável persistência e método os recursos temáticos ao serviço do desenvolvimento do fluxo discursivo e da concomitante progressão na temporalidade do universo narrado.

Vimos na SECÇÃO 8.1 como o Emanuel iniciou, muito cedo, no 2.º ano a exploração dos recursos de marcação temática com valor temporal para virtualizar no discurso a estrutura da progressão temporal da experiência. A partir da análise dos textos EM-CT2-002a e EM-CT2-006, vimos como a concretização sistemática e repetitiva deste tipo de escolhas, que fazem da passagem do tempo o principal método de desenvolvimento do texto, parece ter tido o efeito de desviar o aluno do modelo genológico da Narrativa. A sucessiva recontextualização temporal dos significados mostra-se mais adequada para a produção de Relatos de experiência pessoal (mesmo que transpostos para a terceira pessoa ficcional), potencialmente sempre prolongáveis por meio da representação de novos ciclos da rotina do quotidiano.

Nestes primeiros textos, vimos o aluno utilizar, primeiro, o padrão temático de Tema textual realizado por expressões conjuntivas com valor de progressão temporal, com especial

insistência na locução conjuntiva *e depois*. Num segundo momento, vimo-lo descobrir a possibilidade de construir a progressão temporal por meio da tematização de orações temporais que constroem a localização dos eventos nucleares da narrativa mediante relações de posterioridade ou de simultaneidade com um outro evento construído na oração dependente. Neste texto, as relações de posterioridade são construídas por orações infinitivas introduzidas pela locução preposicional *depois de* e as relações de simultaneidade, por orações finitas, introduzidas por *quando*. Os textos do Emanuel produzidos com base neste padrão evoluem num ritmo ordenado e rotineiro, progredindo como que por inércia, por meio de sucessivos avanços na estrutura temporal da experiência, construída como um ciclo de temporalidade permanentemente renovável. De acordo com este padrão, todas as evoluções na progressão textual têm a mesma qualidade de progressão num ciclo de temporalidade, gerando um ritmo repetitivo, monótono e pouco plástico para a modelação de contextos definidos por outro tipo de relações. Como antes observei, este padrão de desenvolvimento textual mostra-se mais adequado ao desenvolvimento do género Relato do que ao da Narrativa, pelo que o Emanuel, ao mostrar-se absorvido pela construção de mundos de evolução temporal, parece especializar-se neste género textual.

No *Exemplum* produzido pela Mariana no 4.º ano, vemos, pelo contrário, os significados de marcação temática contribuir de forma plástica para, numa primeira fase do desenvolvimento textual, a construção de um contexto de evolução temporal e, numa segunda fase, de fechamento textual, para a construção de um movimento retórico de generalização e de avaliação dos significados construídos na dimensão da temporalidade.

Vemos, no discurso de primeira ordem da primeira parte do texto, como a aluna utiliza a marcação temática para produzir, com um efeito de zoom, a aproximação ao contexto espaço-temporal em que vão desenrolar-se os acontecimentos representados: em (2) a locução temporal *Um dia* localiza de forma indefinida, como é comum no género dos contos infantis, o contexto temporal dos eventos e em (3) a locução *na hora do recreio* especifica a localização do evento inicial na hora do recreio e ao mesmo tempo o espaço social em que a ação se desenrola – a escola. O tema marcado em (7) *Quando era hora de ir para a sala* cria uma rutura com o contexto temporal anterior (a hora do recreio) e faz progredir a ação para uma nova localização temporal – o momento em que todos os alunos regressam à sala e se queixam de alguém ter mexido nas suas coisas. Em (20), após uma relativamente extensa aproximação ao tempo dos eventos, mediante a representação em discurso direto da conversa entre a professora e os alunos (o trecho de representação da conversa prolonga-se por um terço das unidades-t que compõem o texto), uma outra oração dependente com valor temporal *Quando aconteceu outra vez a mesma coisa* constrói um novo salto no eixo da temporalidade, fazendo progredir a ação para um novo episódio, num futuro indefinido por relação com o primeiro, representado perfeitamente no passado narrativo.

Note-se como a relação de coclassificação, construída na oração temporal tematizada pelo elemento coesivo de substituição *a mesma coisa*, constitui um recurso económico para construir uma situação indefinida, semelhante à que esteve na origem do incidente anterior (alguém mexe nas coisas dos outros), que serve de contexto para a dispensa da informação nova que motiva a construção do segundo incidente: ainda que a professora defenda o menino, afirmando a sua inocência, todos voltam a acusá-lo. A escolha desta oração, com sabor a temporalidade, permite, afinal, projetar o evento representado para uma zona de indefinição temporal (não um contexto espaço-temporal definido, como no caso anterior) que prepara os significados de generalização que conduzem ao fechamento do texto.

De acordo com esta análise, a Mariana parece utilizar os recursos que lhe são familiares, de construção da temporalidade para abrir um novo espaço semântico, o espaço da generalização do conhecimento, que do ponto de vista da ontogenia constitui um requisito semiótico para a construção do conhecimento de orientação universalista, por oposição ao conhecimento do senso comum relevante para contextos específicos (Halliday 2003, Painter 1999).

Retome-se agora, a título contrastivo, o caso do Emanuel, que desde o 2.º ano se especializa na construção da progressão temporal, explorando, para tal os recursos de Tema marcado.

Como já antes referido, o percurso do Emanuel é particularmente revelador da funcionalidade dos significados de Tema marcado na construção de histórias. O aluno, provavelmente alertado pela professora e pelos colegas para a necessidade de diversificar os significados de transições textuais, dedicou-se a explorar, com persistência e método, sucessivos recursos de tematização experiencial das unidades-t para reconstrução da progressão temporal. O Emanuel parece entender este alerta como um apelo à diversificação dos subtipos de significados temporais e não como um apelo à diversificação do tipo de significados escolhidos para o desenvolvimento textual. Assim, o Emanuel parece dedicar-se à exploração de sucessivos recursos formais (a que provavelmente tem acesso pela atividade da leitura) que associa à progressão da temporalidade, tentando depois integrá-los no processo de construção textual. Os novos recursos de expressão da temporalidade vão sendo explorados pelo Emanuel com o método e a persistência de um aluno que faz exercícios de consolidação de conhecimentos adquiridos em sala de aula até ter a certeza de que já domina a matéria toda. Os textos EM-CT3-44 e EM-CD4-87, produzidos respetivamente no 3.º e no 4.º ano, ilustram este percurso.

Em EM-CT3-44, observamos como o aluno substitui as orações temporais introduzidas por *quando* pela fraseologia *passado/s X [tempo]*. Esta fraseologia semifixa permite ao Emanuel variar a extensão do lapso temporal em cada transição textual por variação da unidade de tempo (dias/minutos) ou por variação do numeral quantificador. O Emanuel procura, por esta via, imprimir gradação à evolução temporal e textual. É visível, porém, o carácter exploratório desta experiência realizada pelo Emanuel, que não domina as regras de funcionamento dos recursos coesivos utilizados. Por exemplo, logo em (2), a expressão *passado sete dias* pressupunha a

construção prévia de um ponto de referência temporal do tipo *um dia* ou *no dia X*, a partir do qual fosse possível contar sete dias, o que não acontece. Além disso, a contabilização minuciosa da passagem do tempo em minutos, embora possível, não deixa de ser bastante inverosímil, provocando no leitor uma reação de estranheza.

Um balão de ar quente

Era uma vez um menino que tinha encontrado um rapazinho muito pequenino. Passado sete dias o menino deixou o rapazinho que já tinha se transformado num rapaz e lá foi o rapaz. No dia seguinte o menino olhou para a janela e viu um balão de ar quente e disse assim:

- Quem está lá dentro?

Passados quatro minutos o menino reparou que o balão ia em direção à casa deles. Passados dez minutos o balão de ar quente tinha acabado de pousar no jardim deles. o menino vestiu-se rapidamente e saiu para o quintal. passado 1 minuto a porta do balão abriu. E o menino disse:

- Olá! são cachorrinhos que bonitinhos.

O menino pegou neles e levou-os para casa

fim

(EM-CT3-44)

Por que motivo um menino, que presumimos ter a mesma idade do autor, se preocuparia em cronometrar os acontecimentos ao minuto? Não seria mais verosímil a escolha de uma expressão de temporalidade indefinida, tal como *depois*, *pouco depois*, *logo de seguida*, ou até *passado cerca de X minutos*? Voltamos a encontrar o Emanuel a explorar um recurso de reconstrução da temporalidade aparentemente importado de registos que caracterizam atividades que valorizam especialmente a reconstrução da evolução da experiência em tempo real, como, por exemplo o relatório de uma experiência no campo das ciências naturais, mas menos ajustado ao registo das histórias, nas quais importa a construção plástica da evolução dos acontecimentos de acordo com outras dimensões para além do tempo.

Poderíamos pensar que o Emanuel constrói propositadamente este efeito com o objetivo de jogar com o absurdo da situação, como vemos acontecer com frequência no *corpus* do Simão. No entanto, uma vez que mais nada no texto aponta neste sentido, nem essa atitude parece consentânea com o perfil do aluno, é mais provável que o Emanuel faça este tipo de reconstituição do contexto temporal simplesmente pelo entusiasmo de explorar o potencial semiótico desta gama de recursos, mesmo que isso implique uma representação menos verosímil da situação.

Note-se, além disso, a tendência evidenciada pelo aluno, nesta fase do desenvolvimento, para escolher um recurso sintática e experiencialmente menos complexo, que dispensa a construção da terceira localização de referência temporal obtida por tematização de orações dependentes em complexo hipotático. A expressão *passado cerca de X [tempo]*, tal como a locução conjuntiva *e depois* e a circunstância *no dia seguinte*, representa uma relação simples de progressão temporal entre dois eventos apenas (QUADRO 8.7).

Tema experiencial		Unidade-t
marcado	não marcado	Um balão de ar quente
(1)		Era uma vez um menino que tinha encontrado um rapazinho muito pequenino.
(2)	Passado sete dias	Passado sete dias o menino deixou o rapazinho que já tinha se transformado num rapaz
(3)	lá foi	e lá foi o rapaz.
(4)	No dia seguinte	No dia seguinte o menino olhou para a janela
(5)	∅	e viu um balão de ar quente
(6)	∅	e disse assim:
(7)	Quem	- Quem está lá dentro?
(8)	Passados quatro minutos	Passados quatro minutos o menino reparou que o balão ia em direção à casa deles.
(9)	Passados dez minutos	Passados dez minutos o balão de ar quente tinha acabado de pousar no jardim deles.
(10)	o menino	o menino vestiu-se rapidamente
(11)	∅	e saiu para o quintal.
(12)	passado 1 minuto	passado 1 minuto a porta do balão abriu.
(13)		E o menino disse:
(14)	Olá! ∅	- Olá! são cachorrinhos que bonitinhos.
(15)	O menino	O menino pegou neles
(16)	∅	e levou-os para casa
		fim

Quadro 8.6: Análise temática (Tema experiencial) do texto EM-CT3-44

No Relato EM-CD4-87, abaixo transcrito, produzido pelo Emanuel no fim do 4.º ano, continuamos a encontrá-lo absorvido na exploração dos recursos de reconstrução da moldura da progressão temporal. Neste texto, porém, o aluno já não utiliza a expressão *passado/s X [tempo]*, que no 3.º ano explorara intensamente. Para a construção das transições temporais, o Emanuel escolhe colocar em posição temática, em estruturas de Tema marcado, expressões mais comuns, sem qualquer espetacularidade sintática, que realizam circunstâncias temporais na oração – *ontem à noite, no dia seguinte, na hora marcada, no fim de + grupo nominal* – definindo novos contextos temporais para os eventos seguintes e mantendo laços coesivos com os significados precedentes (QUADRO 8.8).

A festa na rua  
Ontem à noite preparei uma festa para amanhã à noite na rua. Convidei quase toda a escola mas nem todos foram.  
No dia seguinte eu andei a colar posters às paredes e aos muros da escola e megafones nos postes e nos candeeiros da escola, que diziam:  
- Vai haver uma festa à noite, na rua mesmo à direita da praça Conde Josefo, na rua 16 de Julho, vai ser bestial!  
À noite, antes da festa já tinham chegado alguns amigos meus que me ajudavam a preparar a comida, a levá-la (a comida) para a rua, e a pôr os decorativos na rua para ficar mais bonita.  
Na hora marcada, começaram a chegar miúdos do 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º, 9.º, 10.º, 11.º, 12, irmãos do 3.º, 4.º, 5.º, da primária e até da faculdade.  
No fim da festa, toda a gente se despediu, dizendo para isto se repetir mais vezes, e antes de vestir o pijama a minha mãe mandou-me limpar a rua para que os vizinhos não telefonassem à polícia para nos prender.

(EM-CD4-87)

No fim do texto, porém, a oração temporal infinitiva em posição temática na unidade-t é introduzida pela locução preposicional *antes de*, antecipando na ordem do texto um evento cronologicamente posterior ao seu sequente textual; ou seja, vemos o aluno quebrar as amarras à reprodução icônica no texto da estrutura do contexto e tirar partido da virtualidade da língua para antecipar na ordem do texto significados que na ordem cronológica os precedem. Deste modo, o Emanuel consegue um efeito de perspetivação da informação e, simultaneamente, escolhe o significado que pretende que seja entendido pelos leitores como informação nova.

Tal como nos textos anteriormente analisados, continua a ser perceptível a natureza exploratória do uso das expressões de marcação temporal, nomeadamente no que respeita ao funcionamento dos recursos coesivos. É disso testemunho o conflito coesivo que resulta da coocorrência no texto das expressões deícticas exofóricas *ontem à noite* e *amanhã* e da locução deíctica endofórica *no dia seguinte*. As primeiras pressupõem a ancoragem da referência nas coordenadas-zero da enunciação, a segunda pressupõe um marco de referência alternativo, transposto para uma situação diferente da situação de enunciação.

Tema experiencial		
Marcado	Não marcado	
(1)	Ontem à noite	A festa na rua Ontem à noite preparei uma festa para amanhã à noite na rua.
(2)	Ø	Ø Convidei quase toda a escola
(3)	nem todos	mas nem todos foram.
(4)	No dia seguinte	No dia seguinte eu andei a colar posters às paredes e aos muros da escola e megafones nos postes e nos candeeiros da escola,
(5)	que	que diziam:
(6)	Vai haver	- Vai haver uma festa à noite, na rua mesmo à direita da praça Conde Josefo, na rua 16 de Julho,
(7)	Ø	vai ser bestial!
(8)	À noite, antes da festa	À noite, antes da festa já tinham chegado alguns amigos meus.
(9)	que	que me ajudavam a preparar a comida, a levá-la (a comida) para a rua, e a pôr os decorativos na rua para ficar mais bonita
(10)	Na hora marcada	Na hora marcada, começaram a chegar miúdos do 4.º, 5.º, 6.º, 7.º, 8.º, 9.º, 10.º, 11.º, 12, irmãos do 3.º, 4.º, 5.º, da primária e até da faculdade.
(11)	No fim da festa	No fim da festa, toda a gente se despediu,
(12)		dizendo para isto se repetir mais vezes,
(13)	antes de vestir o pijama	e antes de vestir o pijama a minha mãe mandou-me limpar a rua para que os vizinhos não telefonassem à polícia para nos prender.

Quadro 8.7: Análise temática (Tema experiencial) do texto EM-CD4-87

Num texto em que não se vislumbra qualquer pretensão de modelo genológico da Narrativa, a escolha dos significados da progressão temporal como método de desenvolvimento textual



revela-se particularmente adequada ao desenvolvimento de um Relato. Na sua simplicidade sintática, apesar do desvio coesivo antes referido, este Relato do Emanuel apresenta-se como uma unidade de significado mais coesa e coerente do que o Relato *A noite e o dia assombrado*, antes analisado.

Desde o primeiro momento, o campo lexical introduzido no título estabelece os significados do campo desenvolvidos ao longo do texto. O primeiro período do texto constrói a Orientação do texto, situando, ainda que erroneamente, os acontecimentos representados na noite anterior ao momento da enunciação e introduzindo o evento inicial: o convite aos amigos para a festa na rua a realizar no dia seguinte. De salientar que neste texto o autor não se desvia do seu propósito inicial e o tempo da ação vai efetivamente corresponder ao período de um dia, o tempo que medeia entre o convite e a realização da festa. O texto não se prolonga para além da festa, termina efetivamente com o fim da festa. Os marcadores de temporalidade, apesar dos deslizos coesivos atrás referidos, são adequados ao desenvolvimento dos acontecimentos, desde o início perspectivado: primeiro, a circunstância *no dia seguinte* faz progredir a ação para o dia a seguir ao envio do convite, que é o dia da festa; em seguida, a circunstância *À noite, antes da festa* constrói um novo salto no contexto temporal do *dia* e faz progredir os acontecimentos para o fim do dia, num momento anterior à festa; mais adiante, a circunstância *Na hora marcada* constitui o contexto temporal para a representação da chegada dos convidados; por fim, a circunstância *no fim da festa* conduz coerentemente o texto para o seu desfecho.

Ou seja, neste texto já não se assiste ao desenvolvimento dos acontecimentos, pontuado pela rotina das refeições, da hora de ir ao parque, de regressar a casa, de comer, de tomar banho, de fazer os trabalhos de casa, de ir para a cama, etc. As localizações temporais escolhidas são orientadas, sem desvios, para fazer progredir o texto em direção ao objetivo que foi perspectivado no elemento de Orientação – a representação da realização da festa. E o fim da festa conduz também ao fecho do texto. Tudo no texto converge para a reconstrução dos preparativos da festa e para a sua realização. Não há informação descontinuada nem informação não relacionada com esta atividade.

Os recursos de marcação temática com valor de progressão temporal revelam-se aqui verdadeiramente funcionais como método de desenvolvimento textual, fazendo progredir a informação, de forma perspectivada, desde o início do texto até ao desfecho.

Torna-se óbvio neste percurso do Emanuel, como o movimento evolutivo do seu potencial de significação beneficiou da simplificação e da diversificação dos recursos lexicogramaticais explorados para reconstruir a progressão dos acontecimentos relatados. Ao contrário da Mariana, que parece ter evoluído de forma gradual a partir do uso dos recursos da língua oral, seus familiares, o Emanuel parece ter-se aventurado, desde muito cedo, no uso de recursos formais da língua escrita, menos adaptados ao seu universo de significação, dos quais precisa de se libertar.

### 8.3 PROTOSSISTEMAS DE PONTUAÇÃO

No que se refere à organização grafológica do texto, os diversos alunos revelaram progredir na construção de protossistemas de pontuação, num movimento gradual de aproximação dos sistemas de pontuação da escrita convencional.

Vimos na secção anterior como a Mariana, no *Exemplum* MR-CT4-155, parece estar muito próxima dos significados convencionais da organização do texto em períodos e parágrafos, dando sinais de ter ultrapassado ou de estar em vias de ultrapassar a fase identificada por Kress (1982) de produção de períodos-parágrafo (unidades textuais motivadas pela estrutura do contexto). No caso da Mariana, a estrutura rítmica da interação conversacional, em cuja representação a aluna se especializou, parece ter sido fundamental para o desenvolvimento dos significados da segmentação do texto em unidades textuais (lexicogramaticais e informacionais) independentes.

Já o Emanuel, após uma primeira sensibilização aos significados da pontuação propiciada pela pontuação da estrutura conversacional de diálogos, para proceder à segmentação grafológica do discurso de primeira ordem, terá tirado especial partido do padrão, que lhe é tão caro, de pontuação semântica realizada pela tematização dos significados temporais. No texto do 3.º ano *Um balão de ar quente* (EM-CT3-44), antes analisado, cada novo contexto temporal tendia a corresponder a um segmento semelhante a um período (delimitado por maiúscula inicial e ponto final) e as mudanças de linha estavam circunscritas à transição do discurso de primeira ordem para o discurso direto e vice-versa. No texto do 4.º ano, o Emanuel parece estar mais alerta para a organização do texto em parágrafos gráficos. Assim, cada novo contexto temporal, em vez de ser precedido por uma pontuação de fim de período, passa a ser precedido pela pontuação de segmentação de parágrafo. Note-se, no entanto, que só o primeiro parágrafo do texto é constituído por mais de um período. Aparentemente, a pertença destes dois segmentos textuais/períodos à unidade parágrafo terá sido determinada pela dependência de ambos os períodos do mesmo contexto temporal. A dupla organização textual em períodos e parágrafos parece, nesta fase do desenvolvimento da escrita do Emanuel, constituir ainda um caso de *trailer*. Não contando com as transições do discurso de primeira ordem para o discurso direto e vice-versa, nem com as transições entre réplicas no *corpus* do Emanuel, os raros parágrafos inequivocamente delimitados são todos introduzidos por um Tema experiencial marcado com valor temporal e, regra geral, estes parágrafos não incluem mais de um período.

Observe-se, pelo contrário, como no *Exemplum* MR-CT4-155 da Mariana, os significados temáticos da progressão temporal não determinam a pontuação de parágrafo, nem mesmo a de período. Em (3), a circunstância *na hora do recreio* é precedida da conjunção *e* e ocorre na segunda unidade-t de um período composto por parataxe; em (7), *Quando era hora de ir para a sala* introduz o terceiro período do segundo parágrafo do texto.

O Emanuel parece estar, portanto, mais dependente do que a Mariana da estrutura do campo para a segmentação do fluxo discursivo em unidades textuais independentes. Os parágrafos, definidos com base na estrutura temporal são, por vezes, bastantes extensos, gramaticalmente intrincados e não apresentam segmentação interna em períodos; no fundo, do ponto de vista semântico e lexicogramatical, estes protoparágrafos pouco ou nada diferem dos períodos observados no texto EM-CT3-44.

Passo agora a analisar o texto NA-CT4-116, produzido pela Natália em resposta à tarefa de escrita que deu origem ao *Exemplum* produzido pela Mariana, atrás analisado, procurando mostrar como a organização periódica das mensagens em pacotes tendencialmente binários, por recurso à alternância de padrões de Tema simples e de Tema múltiplo, se observa também no registo das histórias produzidas por esta aluna no fim do 4.º ano. Mostro ainda que a alternância Tema simples/Tema múltiplo funciona no registo desta aluna em complementaridade com um protossistema de pontuação formado pela oposição ponto/vírgula. Neste protossistema, é atribuído à vírgula um significado semelhante ao do ponto de fim de período na escrita adulta e ao ponto é atribuído um significado próximo do significado do ponto parágrafo. Deste modo, os segmentos textuais delimitados por pontos justapõem-se sequencialmente na linearidade horizontal do texto, sem a marcação grafológica de mudança de linha que caracteriza o parágrafo e tendem assim a ser lidos pelo leitor desprevenido como períodos. Estes períodos da Natália, do ponto de vista semântico, parecem aproximar-se dos que encontramos atrás nos textos do 3.º ano da Mariana, diferenciando-se, porém, por serem internamente segmentados por vírgulas interunidades-t. Como atrás observado, o uso da vírgula interunidades-t no *corpus* da Mariana é pouco frequente, ocorrendo apenas em contextos relativamente bem definidos, como estruturas de coordenação assindética em enumerações de nível oracional e em estruturas de coordenação adversativa, antes da conjunção *mas*, como a seguir exemplificado:

Lá todos os dias ou então todas as semanas havia algo de mal, mas alguns dias até a cidade ficava espantosa como se fosse um quadro.

(MR-CD4-105)

Era uma vez três irmãos. O mais velho era o Mário, o do meio era o João e o mais novo era a Maria.

(MR-CT4-168)

Observe-se, então, o texto NA-CT4-116, abaixo reproduzido e transcrito. Na IMAGEM 8.1, pode visualizar-se o bloco monolítico da mancha textual, sem diferenciação de parágrafos convencionais. No QUADRO 8.9, ponho em evidência as conjunções que explicitam a ligação estrutural entre unidades-t, a realização lexicogramatical do Tema experiencial em cada unidade-t e a pontuação final da unidade-t imediatamente anterior.

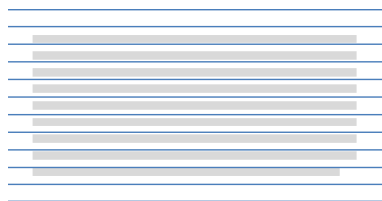
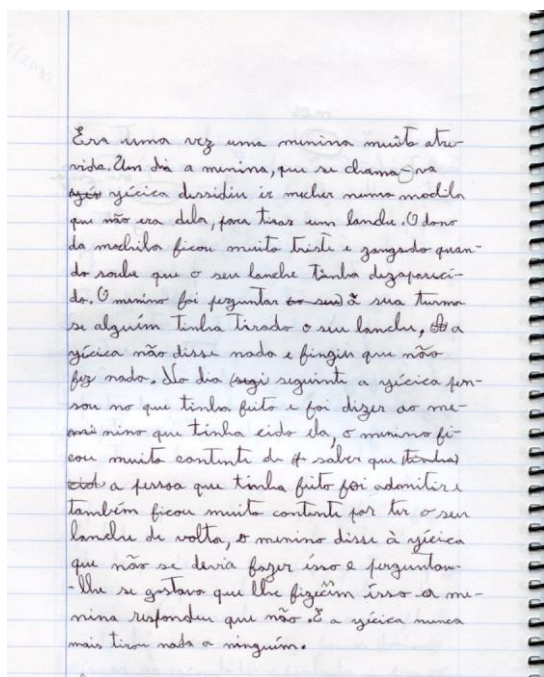


Imagem 8.1: Reprodução da história NA-CT4-116 e representação esquemática da respetiva mancha gráfica

	Pontuação na u-t anterior	Tema textual	Tema experiencial marcado	Tema experiencial	unidades-t
(1)				Era uma vez	<u>Era uma vez</u> uma menina muito atrevida.
(2)			Um dia		<u>Um dia</u> a menina, <>decidiu ir mexer numa mochila que não era dela, para tirar um lanche.
(3)					<que se chamava Jessica>
(4)	pt			O dono da mochila	<u>O dono da mochila</u> ficou muito triste e zangado quando soube que o seu lanche tinha desaparecido.
(5)	pt			O menino	<u>O menino</u> foi perguntar à sua turma se alguém tinha tirado o seu lanche,
(6)	vg			a Jessica	<u>a Jessica</u> não disse nada
(7)		e		Ø	<u>e Ø</u> fingiu que não fez nada.
(8)	pt		No dia seguinte		<u>No dia seguinte</u> a Jessica pensou no que tinha feito
(9)		e		Ø	<u>e Ø</u> foi dizer ao menino que tinha sido ela,
(10)	vg			o menino	<u>o menino</u> ficou muito contente de saber que a pessoa que tinha feito foi admitir
(11)		e		Ø	<u>e Ø</u> também ficou muito contente por ter o seu lanche de volta,
(12)	vg			o menino	<u>o menino</u> disse à Jessica que não se devia fazer isso
(13)		e		Ø	<u>e Ø</u> perguntou-lhe se gostava que lhe fizessem isso
				a menina	<u>a menina</u> respondeu que não.

Quadro 8.8: Transcrição segmentada em unidades-t de NA-CT4-116. Tema textual e Tema experiencial em destaque na segunda e na terceira coluna

Observe-se como, de (5) a (7), a aluna delimita com um ponto<sup>159</sup> um primeiro bloco textual composto por mais de uma unidade-t. Este bloco é formado por uma primeira unidade-t seguida de vírgula, que assinala a descontinuidade estrutural e semântica com o pacote (6) ^ (7), formado por duas unidades-t ligadas pela conjunção *e*<sup>160</sup>. Note-se que a unidade-t (6), *a Jessica não disse nada*, que sucede à vírgula, apresenta Tema simples, *a Jessica*, numa estrutura temática não marcada. Na unidade-t (8), *No dia seguinte a Jessica pensou no que tinha feito*, o Tema simples, *No dia seguinte*, é, pelo contrário, um significado temático marcado, que introduz um novo contexto temporal para os eventos seguintes; constrói portanto uma descontinuidade mais forte na estrutura dos eventos representados, o que parece justificar a escolha do ponto final em (7). O ponto poderá, assim, funcionar como uma marca de segmentação mais forte do que a vírgula utilizada no fim de (5). Na escrita adulta, a transição entre (5) e (6) seria eventualmente um contexto de transição de período e a transição entre (7) e (8), um contexto de transição de parágrafo.

De (8) a (13), as unidades-t emparelham-se, sistematicamente ligadas pela conjunção *e*, segundo o esquema acima descrito: [(8) + (9)], [(10) + (11)] e [(12) + (13)]<sup>161</sup> (QUADRO 8.10). Note-se, em cada par de unidades-t ligadas pela conjunção *e*, a sistemática elipse de Sujeito temático na segunda unidade-t, recuperando a referência do Sujeito da unidade anterior: esta conjugação de escolhas é reveladora da integração estrutural das duas unidades-t num complexo oracional numa relação de parataxe; por outro lado, em todas as unidades-t precedidas de vírgula, o Tema simples não marcado, a função Sujeito, é realizado por um grupo nominal pleno que na maioria dos casos assinala uma rutura na cadeia temática de identidade de referência, ou seja, uma mudança no participante tomado como ponto de partida para a predicação.

Em (12), não há rutura na cadeia temática de identidade de referência, mas o grupo nominal pleno, *o menino*, estabelece uma relação marcada de contraste com a participante *a Jessica*, a que se faz referência no Rema das duas unidades-t anteriores.

Obedecendo à convenção da língua adulta, a sequência de (8) a (13) poderia ter sido construída como um parágrafo organizado em três períodos, dedicado a desenvolver um tópico definido com base na estrutura temporal do contexto: a evolução dos acontecimentos no dia a seguir àquele em que ocorreu o primeiro incidente.

---

<sup>159</sup> As unidades-t (3) e (4) formam também um bloco composto por duas unidades-t, mas, neste caso, (4) é uma oração incluída em (3), pelo que o problema da sua delimitação como um bloco textual não se põe.

<sup>160</sup> Note-se a semelhança formal com as estruturas de enumeração – duas unidades do mesmo nível gramatical separadas por vírgula, seguidas de uma última iniciada pela conjunção *e*: [A, B e C]. A sequência de unidades-t não é no entanto uma enumeração, pelo que esta estrutura formal não pode ser-lhe aplicada. Sabendo que as estruturas de enumeração de grupos nominais do tipo *eu fui ao supermercado e comprei uma manga, um peixe e uma maçã* foram especialmente trabalhadas com os alunos, como alternativa para as estruturas do tipo [A e B e C], por eles inicialmente utilizadas, é possível que a Natália procure estender este padrão formal a outro tipo de estruturas que, por serem construídas como cadeias de elementos ligados pela conjunção *e*, se assemelha formalmente a enumerações.

<sup>161</sup> A unidade-t (14), construída com Tema simples não marcado, constitui a única exceção ao padrão acima descrito. De acordo com esse padrão, (14) deveria ser precedida por vírgula ou introduzida pela conjunção *e*. Observe-se, porém, que, no fim do texto, provavelmente devido ao cansaço acumulado durante o desenvolvimento da tarefa, é frequente os alunos deixarem cair padrões de realizações que revelaram dominar no desenvolvimento textual.

cadeias de identidade de referência						
	menina	menino				
(1)	uma		<u>Era uma vez</u> uma menina muito atrevida.			
(2)	a, ela		<u>Um dia</u> a menina, <>_decidiu ir mexer numa mochila que não era dela, para tirar um lanche.			
(3)	que		<que se chamava Jessica>			
(4)		o dono (da mochila)	<u>O dono da mochila</u> ficou muito triste e zangado quando soube que o seu lanche tinha desaparecido.			
(5)		o	<u>O menino</u> foi perguntar à sua turma se alguém tinha tirado o seu lanche,			
(6)	a Jessica		<table border="0"> <tr> <td rowspan="2">}</td> <td><u>a Jessica</u> não disse nada</td> </tr> <tr> <td><u>e Ø</u> fingiu que não fez nada.</td> </tr> </table>	}	<u>a Jessica</u> não disse nada	<u>e Ø</u> fingiu que não fez nada.
}	<u>a Jessica</u> não disse nada					
	<u>e Ø</u> fingiu que não fez nada.					
(7)	Ø					
(8)	a Jessica		<table border="0"> <tr> <td rowspan="2">}</td> <td><u>No dia seguinte</u> a Jessica pensou no que tinha feito</td> </tr> <tr> <td><u>e Ø</u> foi dizer ao menino que tinha sido ela,</td> </tr> </table>	}	<u>No dia seguinte</u> a Jessica pensou no que tinha feito	<u>e Ø</u> foi dizer ao menino que tinha sido ela,
}	<u>No dia seguinte</u> a Jessica pensou no que tinha feito					
	<u>e Ø</u> foi dizer ao menino que tinha sido ela,					
(9)	Ø, ela	o				
(10)		o	<table border="0"> <tr> <td rowspan="2">}</td> <td><u>o menino</u> ficou muito contente de saber que a pessoa que tinha feito foi admitir</td> </tr> <tr> <td><u>e Ø</u> também ficou muito contente por ter o seu lanche de volta,</td> </tr> </table>	}	<u>o menino</u> ficou muito contente de saber que a pessoa que tinha feito foi admitir	<u>e Ø</u> também ficou muito contente por ter o seu lanche de volta,
}	<u>o menino</u> ficou muito contente de saber que a pessoa que tinha feito foi admitir					
	<u>e Ø</u> também ficou muito contente por ter o seu lanche de volta,					
(11)		Ø				
(12)	a Jessica	o	<table border="0"> <tr> <td rowspan="2">}</td> <td><u>o menino</u> disse à Jessica que não se devia fazer isso</td> </tr> <tr> <td><u>e Ø</u> perguntou-lhe se gostava que lhe fizessem isso</td> </tr> </table>	}	<u>o menino</u> disse à Jessica que não se devia fazer isso	<u>e Ø</u> perguntou-lhe se gostava que lhe fizessem isso
}	<u>o menino</u> disse à Jessica que não se devia fazer isso					
	<u>e Ø</u> perguntou-lhe se gostava que lhe fizessem isso					
(13)	lhe, lhe	Ø				
(14)	a		<u>a menina</u> respondeu que não.			

Quadro 8.9: Esquema de emparelhamento binário das unidades-t por meio da conjunção *e* em NA-CT4-116 (nas colunas à esquerda, cadeias de identidade de referência com origem nos referentes)

De acordo com esta análise, a Natália parece atribuir à vírgula e ao ponto significados próximos daqueles que a Mariana atribui, respetivamente, ao ponto final e ao ponto parágrafo.

Conforme me foi dado observar, o problema da identificação dos contextos textuais em que inserir o ponto constituiu para a Natália, desde o início do 3.º ano, um permanente quebra-cabeças. Por diversas vezes, a aluna solicitou a minha opinião acerca da oportunidade de inserção de pontos nos seus textos. No 3.º ano, a Natália, tal como a maioria dos alunos que observei, desenvolvia integralmente o discurso, encadeando os sucessivos significados na linearidade textual, servindo-se do recurso do *e* de ligação, sem introduzir qualquer sinal de pontuação, ou seja, sem construir ativa e explicitamente qualquer segmentação grafológica no fluxo discursivo; no fim, uma vez urdida a malha textual densamente ligada pela conjunção *e*, relia o texto com o objetivo de inserir pontuação, em busca das descontinuidades, das pausas, do fim das ideias, como se pudessem existir no texto sem ter sido ali construídos.

Orientada pelas representações do significado do ponto que circulam no contexto da pedagogia da pontuação no 1.º ciclo do ensino básico (ver CAPÍTULO 2), a Natália procurava no seu texto “lugares onde uma ideia fica completa”, “lugares onde se acaba o que se está a dizer” ou “lugares onde temos de fazer uma pausa”. A Natália relia as suas histórias, construídas numa lógica de encadeamento dos eventos, e naturalmente sentia dificuldade em descobrir (à parte, claro, o lugar do fim do texto) lugares em que as ideias estivessem completas ou fosse necessário fazer uma forte pausa. Por perceber os sucessivos significados de ligação entre as mensagens e, simultaneamente, as fronteiras entre as mesmas, a Natália tendia a assinalar com uma vírgula

– sinal que a aluna associava a uma pausa menor no desenvolvimento das ideias no texto – os lugares de transição entre unidades-t. O texto NA-CD3-049, abaixo transcrito e segmentado, produzido pela aluna no 3.º ano, ilustra este padrão de registo.

Conjunção	Pontuação final da U-t anterior	unidade-t
e		Era uma vez uma cavaleira que era eu e eu era muito amiga da princesa.
	pt	Um dia vieram os nossos inimigos,
	vg	que eram os piratas Singsong,
e	vg	e eu lutei
mas		mas não consegui derrotá-los,
mas	vg	mas eu não desisti,
e	vg	e ao fim de cinco horas de luta consegui vencê-los
e		e depois fui ao cofre do tesouro
e		e não estava lá tesouro nenhum,
	vg	só depois é que vi que o tesouro verdadeiro estava escondido,
e	vg	e depois vi algumas moedas no chão que se estavam a mexer,
mas	vg	mas depois disse,
	vg	ah é só um ratinho a roer as moedas de chocolate
e		e vivi feliz para sempre.

**Quadro 8.10:** Texto NA-CD3-049, produzido pela Natália no 3.º ano. Em destaque nas duas primeiras colunas, a pontuação e as conjunções realizadas na unidade-t representada nessa linha

Refira-se ainda que, nesta fase da aprendizagem da escrita, a Natália não parecia compreender o ponto e o movimento de mudança de linha como uma marca complexa de um significado único. Para a aluna, a marcação de mudança de linha parecia exclusivamente relacionada com os contextos de representação de sequências dialogais, em sinal da transição entre o discurso de primeira ordem e a representação do discurso direto ou em sinal da transição entre réplicas na interação. Até ao fim do 3.º ano, a Natália revelava não sentir necessidade de inserir ponto no fim das réplicas declarativas; a mudança de linha funcionava como sinalização suficiente do fim da réplica.

Durante o 3.º ano, talvez por encontrar no contexto retórico da representação do discurso direto um espaço adequado à exploração dos significados da pontuação grafológica do texto (no 3.º ano, amplamente exercitados e debatidos no coletivo da turma), a Natália mostrou-se bastante absorvida na exploração da integração de diálogos nas suas histórias (recurso para o qual não revelara especial apetência durante o 2.º ano). Por outro lado, a aluna poderá também ter encontrado nos significados da interação uma solução para a dificuldade sentida no 2.º ano de gerir de forma económica o desenvolvimento das suas histórias como unidades de significado com início, meio e fim<sup>162</sup>.

<sup>162</sup> Com relativa frequência a Natália parecia não conseguir ultrapassar a fase de construção da Orientação de uma história. Ao contrário dos restantes alunos, em cujas histórias a Orientação era reduzida à mínima informação possível, entrando quase de imediato no evento inicial, a Natália detinha-se na reconstrução do contexto, na descrição das personagens ou dos lugares, vendo-se depois em dificuldades para desenvolver o texto de acordo com o modelo genológico da Narrativa, produzindo, em vez disso, umas vezes histórias incompletas, outras, textos com características próximas do género Episódio.

Ao longo do 3.º ano, a questão do uso do ponto, porém, colocava-se aos olhos da Natália, muito particularmente no discurso de primeira ordem, como um recurso de segmentação das longas cadeias aditivas que a aluna tendia a construir.

Só tardiamente, já nos últimos textos do 3.º ano, na representação de diálogos em discurso direto, a Natália passou a associar com maior sistematicidade o uso do ponto ao movimento da mudança de linha, inaugurando assim uma potencial via de acesso ao conceito de ponto parágrafo, que mais tarde havia de transitar para contextos para além dos da representação do discurso direto.

Saliente-se ainda a precoce sensibilização desta aluna para o uso da vírgula, que parece ter sido por ela compreendida como um elemento sinalizador de uma descontinuidade intermédia, de uma quebra menor no desenvolvimento do discurso, quando ainda não se dá por concluído o desenvolvimento de um tópico.

Note-se que, pelo contrário, só no 4.º ano a vírgula interunidades-t começa a ser usada consistentemente pela Mariana. No registo rápido e sintético desta aluna, em que o discurso de primeira ordem é constantemente interrompido por momentos de representação do discurso direto, um sinal de pausa intermédia não se afigura necessário. Até ao 4.º ano, a Mariana mantém a vírgula como um sinal circunscrito à construção de grupos nominais com coordenação assindética, ou episodicamente à delimitação de elementos com função de vocativo na unidade-t ou de expressão avaliativa marcada, como nos exemplos que em seguida apresento:

Num dia ela queria batatas, ovos, cenouras, peixes e abóboras mas não havia. Ela teve de ir à praça comprar batatas, ovos, cenouras, peixes e abóboras claro que havia. (MR-CT3-057)

e a mãe perguntou-lhe: - Marta, o que queres para o pequeno-almoço? (MR-CT3-096)

Boa, és uma boa amiga. (MR-CT3-074)

No 3.º ano, porém, surgem já alguns casos episódicos de vírgula interunidade-t, em particular em estruturas de enumeração de significados oracionais e também antes da conjunção *mas* – os dois principais contextos de uso da vírgula interunidades-t que se afirmam no 4.º ano no registo da Mariana, que em seguida exemplifico:

As férias

Era uma vez uma menina que gostava de ter férias. Um dia ela foi pedir à mãe, mas a mãe não deixava então foi a correr para o quarto e trancou-se lá. [...]

(MR-CT3-090)

No tempo em que as bruxas lavavam os dentes o herói era o mosquito que vivia num navio, o vilão era um homem com cara de cavalo e o ajudante do mosquito era um pássaro com mil cores. [...]

(MR-CT3-059)

Tornando ao caso da Natália, a perceção da vírgula e do ponto como sinais de idêntica função ligados ao discurso de primeira ordem, variando apenas em intensidade, poderá ter



induzido a Natália a construir o sistema antes descrito, baseado numa gradação de descontinuidades (ou de gradação da intensidade das pausas) marcadas por cada um destes sinais de pontuação. Neste sistema, não há lugar para o movimento de mudança de linha, que a Natália parece ter reservado para os contextos de representação da interação dialogal.

Por último, regresso ao caso do Simão, o aluno que no 2.º ano havia revelado uma mais precoce sensibilização para as questões dos usos da pontuação, tanto no discurso de primeira ordem como no discurso de segunda ordem, a par de um recurso também precoce a padrões de Tema simples. Em resposta à mesma tarefa de escrita que deu origem ao *Exemplum* da Mariana (MR-CT4-155) e à Narrativa da Natália (NA-CT4-116), antes analisados, o Simão produziu a Narrativa SL-CD4-127, cujo original reproduzo na IMAGEM 8.2 e cuja transcrição e análise apresento no QUADRO 8.12. Neste quadro, apresento na segunda coluna uma proposta de análise dos elementos de estrutura de género (EEG), na terceira coluna, a descrição da pontuação inter-unidade-t, na quarta e na quinta coluna, apresento os elementos temáticos concretizados no texto (a duplo sublinhado, assinalo os elementos que realizam o Tema experiencial marcado).

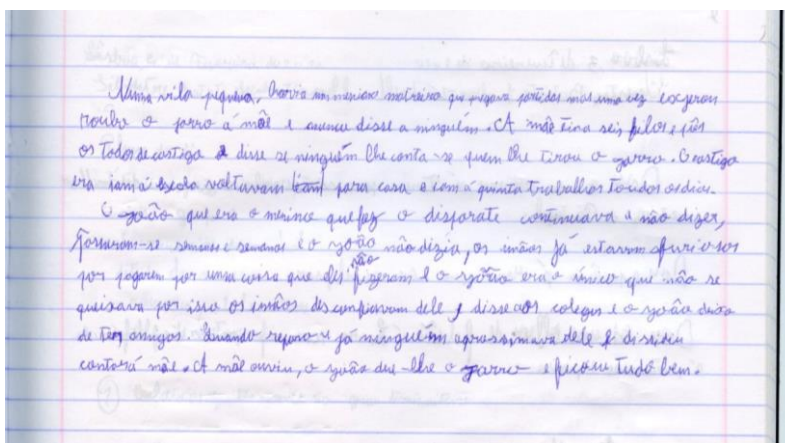


Imagem 8.2: Reprodução do texto SL-CD4-127. Note-se a divisão do texto em dois parágrafos

	EEG	Pontuação o u-t anterior	Tema textual	Tema experiencial	Unidade-t
(1)	O		--	<u>Numa vila pequena</u>	<u>Numa vila pequena</u> , havia um menino
(2)			mas	<u>uma vez</u>	matreiro que pregava partidas <b>mas <u>uma vez</u></b> exagerou
(3)			∅	∅	∅ roubou o jarro à mãe
(4)			e	∅	<b>e ∅</b> nunca disse a ninguém.
(5)		pt	--	a mãe	<u>A mãe</u> tinha seis filhos
(6)			e	∅	<b>e ∅</b> pôs todos de castigo
(7)			e	∅	<b>e ∅</b> disse se ninguém lhe contasse quem lhe tirou o jarro. <u>O castigo</u> era
(8)			∅	∅	<u>∅</u> iam à escola
(9)			[e]	∅	<u>[e] ∅</u> voltavam para casa
(10)			e	∅	<b>e ∅</b> iam à quinta trabalhar todos os dias.
(11)	C	par	--	O João	<u>O João</u> < > continuou a não dizer,
(12)			que	que	< <b>que</b> era o menino que fez o disparate>
(13)		vg	--	<u>passaram-se</u>	<u>passaram-se</u> semanas e semanas
(14)			e	o João	<b>e o João</b> não dizia,
(15)		vg	--	os irmãos	<u>os irmãos</u> já estavam furiosos por pagarem por uma coisa que eles não fizeram
(16)			e	o João	<b>e o João</b> era o único que não se queixava
(17)			por isso	os irmãos	<b>por isso os irmãos</b> desconfiaram dele
(18)			e	∅	<b>e ∅</b> disse aos colegas
(19)			e	o João	<b>e o João</b> deixou de ter amigos.
(20)	A	pt	--	<u>Quando reparou</u>	<u>Quando reparou</u> já ninguém aproximava dele
(21)			e	∅	<b>e ∅</b> decidiu contar à mãe.
(22)	R	pt	--	a mãe	<u>A mãe</u> ouviu,
(23)		vg	[e]	o João	<u>[e] o João</u> deu-lhe o jarro
(24)	Cd		e	<u>ficou</u>	<b>e ficou</b> tudo bem.

Quadro 8.11: Análise do texto SL-CD4-127

Neste texto do 4.º ano, o Simão revela uma evidente progressão ao nível da gestão do desenvolvimento do género da Narrativa. Ao contrário da história do cientista, antes analisada, esta história apresenta o desenvolvimento coerente e, de modo geral, coeso de um problema, que, depois de avaliado pelo protagonista, é por ele resolvido, conduzindo ao fecho da Narrativa. Apesar da relativa complexidade do problema engendrado, e ainda que com pequenos deslizes coesivos, o Simão não se perde na estruturação do texto, que resulta plenamente funcional como resposta à tarefa de escrita. De assinalar, além disso, a capacidade do aluno para reconstruir metaforicamente a situação problemática acerca da qual lhe foi solicitado refletir, capacidade já observada no texto do cientista (SL-CT2-007a), produzido pelo aluno no 2.º ano e anteriormente analisado.

No entanto, do ponto de vista dos padrões de organização do fluxo discursivo, o Simão parece ainda não ter resolvido a questão do desenvolvimento de períodos com base em critérios que não os relacionados com a estrutura do contexto.

Tal como no texto da Natália, a história é integralmente desenvolvida no discurso de primeira ordem (o discurso dos participantes é integrado indiretamente no discurso do narrador),

o que no 4.º ano só acontece em cinco dos quinze textos do *corpus* do aluno<sup>163</sup>. Não há, portanto, segmentações do discurso decorrentes da alternância das vozes.

O texto surge segmentado em dois parágrafos gráficos, perfeitamente assinalados no plano grafológico por um ponto a meio de uma linha de escrita, seguido de mudança de linha, e pelo avanço no início da primeira linha do segundo parágrafo. O primeiro, desenvolvendo a Orientação com aquilo que pode ser interpretado como um evento inicial, o segundo, desenvolvendo a Complicação, a Avaliação, a Resolução e a Coda. O primeiro parágrafo é segmentado em dois protoperíodos e o segundo em três. O primeiro protoperíodo do primeiro parágrafo é constituído por quatro unidades-t, o segundo, por seis unidades-t; o primeiro protoperíodo do segundo parágrafo é constituído por nove unidades-t, o segundo, por duas, o terceiro, por três. Cada um destes protoperíodos corresponde ao desenvolvimento de um tópico: no primeiro parágrafo, trata-se i) do roubo do jarro pelo menino, ii) do castigo coletivo; no segundo parágrafo, trata-se iii) da descoberta do culpado, iv) do castigo do João pelos irmãos, v) da confissão. O texto poderia, na verdade, ter sido segmentado em cinco parágrafos – os cinco protoperíodos delimitados – e não em dois.

A segmentação em parágrafos realizada pelo Simão parece, portanto, não refletir a organização semântica da estrutura textual. O aluno parece ter noção da necessidade de organização formal de um texto em parágrafos, mas parece ter dificuldades em estabelecer uma relação de significado entre o parágrafo como unidade grafológica e as unidades semânticas de desenvolvimento textual.

Os protoperíodos segmentados pelo aluno revelam também alguma imaturidade ao nível do desenvolvimento do conceito de período; é a estrutura do contexto (que deveria presidir à organização em parágrafos) que serve de base à delimitação de períodos e não eventuais critérios de integração e de perspetivação da informação nas estruturas gramaticais da língua. Os protoperíodos do Simão são estruturas que expandem um tópico por sucessivos movimentos de encadeamento de informação na horizontalidade do discurso.

O Simão está longe do padrão de ritmo binário que preside à organização das mensagens no fluxo discursivo observado nos textos da Mariana e nos da Natália e que inclusivamente parecia prenunciado na história do cientista produzida pelo aluno no 2.º ano. Curiosamente, o padrão de organização das mensagens observado neste texto do Simão parece mais próximo dos padrões da fase inicial dos colegas, caracterizados pelo sucessivo encadeamento de mensagens em estruturas gramaticalmente intrincadas, ligadas pela conjunção *e*. Note-se que as ocorrências de Tema simples registadas neste texto do Simão não constroem, como no texto SL-CT2-007a, antes analisado (a história do cientista), ou nos textos do 4.º ano, aqui analisados, da Mariana e da Natália, significados de descontinuidade estrutural e semântica com o texto precedente (que

---

<sup>163</sup> Recorde-se que o Simão é o único aluno que no 4.º ano aumenta o número de unidades-t em discurso direto.

parecem servir a delimitação de módulos gramaticais independentes); em SL-CT4-127, (3) e (8) – unidades-t de Tema simples – ligam-se a (2) e a (7), respetivamente, por relações gramaticais apositivas. Este tipo de relações não é assinalado lexicalmente por nenhuma conjunção – na oralidade é assinalado pelo contorno entoacional e na escrita convencional, por recursos de pontuação (vírgula, dois pontos ou travessão). As unidades (9) e (19), por seu turno, parecem ser casos de coordenação assindética em estruturas de enumeração, pelo que podemos considerá-las como unidades de Tema múltiplo em que a conjunção está elítica.

Além disso, subsistem ainda no texto do Simão duas sequências, percecionadas como irregulares segundo a convenção da língua escrita, de duas unidades-t iniciadas pela conjunção continuativa *e*, (6) ^ (7) e (18) ^ (19).

(5)	pt	--	a mãe	[...] <u>A mãe</u> tinha seis filhos
(6)		e	Ø	<b>e</b> Ø pôs todos de castigo
(7)		e	Ø	<b>e</b> Ø disse se ninguém lhe contasse quem lhe tirou o jarro. <u>O castigo</u> era [...]

(17)		por isso	os irmãos	[...] <b>por isso</b> <u>os irmãos</u> desconfiaram dele
(18)		e	Ø	<b>e</b> Ø disse aos colegas
(19)		e	o João	<b>e</b> <u>o João</u> deixou de ter amigos. [...]

Tal como no texto da Natália, observa-se o uso da vírgula para assinalar descontinuidades percecionadas pela criança como menos fortes do que as criadas pelo ponto. Veja-se como depois da vírgula no fim de (11), a escolha de Tema simples marcado, em (13), realizado pela forma verbal *passaram*, constrói uma descontinuidade na representação do tempo. Na construção do episódio do castigo do João pelos irmãos, em (15), depois da vírgula terminal de (14), o Tema simples não marcado estabelece uma rutura na cadeia de identidade de referência temática – em (15) *os irmãos* vão, momentaneamente, servir de ponto de partida para o desenvolvimento do tópico, construindo a reação dos irmãos ao silêncio do João.

Relembre-se que o Simão, como a Natália, iniciou muito cedo a exploração dos usos da vírgula, revelando também dificuldade em diferenciar os contextos de uso deste sinal e dos do ponto.

Note-se, por fim, o uso do ponto num contexto interno à unidade-t em (7), em mais um indício da insegurança do aluno relativamente ao significado do recurso grafológico *ponto*, e, por outro lado, da sua perceção da necessidade de delimitar grafologicamente as unidades do texto. Note-se que o uso exploratório do ponto em contextos não pontuáveis foi observado com maior

ou menor frequência, no 2.º ano, em textos de todos alunos; no entanto, a partir do 3.º ano, o uso do ponto num contexto interno à unidade-t é totalmente inusitado, só voltando a ser registado neste texto do Emanuel. Muito provavelmente, a inserção deste ponto terá sido realizada num momento de revisão do texto e o aluno terá tido dificuldade na leitura de (7) – uma estrutura complexa (QUADRO 8.13) de projeção indireta do discurso de segunda ordem, que, por seu turno, realiza um significado hipotético construído num segundo complexo oracional hipotático.

	<b>Classificação</b>	<b>Oração</b>
(7)	$\alpha^{164}$	e Ø disse
	$\beta$	x $\beta 1$ se ninguém lhe contasse [quem lhe tirou o jarro].
	$\alpha 1$	O castigo era

Quadro 8.12: Análise do complexo oracional hipotático realizado na unidade-t (7) do texto SL-CD4-127

Em síntese, no caso da Mariana, em MR-CT4-155, pode afirmar-se que a aluna transitou decisivamente para um padrão de escrita organizada em períodos – complexos oracionais relativamente breves, delimitados pelos recursos da pontuação gráfica – e em parágrafos. A segmentação do discurso em períodos, construindo um empacotamento binário de informação, parece ter uma motivação essencialmente rítmica, conseguida por meio da variação nos padrões temáticos, não se verificando ainda uma alteração significativa na natureza das relações lógicas e dependenciais envolvidas na linearização das mensagens no discurso. A segmentação em parágrafos aparenta ter, pelo contrário, motivação na estrutura de desenvolvimento textual.

Por outro lado, no caso da Natália, o texto NA-CT4-116 parece indicar que a aluna organiza, tal como a Mariana, o encadeamento local da informação num ritmo binário, conseguido por meio da alternância de padrões temáticos. A aluna parece diferenciar o significado da descontinuidade estrutural entre unidades sintáticas que se sucedem umas às outras na textualização do desenvolvimento de um tópico, do significado de descontinuidade entre o fim do desenvolvimento de um tópico e o início do desenvolvimento de um novo tópico. No entanto, a Natália parece não ter integrado ainda no seu sistema de língua o sistema de pontuação que tem por função assinalar grafologicamente estes diferentes tipos de descontinuidade. A introdução precoce da vírgula no sistema de pontuação de que a aluna se serve poderá estar na origem da dificuldade por ela demonstrada na compreensão do funcionamento do sistema de pontuação de períodos e de parágrafos do sistema da língua adulta.

Tanto no registo da Natália como no registo da Mariana, a diversificação dos padrões de tematização parece obedecer a padrões rítmicos e contribui para construir significados de continuidade e de descontinuidade semântica e gramatical a nível local no fluir do discurso; destes significados resulta o empacotamento da informação em unidades lexicogramaticais

<sup>164</sup> Utilizo a notação de descrição das relações lógico-semânticas no complexo oracional em Halliday (2004):  $\alpha$  = oração dominante,  $\beta$  = oração dependente, x = relação semântica de intensificação, apóstrofo (') = projeção.

estruturalmente autônomas, dispostas sequencialmente na linearidade do discurso – períodos convencionais no caso da Mariana e segmentos do nível da unidade-t delimitados por vírgula no caso da Natália. As discontinuidades que motivam a demarcação de parágrafos na Mariana e de períodos-parágrafos na Natália parecem não só relacionadas com significados da estrutura externa do contexto, como também da estrutura interna do próprio texto, e tendem, por seu turno, a criar uma segunda onda rítmica, de contornos independentes da onda rítmica criada pela organização das mensagens em períodos, que se sobrepõe à primeira, construindo um segundo nível de organização dos significados no texto. Ambas as alunas parecem organizar e desenvolver o texto de acordo com estes dois níveis de organização textual, mas só a Mariana parece ter transitado para uma fase, próxima da escrita convencional, em que esses dois contornos de desenvolvimento rítmico do texto se traduzem na convencional dupla demarcação de períodos e de parágrafos.

#### 8.4 SÍNTESE

Este último capítulo de análise funciona como o ponto de chegada do percurso analítico desenvolvido nos dois capítulos anteriores. Depois de, no CAPÍTULO 6, ter observado os padrões de textualização nas histórias iniciais da Mariana, realizadas integralmente no discurso de primeira ordem da narração monológica, confrontando estes padrões com os observados nas histórias produzidas pelos outros alunos do estudo, e de, no CAPÍTULO 7, ter observado as progressões da Mariana na inclusão da representação de diálogos nas suas histórias, procurei, aqui, ilustrar a posterior progressão da Mariana numa utilização mais estratégica e equilibrada dos dois tecidos retóricos anteriormente explorados, o discurso de primeira ordem e o discurso direto – o primeiro para a construção distanciada do contexto, o segundo para o desenvolvimento dos momentos de maior tensão dramática. Assim, analisei em particular as escolhas de Tema textual e Tema experiencial no desenvolvimento do discurso de primeira ordem, mostrando a evolução dos mesmos em comparação com os observados nas histórias iniciais da aluna, anteriores à integração do discurso direto, e também em comparação com os padrões desenvolvidos pelos outros alunos estudados. Analisei, em simultâneo, as escolhas concretizadas ao nível da pontuação do discurso de primeira ordem, que revelam o desenvolvimento dos significados metadiscursivos da organização do texto escrito em unidades textuais de dupla estratificação – períodos e parágrafos: os períodos, como unidades construídas pela gramática, com base em critérios de periodização ritmada da informação, para funcionar como unidades básicas na construção textual dos parágrafos; os parágrafos, como unidades construídas ao nível da semântica textual, configurados como domínios de desenvolvimento de um mesmo tópico. À luz das progressões observadas no caso da Mariana, procedi à análise dos padrões de textualização desenvolvidos pelos outros alunos estudados até ao fim do 4.º ano, incluindo os padrões de pontuação grafológica do texto, procurando relacionar as progressões observadas em cada um dos

casos com o historial de escolhas retóricas concretizadas pelos diferentes alunos ao longo dos três anos do estudo.

## 9 REVISÃO DOS CASOS

Abro agora um momento de revisão conclusiva dos casos analisados. Para este efeito, tomo à vez cada um dos casos de estudo, começando pelo caso das progressões nas escolhas de textualização da Mariana, que motivaram a elaboração das perguntas de investigação e a elaboração das proposições teóricas do estudo. Termino com o caso do Simão, o aluno cujo caso se revela menos conforme às proposições teóricas.

### 9.1 MARIANA

A análise do caso da Mariana revelou um percurso de desenvolvimento na componente dos significados textuais que pode ser descrito como uma sucessão de três fases: a fase da exploração do desenvolvimento não cooperado do monólogo da escrita, a fase da exploração da polifonia das vozes e a fase do distanciamento e da expansão do discurso de primeira ordem. A análise dos casos dos outros três alunos estudados parece indicar que, apesar dos incentivos da ação pedagógica da professora, o percurso da Mariana é apenas parcialmente partilhado pelos seus colegas, que, dada a sua identidade semiótica, escolhem privilegiar outras linhas de expansão do seu potencial de significados.

No início do 2.º ano, numa primeira fase de exploração do desenvolvimento não cooperado do monólogo da escrita para o desenvolvimento independente e autónomo das suas tarefas de produção de texto na modalidade escrita, a aluna dá sinais de ter como horizonte retórico o potencial de estrutura de género da Narrativa. Perante a responsabilidade de construir uma história de modo não cooperado, a Mariana baseia-se no material semiótico que lhe é familiar – a estrutura da sua própria experiência social, rica em conflitos e não literariamente mediada. Escrever um texto parece ser, para a Mariana, a atividade de reconstruir verbalmente uma situação de interação com origem num conflito e desenvolvida em prol da sua resolução. Pressionada pela exigência da tarefa, a Mariana desenvolve o texto de forma rápida e económica, verbalizando apenas a informação essencial para que o leitor, baseado no seu próprio conhecimento do mundo, possa reconstruir a situação. A voz narrativa mantém uma relação nivelada com o leitor, não porque o convoque diretamente no texto, mas por pressupor a sua cumplicidade e confiar na sua capacidade para recuperar a informação deixada implícita no texto. A Mariana confia na familiaridade do leitor com o seu universo experiencial e com os significados do género textual, por isso, na capacidade do mesmo para reconstruir as relações semânticas (causalidade, temporalidade, contraste) entre os eventos, representados em mensagens sequencialmente dispostas na linearidade do espaço gráfico, sem explicitação das relações semânticas que entre eles se estabelecem. A interpretação das histórias da Mariana como exemplares do género Narrativa pressupõe uma cumplicidade entre o leitor e a autora, que se estabeleceu naturalmente entre a



professora e a aluna e entre esta e os colegas de turma; uma cumplicidade que também eu desenvolvi com o trabalho de observação de sala de aula e com as sucessivas leituras de toda a produção escrita da aluna ao longo de três anos.

Nestas primeiras narrativas, a Mariana procede à narração só aparentemente distanciada da atividade dos participantes, nomeando-os num registo de terceira pessoa. A avaliação da atividade (do conflito) é construída de forma implícita nos elementos lexicais responsáveis pela representação dos processos materiais, de acordo com uma estratégia de máxima economia de recursos. Não há aproximação às vozes dos participantes; eles e a sua reação às situações são integralmente perspectivados pela voz sintética do narrador.

Os textos são curtos, com uma média de 67 palavras, muito abaixo do número médio de 84 palavras por texto aferido para o *corpus* do 2.º ano da aluna. As palavras são organizadas em orações relativamente extensas – entre 7 e 8 palavras por oração não encaixada –, acima da extensão média de 5 palavras por oração aferida para o *corpus* da aluna nesse ano. Ou seja, estes textos iniciais da Mariana, que não incluem a representação das vozes dos participantes, são especialmente breves, mas cada mensagem em si mesma é lexicalmente mais densa – cerca de 3,0 palavras de conteúdo por cada oração não encaixada – em comparação com o valor médio de 2,4 aferido para as histórias do 2.º ano.

A partir da análise dos padrões de tematização da unidade-t, verifica-se uma grande uniformidade nas escolhas temáticas ao longo da sequência de mensagens que constroem o texto. O padrão de Tema múltiplo do tipo T+E, com Tema experiencial não marcado, é praticamente obrigatório nestes textos iniciais. A episódica ocorrência de TS na história dos golfinhos, escolhida para ilustrar esta fase do desenvolvimento da escrita no *corpus* da Mariana, por ocorrer a par de um inusitado uso da pontuação de período na sequência inicial do texto, indicia uma potencial colaboração por parte da professora e foi, por isso, considerado um caso de *trailer* no percurso da aluna.

A Mariana assegura as transições textuais entre as mensagens por via da escolha da conjunção *e*, um elemento de ligação de estatuto e valor semântico indeterminados. Esta conjunção ocorre por vezes como único elemento responsável pela transição entre mensagens; noutros casos, opõe-se à ocorrência localizada da conjunção *mas*, com valor de Junção adversativa, assinalando momentos de avaliação na estrutura de género, e às locuções conjuntivas *e depois* e *mas depois* que assinalam explicitamente um valor de progressão temporal simples, desprovido de conteúdo experiencial.

Os participantes na ação, desempenhando a função de Sujeito na estrutura interpessoal da oração, são a escolha não marcada, praticamente generalizada, para o Tema experiencial, constituindo o único método de desenvolvimento textual.

A constância dos padrões de textualização observados nestes textos iniciais, mantendo inalterado o modo de perspetivar e estruturar o desenvolvimento da informação no texto, é

contrabalançada por padrões de progressão da informação construídos por densas teias de relações coesivas, em particular construídas no léxico, que contribuem para a construção da progressão da informação ao longo dos textos, sugerindo relações de contraste, de sucessão temporal e de causalidade entre as mensagens, fundamentais para a interpretação do texto como um exemplar do género Narrativa.

Nesta fase inicial, a Mariana evidencia episódicas incursões na exploração dos significados da pontuação, partindo de critérios de ordem gráfica, que cedo abandona, provavelmente por ter compreendido a respetiva inoportunidade. Assim, ainda que na leitura destas histórias da Mariana, sejamos capazes de identificar uma espécie de pontuação semântica do texto, a aluna parece não estar sensibilizada para o seu reconhecimento nem, claro, para a sua sinalização por meio dos recursos da pontuação. Perante o desafio da construção não cooperada do texto como um só turno monológico, com princípio, meio e fim, a criança concentra-se no esforço de manutenção da continuidade do texto como mensagem até ao seu fim. A criança tem a noção do texto como uma unidade de sentido que só fica completa no fim da sua enunciação. Talvez por isso lhe seja tão difícil compreender os significados da pontuação definidos como lugares em que uma ideia fica completa.

A fase da exploração do desenvolvimento não cooperado do monólogo da escrita, caracterizada pelos padrões acima descritos, revelou-se ser rapidamente ultrapassada pela aluna, ainda que episodicamente retomada nalguns textos mais tardios. Para tal, foi determinante a exploração dos significados da representação de diálogos no desenvolvimento das histórias.

A análise longitudinal do *corpus* da aluna revelou que a representação do discurso de segunda ordem foi progressivamente ganhando espaço no desenvolvimento das histórias da Mariana, servindo primeiro a função de construção da avaliação da situação do ponto de vista das personagens e, pouco a pouco, alargando a sua funcionalidade aos diversos elementos de desenvolvimento das histórias, até ao caso extremo da construção de histórias cujo único segmento realizado no modo narrativo se circunscreve ao segmento inicial em que se constrói a existência das personagens e se localizam os acontecimentos.

A exploração da representação dos diálogos entre os participantes na atividade social representada parece ter facilitado a fluência na construção do texto escrito. A média de palavras nos textos do *corpus* do 2.º ano da Mariana que incluem a representação de diálogos sobe para 93 palavras, 9 palavras acima da média registada para o total do *corpus* e 21 acima da média registada no conjunto de textos que não incluem a representação de diálogos.

Por outro lado, na medida de extensão da oração, observa-se a variação inversa. Nos textos sem diálogos, regista-se uma média de 7 palavras por oração, contra 5 palavras por oração nos textos que incluem diálogos, ou, em termos de valores de densidade lexical (número de palavras de conteúdo por oração), um valor médio de 3,2 nos textos sem diálogos, contra 2,4 nos textos com diálogos. Ou seja, o aumento de fluência foi acompanhado por uma redução da densidade

lexical, o que parece confirmar que a opção pela representação de diálogos constitui uma estratégia da aluna para transpor para a modalidade escrita os padrões de língua que lhe são familiares nos usos da língua conversacional que a criança aprendeu a construir na sua vida pré-escolar dos contextos sociais de proximidade.

Este achado indica que, ao contrário do que é comum afirmar acerca das relações entre a escrita inicial e a língua oral que a criança desenvolveu antes de entrar na escola, os padrões de língua que a criança começa por tentar construir na língua escrita não são os da sua língua oral, nem sequer padrões de língua menos desenvolvidos (do ponto de vista gramatical) dos que já é capaz de construir na oralidade. Na verdade, os valores da densidade lexical encontrados nos textos iniciais da Mariana parecem apontar para a situação inversa; no registo inicial, baseado exclusivamente no discurso de primeira ordem, os valores de densidade são mais altos do que os registados no registo posterior, com inclusão da representação do discurso de segunda ordem. Ou seja, a Mariana, terá numa fase inicial tentado produzir padrões de registo mais próximos dos padrões da escrita do que dos da língua oral que lhe é familiar. As dificuldades sentidas ao nível da fluência no desenvolvimento textual tê-la-ão levado a inventar a estratégia da representação de diálogos como modo de aproximação dos padrões de língua que lhe são familiares.

A análise dos padrões de tematização de um dos textos que mais lapidarmente ilustram este padrão de registo desenvolvido pela Mariana como forma de ampliar a sua fluência na modalidade escrita – o texto intitulado *A moda* – revela uma fulgurante diversificação de significados envolvidos nas estruturas temáticas das unidades-t construídas no texto, de entre os quais considere ser de destacar, pela invisibilidade e pela simplicidade, o padrão de Tema simples, praticamente ausente dos padrões observados nos padrões da fase anterior.

O padrão de Tema simples significa a integração no registo da modalidade escrita de um tipo de transição textual que prescindem do Tema textual do tipo conjunção – tipicamente *e*, *mas* e *e depois*. Este tipo temático tem por principal função explicitar lexicalmente as ligações entre as mensagens no fluxo discursivo, sem verdadeiramente fazer escolhas no sistema de significados da Junção coesiva. A tematização sucessiva da conjunção parece ser motivada pela necessidade da criança de explicitar a ligação e a continuidade entre as mensagens. O padrão de Tema simples, motivado pelo início de uma nova réplica, é um significado de descontinuidade na sequenciação do fluxo discursivo que a Mariana irá mais tarde transpor para o desenvolvimento do turno único do monólogo do discurso de primeira ordem. Assim como a representação monológica do texto conversacional integra significados de descontinuidade que interpretam a alternância das vozes, construindo o texto como um fluxo periódico de movimentos na interação, também o fluxo discursivo do monólogo de primeira ordem pode ser construído como uma justaposição de breves módulos de integração gramatical da informação, ou períodos, cuja configuração toma por contexto o que está para trás no texto e por seu turno prepara o contexto para os módulos seguintes; nesta estratégia de desenvolvimento discursivo, a interligação entre os módulos de

informação ou períodos faz-se por meio de relações coesivas não localizadas necessariamente na estrutura temática das unidades-t que os compõem. O texto monologal ganha, desta forma, uma outra agilidade e, essencialmente, um outro ritmo, mais propício a um desenvolvimento mais pausado, menos impulsivo e mais refletido.

Para além do padrão de Tema simples, foi observada toda uma panóplia de outros significados temáticos, textuais, interpessoais e experienciais, motivados pela estrutura da interação, pelas alternâncias no sistema do MODO ORACIONAL e pela necessidade de contextualizar as trocas conversacionais no tempo, no espaço e até no espaço da modalidade hipotética.

O tecido retórico assim desenvolvido pela Mariana oferece-se como uma espécie de laboratório experimental para o reajustamento do potencial de significados disponíveis no sistema da língua para as novas configurações contextuais da interação mediada pela escrita. Por outro lado, a representação dos significados do discurso dos outros constitui um espaço semântico privilegiado para a observação, a partir de um ponto de vista externo, da configuração dos significados da língua – um espaço privilegiado para aprender acerca da língua, por oposição às outras duas dimensões de aprendizagem da língua identificadas por Halliday (1980[2003]): aprender a língua e aprender por meio da língua. A representação escrita das vozes dos outros facilita a construção de significados metadiscursivos necessários ao planeamento e à gestão do discurso, seja ele de segunda ou de primeira ordem. A partir da observação do texto dos outros (semiose de segunda ordem) e da respetiva reconstrução semiótica, o aluno desenvolve a capacidade de se distanciar também do seu próprio discurso e de o construir a partir de um ponto de vista de distanciamento reflexivo. Agora a aluna não se limita a escolher o que vai dizer/escrever, escolhe também como dizer/escrever de modo a construir os significados pretendidos.

A observação das progressões da Mariana na construção de histórias que incluem a representação direta do discurso dos participantes permite identificar uma primeira fase exploratória dos significados da semiose como processo, durante a qual, a aluna, mais que representar as falas das personagens, parece interpretá-las como num jogo dramático, vestindo a sua pele e falando pela sua boca. É a fase em que, apesar dos esforços pedagógicos da professora para levar os alunos a pontuar a representação de diálogos, a Mariana produz textos quase integralmente em discurso direto sem, no entanto, mostrar sequer interesse em pontuá-los (o texto *A moda é disso* exemplo). Nesta fase de interpretação dramática das falas, a aluna ainda não se distanciou dos significados do discurso, ela não os vê, não os identifica, não os distingue<sup>165</sup> nos seus contornos.

---

<sup>165</sup> O trabalho de campo permitiu observar como muitos alunos no início do 2.º ano revelavam ter grande dificuldade em identificar e delimitar, no fluxo do seu próprio discurso, diferentes segmentos com diferentes funções discursivas, como, por exemplo, separar uma pergunta da respetiva resposta.

A emergência da pontuação do discurso direto sinaliza a viragem para a fase seguinte, aquela em que a aluna, para além de interpretar as vozes das suas personagens, está a aprender a representá-las. Para desempenhar essas duas funções em simultâneo, a Mariana tem de desenvolver uma terceira componente de significados, que são os significados textuais. A emergência da pontuação nestes textos da aluna assinala assim o momento de viragem no desenvolvimento da língua escrita que corresponde à emergência da representação dos significados textuais. Estes últimos dizem respeito à função da língua na criação do texto, o potencial do sistema para ser operacional no contexto, a função que fornece as condições de textura para que as outras duas funções sejam cumpridas em simultâneo. A partir daqui a aluna vai desenvolver o sistema da escrita como uma forma de construção das três linhas de significado do sistema da língua: os significados ideacionais (privilegiados na primeira fase observada nos textos da Mariana), os significados interpessoais (privilegiados na fase de interpretação das vozes dos participantes) e, finalmente, os significados textuais. De salientar ainda que a emergência da pontuação dos diálogos coincide também com uma regressão ao nível do espaço textual construído como discurso direto e o conseqüente retorno ao desenvolvimento de sequências textuais no modo narrativo no discurso de primeira ordem.

A observação da emergência da pontuação nas histórias da Mariana revelou que as primeiras funções atribuídas pela aluna, com alguma sistematicidade, aos sinais de pontuação são: i) a sinalização, mediante a combinação das marcas dois pontos, travessão e mudança de linha, dos lugares de transição entre o discurso de primeira ordem que projeta o discurso de segunda ordem e os lugares de transição entre as vozes dos participantes, ii) a sinalização do fim de um segmento que representa uma pergunta com *ponto de interrogação*.

O uso do ponto para a delimitação de réplicas não interrogativas pareceu emergir ligeiramente mais tarde e também tardar um pouco mais a ser dominado com segurança. O ponto de exclamação, apesar de menos frequente do que o ponto de interrogação, emerge também numa fase inicial. Importa notar que, nesta fase do desenvolvimento, o ponto é essencialmente motivado pelos significados da estrutura da alternância de vozes do género conversacional, servindo essencialmente a delimitação de réplicas. Neste tipo de tecido retórico, em que cada réplica tende a ser muito curta, raramente constituída por mais de uma ou duas unidades-t, não se coloca o problema da segmentação interna do turno em unidades intermédias, como acontece no discurso de primeira ordem da narração, não intercalado pela representação diálogos. Nesse sentido, não parece lícito interpretar o desenvolvimento da pontuação de diálogos como o fim do desenvolvimento dos significados do uso do ponto, equacionados como o desenvolvimento da capacidade de organizar o texto em períodos e parágrafos. Como se viu mais nitidamente no caso da Natália no fim do 4.º ano, num momento em que evidenciava ser capaz de pontuar as réplicas do discurso direto, a aluna estava em ainda em vias de desenvolver o significado do período do monólogo de primeira ordem.

Nesta fase, o uso do ponto no discurso de primeira ordem das histórias ocorre com especial frequência a delimitar o elemento de Orientação da história. À parte este contexto, o ponto ocorre raramente no desenvolvimento das histórias, uma vez que a segmentação do texto acaba por ser realizada pela intercalação dos diálogos (note-se que no 2.º ano quase 50% das unidades-t do *corpus* da Mariana estão ao serviço da representação do discurso direto). No entanto, nos raros textos que, na fase mais avançada do 2.º ano, não incluem diálogo e evidenciam propriedades de género mais consentâneas com o modelo do Relato, a Mariana revela a capacidade de usar o ponto para segmentar o texto em períodos que reproduzem a estrutura do desenvolvimento temporal dos diferentes eventos. Tendencialmente, o ponto precede uma unidade-t com Tema simples não marcado ou com Tema simples marcado com valor temporal.

Por último, durante o 2.º ano a Mariana parece não dar importância ao uso da vírgula, sinal que, no *corpus* deste ano, ocorre em apenas sete unidades-t, em contextos intra-unidade-t, exceto num caso. No 3.º ano, a Mariana expande um pouco os contextos de uso da vírgula, explorando alguns usos desta marca como sinal de transição entre unidades-t, em particular na construção de enumerações e na fronteira entre duas unidades-t ligadas pela conjunção *mas*. Importa referir que as vírgulas inseridas pela Mariana tendem a respeitar as convenções do uso deste sinal. A falta de domínio do uso convencional do sinal revela-se por omissão e não por desacerto. No quarto ano, verifica-se o acentuar da sensibilidade às funções da vírgula, aumentando o número de ocorrências nos vários contextos até ali explorados. Para o que a este trabalho importa, cumpre notar que a Mariana, talvez por se ter concentrado quase exclusivamente na exploração do uso do ponto, quase ignorando a questão do uso da vírgula até muito tarde, quando inicia a exploração dos contextos de uso deste sinal já não vai confundi-los com os contextos de uso do ponto, como acontece com a Natália.

Ao longo do 3.º ano e do 4.º, a Mariana prossegue a expansão do seu potencial de significados para a construção de histórias na modalidade escrita, não nunca deixando de integrar diálogos nas suas histórias, ainda que aumentando sempre, embora ligeiramente, o peso das unidades-t que constroem o discurso de primeira ordem, regra geral, no modo narrativo.

A análise do *Exemplum* construído pela Mariana com base no episódio do desaparecimento das bolachas da professora revela as progressões realizadas pela aluna ao nível da textualização de histórias. O texto, com 198 palavras, está muito perto do valor médio de palavras por texto no *corpus* do 4.º ano. O valor de densidade lexical neste *Exemplum* é de 2,5 e mantém-se também muito perto dos valores médios observados nos textos com diálogos do 2.º ano (2,4) e na série de histórias do 4.º ano (2,7). O facto de a aluna progredir em fluência, mantendo relativamente estável o valor da densidade lexical, significa que as progressões, que visivelmente ocorrem na escrita da aluna, não acontecem ao nível das alterações na extensão das orações não encaixadas – o tipo de significados construídos nas unidades oracionais da gramática que funcionam ao nível

do desenvolvimento do discurso não parece ser afetado pelas progressões realizadas pela aluna no seu potencial de significação.

A análise do *Exemplum* produzido pela Mariana no 4.º ano, tomando como horizonte de referência os padrões de organização das histórias anteriormente analisadas, ilustra as progressões realizadas pela aluna na organização do discurso na produção de histórias, que de um modo geral, passam pela diversificação dos significados disponíveis, mas sobretudo por um uso mais estratégico e perspetivado dos mesmos.

O registo polifónico construído pela aluna parece agora tirar particular partido da interpretação de diferentes vozes para proceder à organização dos significados no fluxo discursivo. As vozes das personagens são neste texto alternadamente construídas no discurso direto, prescindindo da voz do narrador, e no discurso indireto, integradas na voz do narrador. Esta nova gestão das vozes revela um progresso na versatilidade retórica que permite à Mariana realizar movimentos de aproximação e de distanciamento ao contexto representado, retardando ou acelerando o desenvolvimento da informação, conforme a saliência que pretende conferir a cada bloco informacional no desenvolvimento do texto.

Observei ainda que, para além da reabilitação da voz monológica do narrador, que conduz com nova agilidade e firmeza o desenvolvimento da informação no texto, a Mariana introduz também, no fechamento deste, a voz reflexiva de primeira pessoa, que aponta para si própria como autora e, simultaneamente, constrói a relação com a audiência. Deste modo, as três vozes distintas – a do narrador, as das personagens do universo representado e a da autora – são geradoras de sucessivos domínios coesivos e funcionam como importantes recursos de organização dos significados na estrutura do texto.

As escolhas de Tema simples revelam-se agora maioritárias em comparação com as escolhas de Tema múltiplo, realizadas pelas conjunções *e* e *mas*. A aluna constrói um padrão de alternância na concretização destas escolhas que produz um efeito periódico de tensão e distensão no contínuo discursivo, traduzindo-se no engendramento de relações estruturais e semânticas entre unidades-t, em alternância com contextos de descontinuidade, assinalados no plano da expressão com o uso do sinal ponto. A aluna parece distinguir dois tipos de ruturas: i) ruturas entre unidades-t não ligadas numa estrutura gramatical mas participantes no mesmo domínio coesivo – assinaladas com um ponto sem mudança de linha, aparentemente coincidente com o ponto de fim de período da escrita adulta; ii) ruturas entre unidades-t não ligadas estruturalmente e integradas em diferentes domínios coesivos – assinaladas com um ponto e mudança de linha, ou ponto parágrafo. As descontinuidades de parágrafo tendem a preceder unidades-t com Tema simples marcado ou com Tema simples em acumulação com significados de contraste na cadeia de referência em posição temática.

Tendo em conta a tendência da aluna para construir períodos binários, constituídos pelo encadeamento paratático de duas unidades-t, e a produtividade da estrutura da interação no

discurso da aluna, sugiro o enraizamento ontogenético destes protoperíodos paratáticos na estrutura binária e rítmica das trocas conversacionais segundo o padrão estímulo-resposta.

No seguimento da problematização das motivações genéticas para o desenvolvimento modular do discurso monológico, chamo a atenção para o facto de os significados da descontinuidade dos módulos informacionais serem uma das mais invisíveis novidades dos registos da escrita. As descontinuidades não têm realidade experiencial e, no discurso monológico, não têm origem nas trocas da interação – elas são uma realidade de ordem exclusivamente textual, relacionada com o planeamento da construção da informação.

No que toca às escolhas de Tema experiencial no discurso de primeira ordem, a aluna, sem maior aparato formal, parece gerir com economia estratégica as escolhas de Tema marcado com valor temporal, para conduzir o fluxo de informação no texto e modelar na língua a estrutura temporal da dimensão do campo no contexto de situação. Também nesta linha de análise se observa um padrão de alternância entre significados marcados com valor temporal e significados não marcados. Os primeiros fazem progredir a ação e impulsionam o desenvolvimento da situação e do texto, os segundos, mantendo fixo o contexto para a dispensa da informação, retardam a evolução da situação detendo-se na elaboração dos significados. Deste modo, também os significados da experiência contribuem para a construção de uma cadência rítmica, não monótona, no desenvolvimento do texto.

Chamo a atenção para o modo como a última escolha de Tema Marcado concretizada neste *Exemplum* – um significado de localização temporal – é utilizada pela aluna para fazer progredir o texto para um contexto de temporalidade indefinida que abre caminho a um movimento de generalização, interpretado pela voz reflexiva de primeira pessoa. Manifesta-se assim, a partir de significados frequentes no registo da aluna, a emergência de um novo tipo de significados orientados para a construção do conhecimento universalista que caracteriza os registos da língua académica. Saliento que uma vez mais a Mariana faz uso de significados que lhe são familiares – neste caso os significados da progressão temporal – para iniciar a exploração de novos horizontes de significação.

De um modo geral, o caso da Mariana parece revelar um percurso de desenvolvimento dos significados da língua escrita cujo sucesso (a Mariana foi avaliada com a nota máxima na componente de produção escrita nas provas de aferição produzidas pelo então designado Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação, GAVE) parece ter sido determinado por uma constante atividade de reajustamento dos padrões de língua previamente construídos pela criança em cada fase do seu percurso. De salientar a inteligência das escolhas iniciais concretizadas pela criança, refugiando-se na representação das vozes em discurso direto no momento em que, ao ensaiar um registo demasiado afastado dos padrões de língua seus conhecidos, se viu tolhida nas suas capacidades de fluência.



Importa, por outro lado, salientar a felicidade da criança em encontrar-se imersa num contexto pedagógico que soube com ela colaborar na reconstrução gradual do seu sistema de significados, não lhe impondo metas demasiado distantes do seu potencial de significação, mas propondo em cada momento novos horizontes de progressão.

O caso da Mariana não deixa, contudo, de se revelar surpreendente, se pensarmos que a construção do significado de período – a unidade básica de organização textual da escrita, inexistente nos registos da oralidade prévios ao desenvolvimento da escrita – parece ser feita pela aluna a partir precisamente da observação e da representação grafológica dos ritmos e das texturas do texto conversacional, que, por ironia, não têm o período da escrita como unidade de organização.

## 9.2 EMANUEL

O *corpus* do Emanuel produz evidência de que no início do 2.º ano o aluno construía as suas histórias exclusivamente no modo narrativo do discurso de primeira ordem. Tal como a Mariana, o Emanuel parecia orientar o desenvolvimento das histórias pelo potencial de estrutura de género da Narrativa, revelando a necessidade de introduzir nos seus textos potenciais situações problemáticas na vida de um herói. Só no fim do 2.º ano as histórias do Emanuel apresentam evidência de exploração consistente do uso da pontuação. Aparentemente, também no caso do Emanuel a exploração da pontuação parece coincidir com a exploração do discurso direto, que ocorre mais tardiamente do que no caso da Mariana.

Tal como nos textos da Mariana, nas situações reconstruídas nas histórias deste aluno é possível reconhecer a sua própria experiência pessoal. No entanto, ao passo que a Mariana, baseada na estrutura dos conflitos sociais protagonizados pelos participantes, constrói situações dinamicamente estruturadas em relações implícitas de causalidade, de contraste e de temporalidade, onde também se adivinham um fundo argumentativo, o Emanuel opta explicitamente, desde os primeiros textos, por estruturar a situação com base na moldura da temporalidade plasmada num universo de rotinas domésticas e escolares. A insistência do Emanuel na explicitação do desenvolvimento cronológico dos eventos e a regularidade impressa pelas rotinas ao desenvolvimento do texto entram, de algum modo, em conflito com a opção genológica da Narrativa. As histórias do Emanuel configuram-se assim como híbridos de Narrativa e Relato, evoluindo tendencialmente para este último género.

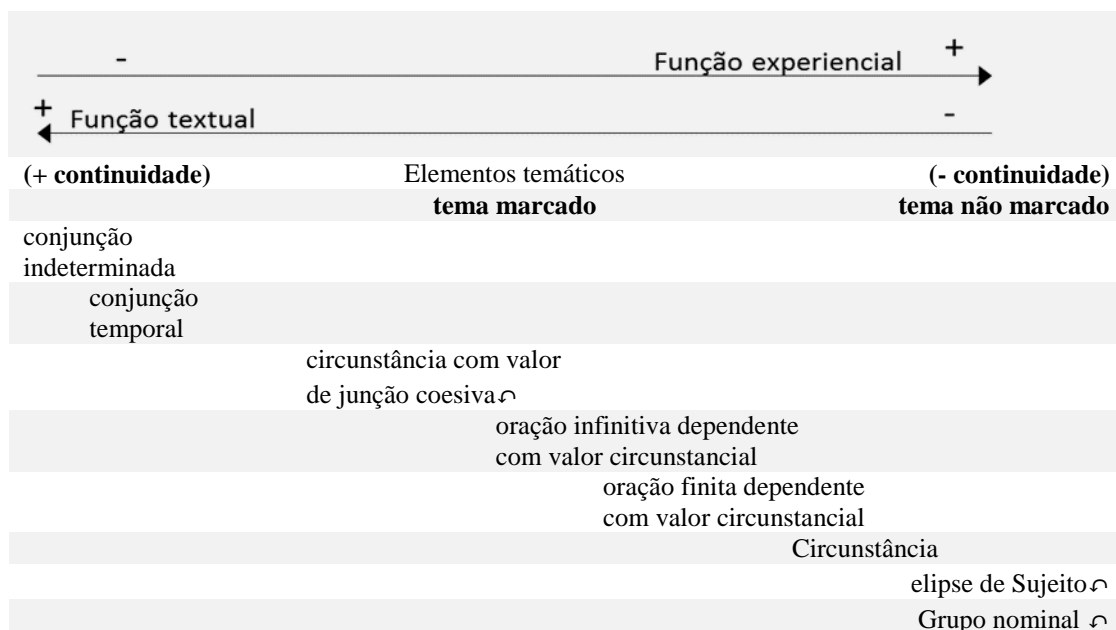
O valor médio da densidade lexical dos textos do 2.º ano do Emanuel (3,2) excede em meio ponto o valor dessa medida no *corpus* da Mariana, indicando que, de um modo geral, a língua usada pelo Emanuel está mais longe dos padrões da língua oral do que a língua usada pela Mariana. Só que, no caso do Emanuel, este registo não parece condicionar a sua fluência na

construção do texto escrito, pelo que o aluno não parece sentir necessidade de explorar outro tipo de contexto mais consonante com o seu potencial de significação.

A tendência para a reconstrução metódica, sistemática e até rigorosamente quantificada da experiência, com base na moldura de rotinas da vida quotidiana, é observável no *corpus* do Emanuel desde o início do 2.º ano até ao fim do 4.º ano. A tendência para a quantificação da experiência revela-se também na sua evidente valorização da propriedade da extensão textual (o aluno apresenta os valores mais altos nas medidas de fluência: total de palavras e média de palavras por texto) – escrever um bom texto parece ser, aos olhos do aluno, equivalente a escrever um texto longo. Por um lado, a moldura cíclica da organização das rotinas domésticas proporciona-lhe a estrutura para o desenvolvimento coerente e coeso de textos de grande extensão; por outro lado, a moldura cíclica da progressão temporal realiza-se também de forma cíclica e repetitivamente sistemática nos padrões de língua que realizam as unidades básicas de desenvolvimento do texto, facilitando ao aluno o trabalho de reconstrução linguística da situação.

Se a Mariana resolve o problema da fluência por meio da representação dos diálogos, que lhe fornece padrões de registo que lhe são familiares, o Emanuel, pelo contrário, socorre-se dos padrões de registo que realizam a atividade de relatar, em repetidos ciclos, o desenvolvimento das atividades da rotina quotidiana.

São marcas recorrentes destes padrões de registo, a sucessiva tematização de significados temporais. Numa muito breve fase inicial, o aluno recorre a padrões de Tema múltiplo construídos com temas textuais realizados por locuções conjuntivas ou conjunções com valor de progressão temporal (quase redundantes com a estrutura de linearização sequencial das mensagens), seguidos de Tema experiencial não marcado. Nestas histórias, os participantes funcionam como principal método de desenvolvimento do texto, que evolui como um encadeamento nivelado de informação, sem grandes picos de saliência informacional. Numa segunda fase, que emerge muito precocemente, o aluno evolui para o desenvolvimento de um padrão de alternância entre unidades-t de Tema simples marcado com valor de progressão temporal e sequências mais ou menos longas de unidades-t de Tema múltiplo (T+E) não marcado. Este padrão resulta na adoção dos significados da progressão temporal como principal método de desenvolvimento textual e tem como efeito a construção de padrões de alternância periódica de estatutos textuais: os elementos de Tema marcado, dispostos mais ou menos espaçadamente no fluir do texto, definem picos de saliência textual que dão origem a uma primeira curva de evolução periódica no fluxo discursivo; entre um pico e outro desta curva, os elementos de Tema não marcado, menos salientes, desenham com os Participantes, como método de desenvolvimento desse subdomínio textual, um contorno de progressão localizada da informação ao longo dos subdomínios textuais definidos pelo contorno da primeira curva, de âmbito mais global.



**Esquema 9.1:** Diferentes significados temáticos inseridos num gradiente funcional I – mais à esquerda os significados textuais (mais contínuos), mais à direita os significados experienciais (mais descontínuos)

Ao longo dos três anos do estudo, o Emanuel explorou este padrão de organização textual até à exaustão, experimentando à vez, no seu estilo sistemático e metódico, cada um dos tipos de realização lexicogramatical de Tema experiencial marcado (ESQUEMA 9.1). Importa salientar que o Emanuel inicia este padrão de textualização com a escolha de tematização sucessiva de orações dependentes, uma escolha gramaticalmente intrincada e informacionalmente muito saliente. A sucessiva repetição desta escolha sobrecarrega informacionalmente o contexto das mensagens em que ocorre e imprime aos textos desta fase inicial da escrita uma cadênciã lenta e pouco ágil, retardando o desenvolvimento dos acontecimentos. A escolha precoce deste tipo de padrão de desenvolvimento textual vem reforçar os indícios de que o aluno, ao contrário do que vimos acontecer com a Mariana, tem tendência para escolher recursos formais, funcionais noutros contextos de uso da língua, que ele identifica com os contextos da escrita, mas cuja funcionalidade ainda não é capaz de alcançar, como se o aluno, para produzir discurso de acordo com modelos de língua adulta que lhe são familiares, orientasse o trabalho de construção semiótica a partir de significados formais cuja funcionalidade retórica ainda não domina plenamente. Assim se explica que, ao longo do tempo, a evolução das escolhas do Emanuel pareçam orientar-se por critérios de simplificação, que acabam por resultar mais funcionais na consecução dos objetivos retóricos do aluno.

Na verdade, este sentido da evolução do Emanuel (confirmado pela ligeira redução da densidade lexical observada no *corpus* do 4.º ano em relação ao valor registado no 2.º ano) replica, afinal, embora num processo mais lento e penoso, a evolução (ou involução) inicial realizada pela Mariana para a simplificação dos seus padrões de registo.

Por último, é de referir a não-resposta do Emanuel às solicitações da professora para produzir textos em discurso direto, com vista ao treino dos usos da pontuação. Em vez disso, no início do 2.º período do 2.º ano, observei, em mais uma demonstração da tendência do aluno para o uso de construções identificadas na literatura do desenvolvimento da escrita como indicadores de maturidade sintática (Perera 1984), a emergência da integração indireta do discurso dos participantes no discurso do narrador. Por outro lado, e podendo ser interpretado como um indício de confirmação da hipótese do carácter facilitador dos padrões textuais do discurso direto para suscitar a emergência dos usos da pontuação, a análise dos usos da pontuação no *corpus* do 2.º ano deste aluno revela que só mesmo nos últimos textos deste ano e coincidindo com a produção de textos em discurso direto, o Emanuel parece iniciar de forma consistente a exploração dos recursos da pontuação. No *corpus* do Emanuel, aliás como no caso da Natália, a produção de textos com inclusão de discurso direto é especialmente localizada no 3.º ano, respondendo, provavelmente, às orientações pedagógicas da professora, que continua a estimular este registo de escrita como estratégia para a didática dos usos da pontuação.

Num primeiro momento, para a pontuação do monólogo narrativo de primeira ordem, numa nova manifestação da sua tendência para construir padrões de regularidade formal, o Emanuel tende a pontuar com um ponto cada unidade-t da sequência discursiva, independentemente do padrão temático nela realizado. Progressivamente, o aluno passa a direccionar o uso do ponto para marcação dos lugares de saliência textual construídos pelos padrões de Tema simples marcado, replicando ao nível grafológico, sob a forma de períodos, os contornos de evolução periódica da informação gerados por estes lugares de saliência textual, passando a construir as transições para as mensagens com Tema não marcado por justaposição, ou por inserção de uma conjunção (muito episodicamente por meio de uma vírgula, mais frequente no 4.º ano). Este tipo de períodos produzidos pelo Emanuel é motivado na estrutura da situação, geralmente temporal, e parece corresponder ao tipo de períodos-parágrafo identificados por Kress (1982) no desenvolvimento inicial da escrita. Tal como também observado por Kress, neste tipo de períodos a ordenação das mensagens replica de forma icónica a estrutura da situação. Na fase final do 4.º ano, é possível observar as primeiras tentativas do Emanuel para transformar este padrão de periodização gráfica do texto no padrão de organização do texto em parágrafos gráficos ou protoparágrafos.

A emergência de parágrafos compostos por períodos foi registada em dois textos do 4.º ano, indicando que, no fim do 4.º ano, o Emanuel se encontrava ainda numa fase de exploração da diferenciação entre os significados das unidades textuais período e parágrafo.

### 9.3 NATÁLIA

A análise do caso da Natália revelou zonas de afinidade e divergência com o caso da Mariana e com o caso do Emanuel.

Os valores de densidade lexical aferidos para o *corpus* da Mariana são superiores aos da Mariana mas inferiores aos do Emanuel, apontando para padrões de registo já distanciados dos níveis mais baixos, próprios da oralidade, mas não tanto como no caso do Emanuel.

Tal como este último, a Natália manteve ao longo do estudo uma evidente tendência para conduzir as suas histórias no modo narrativo do discurso de primeira ordem e, como o Emanuel, só no 3.º ano vai explorar de modo mais intensivo os significados da representação do discurso de segunda ordem. Tal como o Emanuel, a Natália parece especializar-se na construção do registo monologal da escrita, assumindo plenamente a voz demiúrgica da narrativa.

Por outro lado, a Natália diferencia-se dos seus dois colegas naquilo que eles mais têm em comum: fazerem da sua experiência pessoal, de proximidade, não literariamente mediada, a estrutura matricial da construção das suas histórias. Nas histórias desta aluna, pelo contrário, é possível reconhecer um imaginário baseado na literatura infantil. Já não encontramos aqui, pelo menos de modo tão flagrante, as vivências de uma criança em que reconhecemos o autor; as personagens da Natália são seres do mundo da fantasia, animais, fadas, anões, princesas, personificações de elementos do mundo natural e protagonizam situações que vão para além das vivências quotidianas dos meninos de sete anos. Para a construção deste mundo exótico, a aluna faz uso de um léxico rico e diversificado. A voz narrativa é serena e distanciada, dotada de um profundo sentido estético, que assume plena responsabilidade pela reconstrução da situação, com riqueza de pormenores, para um leitor também ele distante e ausente. As histórias da Natália têm a capacidade de transportar o leitor para universos distanciados do contexto da vida real da autora e do leitor, que recriam metaforicamente a experiência material e semiótica da aluna. Para essa construção, a Natália socorre-se de um potencial de significação codificado na literatura infantil e, muito evidentemente, familiar à aluna. Os mundos construídos verbalmente pela Natália diferenciam-se, nessa medida, dos construídos nas histórias da Mariana e nas do Emanuel, que mantêm evidentes relações de verosimilhança com os universos experienciais dos alunos.

Tal como para os colegas, o modelo da Narrativa parece ser o horizonte de género que orienta o desenvolvimento das histórias da Natália. No entanto, no início do 2.º ano, muitos dos textos iniciados pela aluna parecem ficar incompletos, não conseguindo passar para além daquilo que podemos interpretar como uma circunstanciada Orientação. A Natália constrói os textos seguindo uma lógica de sucessiva adição de informação, que se manifesta, ao longo dos três anos de duração do estudo, no recorrente recurso à conjunção aditiva *e* nos contextos de transição entre unidades-t. Não só ao longo do 2.º ano, mas também com frequência no 3.º ano e no 4.º, os textos desta aluna desenvolvem-se como longos encadeamentos de proposições articuladas pela conjunção *e*, umas vezes em trabalho isolado, outras, construindo o desenvolvimento do discurso por oposição à conjunção adversativa *mas*, nos lugares de construção da tensão narrativa.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	45%	40%	64%	42%
3	33%	33%	44%	36%
4	36%	30%	44%	27%

Quadro 9.1: Tema textual: conjunções ou locuções conjuntivas

De acordo com o modelo de desenvolvimento das histórias, nos textos da Natália, em sobreposição ao encadeamento aditivo, observa-se a operacionalidade da estrutura da temporalidade como matriz de evolução dos acontecimentos. Numa fase inicial, a progressão temporal da situação fica apenas implícita na ordenação das mensagens ou é inscrita na estrutura temática da unidade-t por padrões de Tema textual (conjunções ou locuções conjuntivas de valor temporal); mais tarde, num movimento de progressão muito gradual, a Natália inicia-se no uso de padrões de Tema marcado com valor temporal. O recurso a estes padrões diminui no 3.º ano, motivado pela expansão da representação de diálogos, mas volta a crescer consistentemente até ao fim do 4.º ano, sustentando a evolução da Natália para a construção do género Relato. De registar que nas histórias da Natália, a escolha de Tema marcado não começa por ser, como se viu no caso do Emanuel, uma escolha cíclica, constantemente repetida ao longo do texto, é uma escolha pontual, estratégica, no desenvolvimento textual, servindo a construção das coordenadas contextuais, que depois se mantêm estáveis para a elaboração dos eventos. De um modo geral, a Natália, ao contrário do Emanuel, parece mais empenhada na reconstrução preciosa dos cenários do que em fazer evoluir constantemente as coordenadas da situação. Só no 4.º ano, surgem, no *corpus* da Natália, exemplares do género Relato organizados em sucessivos ciclos de temporalidade, construídos por recurso a sucessivas escolhas de Tema marcado, que situam no tempo e no espaço a sucessão dos eventos. Deste modo, a análise do caso da Natália confirma também a interpretação de que a construção de Relatos na modalidade escrita é um desenvolvimento da escrita escolar – é construído na escola para responder às práticas de literacia do contexto académico – e não precede a Narrativa no eixo da ontogenia.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	30%	15%	22%	18%
3	28%	11%	16%	20%
4	37%	23%	27%	25%

Quadro 9.2: Tema marcado

A Natália evidencia ser a aluna que, no 2.º ano, menos frequentemente escolhe o padrão de Tema simples (unidades-t não introduzidas por conjunções ou adjuntos conjuntivos, expressões de valoração, vocativos, etc.), mas no 4.º ano a Natália iguala os valores dos seus colegas para esta medida. O crescimento do padrão de Tema simples observado no 3.º ano coincide, como observado para o caso da Mariana, ainda no 2.º ano, com o período em que a aluna, já no 3.º ano,

se empenha em construir histórias com sequências de discurso direto. Ou seja, o caso desta aluna confirma a hipótese de que a construção de diálogos pode contribuir para a integração de novos padrões de textualização das ligações entre as mensagens, tornando mais naturais e frequentes os padrões que prescindem da explicitação lexical da relação de ligação textual das mensagens linearizadas no fluxo discursivo.

Ano	EM	MR	NA	SL
2	45%	31%	22 %	52 %
3	45%	46%	39%	51%
4	52 %	52%	50%	51 %

Quadro 9.3: Tema simples

A análise dos usos da pontuação no *corpus* da Natália revelou que, numa fase muito precoce, motivada provavelmente pelas instruções da professora a propósito da pontuação dos textos, a Natália explorou ativamente o significado do uso do ponto com base em critérios gráficos, como o contexto de fim de linha. Após o insucesso destas tentativas, a Natália parece desistir deste objetivo. Durante algum tempo a aluna limita-se a pontuar o fim do texto com um ponto, o único contexto inequivocamente adequado para a inserção de um sinal descrito como “usa-se um ponto quando a ideia fica completa”.

Tal como o Emanuel, no 2.º ano a Natália só episodicamente adere aos estímulos da professora para a produção do discurso direto, mas nessas tentativas precoces, a aluna passa por visíveis dificuldades na interpretação das vozes dos participantes de forma ágil e viva. Aos primeiros diálogos construídos pela Natália falta-lhes a espontaneidade, a agilidade na construção das trocas e o colorido dos diálogos da Mariana. Como se à Natália não fosse tão fácil fingir, na escrita, as dinâmicas da conversação, abstrair-se dos valores do contexto de situação do seu texto e transpor-se momentaneamente para o contexto de situação fictício de um texto conversacional.

Também no caso da Natália se verifica que o exercício de construção de diálogos, mais sistemático no 3.º ano, coincide com a expansão das ocorrências de uso da pontuação. A transposição dos usos da pontuação exercitados na construção de diálogos revela-se, porém, mais problemática para a Natália do que para o Emanuel e para a Mariana. Muito precocemente, após os esforços infrutíferos para a descodificação do significado do ponto, a Natália iniciou a exploração do uso da vírgula, aparentemente motivada pelo significado de pausa normalmente associado a este sinal no discurso da pedagogia da escrita – a vírgula como sinal de uma pausa menor do que a assinalada pelo ponto, uma pausa intermédia no desenvolvimento da ideia. Talvez por isso a Natália invente um sistema de pontuação que parece atribuir à vírgula uma função muito semelhante à desempenhada pelo ponto no registo de 4.º ano da Mariana. Tendo chegado, a um padrão de organização rítmica do fluxo discursivo semelhante ao da Mariana – sequências de domínios temáticos, introduzidos por um significado de maior saliência textual (normalmente um Tema marcado), no interior dos quais se verifica a justaposição de empacotamentos binários de

unidades-t ligadas por conjunção, alternando com unidades-t de Tema simples, a Natália marca a ligação entre os empacotamentos binários subordinados a um domínio temático com uma vírgula – sinal de pausa menor – e o fim do domínio temático com um ponto – sinal que a aluna identifica com a expressão do “fim de uma ideia”. Este sistema inventado pela Natália exclui o recurso formal da mudança de linha, que a Mariana já aprendeu a conjugar com o sinal ponto para construir o significado de mudança de parágrafo, unidade que essa aluna parece ter integrado como um domínio coesivo, independente do seu desenvolvimento em unidades lexicogramaticais.

Este significado de parágrafo desenvolvido pela Mariana revela-se mais próximo do significado que parece presidir, de forma relativamente intuitiva<sup>166</sup>, à construção de parágrafos na escrita adulta. Os parágrafos da Mariana parecem ser orientados por significados retóricos, situados a um nível mais alto da semântica textual, não dependente das escolhas realizadas ao nível da lexicogramática para construção dos significados da situação. Nesse sentido, voltando ao caso da Natália, esta aluna parece mais concentrada nas aprendizagens de reconstrução dos significados localizados do desenvolvimento da situação do que nas aprendizagens ao nível da organização do texto como uma unidade de desenvolvimento coerente e faseado dos significados do contexto.

#### 9.4 SIMÃO

Esta secção dedicada às conclusões do trabalho de análise é rematada com as conclusões relativas ao caso do Simão, de todos, talvez o mais intrigante e menos conforme às proposições do estudo. Aquele também que mais resiste à extração de conclusões, talvez porque a sua análise careça de forma mais flagrante do confronto com as produções do aluno aqui classificadas como não-histórias e que não foram integradas no *corpus* do estudo.

Um livro é uma história que se lê Algumas dão exemplos às pessoas eu gosto de ler porque é interessante e também é importante ler Quando lê parece que o livro leva-te a outro lugar inventado. Eu leio quando quiser. O livro tem desenhos engraçados tristes românticos. Eu gosto de ler fábulas quando me deito.

(SL-CD2-009)

À semelhança do que acontece com a Natália, o Simão, nas suas histórias, tenta reconstruir a sua própria experiência literária, que parece ser particularmente variada para uma criança da idade dele. Mas, ao passo que a Natália surge empenhada em reproduzir fielmente os modelos textuais que conhece, interpretando o papel de contar uma história, o Simão parece ter com o

---

<sup>166</sup> Relembre-se a dificuldade, observada no CAPÍTULO 2 na literatura de referência, de conceptualização das unidades período de acordo com critérios de natureza exclusivamente gramatical.



processo de escrita uma relação de distanciamento crítico, baseada numa representação metadiscursiva, pré-construída, do que é contar uma história e, além disso, numa representação do que é contar uma boa história. O Simão parece ser uma criança com hábitos de negociação dos significados das histórias enquanto gênero – O que está a fazer-se quando se conta uma história? Porque é que se conta uma história? Como é que se conta uma história? O que se pretende significar quando se conta uma história? O aluno parece também ter conhecimento da existência de fórmulas – maneiras de dizer – próprias da narração escrita, cuja manipulação é facilitadora da aceleração da progressão do texto para o seu desfecho.

Este posicionamento do aluno em relação à escrita parece ser uma construção do seu contexto familiar, que terá proporcionado ao aluno uma intensa experiência de socialização dos significados da literacia, em que se incluem as histórias. Está acostumado a ouvir ler histórias escritas e a discutir com sentido crítico os significados aí codificados e o modo como os mesmos são construídos. Com frequência, traz de casa pequenos textos especialmente interessantes, divertidos ou bonitos (anedotas, poemas, lengalengalegas, etc.) para partilhar com a professora e os colegas. Por outro lado, o Simão é o aluno que mais frequentemente observei queixar-se de falta de tema, ficando, por vezes, suspenso, por largos minutos, até finalmente lançar mãos à obra no trabalho de construção do texto<sup>167</sup>.

A observação, logo nos primeiros textos de 2.º ano do Simão, do uso precoce da pontuação baseada em critérios de língua é compatível com o retrato de um aluno que traz de casa hábitos avançados de negociação dos significados dos textos escritos, incluindo os significados mais visíveis do estrato da expressão, que mais imediatamente são associados pelo senso comum à aprendizagem da escrita: a ortografia da palavra e a pontuação. Os usos da pontuação na escrita do Simão contrastam com a escrita não pontuada observada nos textos da maioria dos alunos da turma, que, durante muitos meses, continuaram ainda a produzir textos não pontuados.

No 2.º ano, a irregularidade observada na pontuação dos textos redigidos no caderno de texto, que circula entre a casa e a escola, e a quase ausência de pontuação nos textos redigidos no caderno diário do Simão sugerem que a pontuação gráfica produzida no caderno de texto resulte da produção cooperada dos textos com os pais ou os irmãos mais velhos. Na medida em que, na LSF, quadro teórico que orienta o estudo, toda a aprendizagem da língua é vista como um processo de socialização de significados, a eventual colaboração da família não é, neste estudo, considerada um motivo de desqualificação da evidência linguística produzida nestes textos. Este é, pelo contrário, tomado como um dado significativo para a interpretação do processo global de desenvolvimento do aluno – os significados assim construídos ficam registados no percurso sócio-histórico do aluno e são integrados no seu potencial de significação em contínua expansão.

---

<sup>167</sup> Foi para mim verdadeiramente surpreendente observar a prontidão com que a maioria dos alunos da turma, mesmo os que ainda mal dominavam as tecnologias da escritas, no seguimento da instrução da professora para abrirem o caderno e escreverem um texto, iniciavam, sem a mínima hesitação, a produção do texto.

Do ponto de vista dos significados de gênero, o Simão assim como os colegas, parece, desde o início do 2.º ano, orientar-se para desenvolver histórias de acordo com o horizonte de gênero da Narrativa, mas muitos dos seus textos, tal como acabam por ser desenvolvidos na forma definitiva, assemelham-se mais a exemplares dos gêneros identificados na escola de Sydney como Observação/Comentário e Episódio. Para tal contribui a permanente atitude metadiscursiva que leva o aluno a inventar estratégias de subversão, por abreviação e por simplificação, dos significados de gênero, como se o aluno valorizasse especialmente os significados genológicos da Narrativa, mas a meio do percurso, perante a dificuldade de os realizar em tempo útil e com os recursos semióticos disponíveis, deliberadamente invertesse o rumo do texto, construindo desfechos antecipados para o desenvolvimento da situação.

Tal como a Natália e o Emanuel, o Simão não revela especial apetência para a inclusão do discurso direto no desenvolvimento das suas histórias. No entanto, nos casos em que escolhe representar diálogos, fá-lo com especial facilidade e vivacidade, utilizando-os, como a Mariana, para fazer evoluir rapidamente a situação. Ao contrário dos colegas, que, no 4.º ano, diminuem o recurso à representação de diálogos, o Simão aumenta nesse ano a dependência deste recurso. Tal crescimento pode ser interpretado como uma estratégia para aproximar os seus padrões de registo (o Simão é o aluno que, desde o 2.º ano, regista os valores mais elevados de densidade lexical) dos padrões da língua oral, os quais, apesar de tudo, continuam a ser os que lhe são mais familiares e por isso lhe facilitam a construção do discurso.

A acreditar nesta interpretação dos dados, temos também, no caso do Simão, a confirmação da hipótese de que num momento inicial do desenvolvimento da textualização na modalidade escrita, o aluno toma por modelo padrões de língua que lhe são distantes (significados dos registos da escrita) e cujo significado vai tardar a ser por ele plenamente integrado no seu próprio sistema semiótico. Para atingir essa integração, o aluno recorre a estratégias de simplificação ou de recuo na sua história semiótica. Uma vez reinstalado na sua zona de conforto, tendo por horizonte esses universos de significados ainda não integrados, o aluno progride então na reconstrução das componentes do seu sistema semiótico mais afetadas pelas pressões dos novos padrões de atividade que justificam a construção dos novos significados.

A análise dos padrões temáticos da história do cientista, produzida pelo Simão no início do 2.º ano, revelou a ocorrência também muito precoce do padrão de organização das mensagens no discurso de primeira ordem, observado nas histórias do 4.º ano da Mariana e da Natália: pacotes binários de unidades-t, construídos por alternância de escolhas de Tema simples não marcado e de Tema textual de tipo conjunção, que estas alunas pontuam como períodos gráficos. De assinalar que, no 2.º ano, apesar de o aluno já revelar sensibilidade aos significados da pontuação, estes empacotamentos binários não são por ele pontuados. A regularidade destes empacotamentos binários tem uma existência relativamente efémera no registo do aluno, que prima por uma permanente experimentação de novos padrões de significado. A instabilidade dos padrões de

textualização parece ser um fator adverso à emergência de significados estáveis para os usos da pontuação e para a emergência de formatos mais ou menos regulares para o empacotamento de informação em períodos.

A análise dos padrões de Tema simples no *corpus* do Simão indica ser ele o aluno que no 2.º ano mais recorre ao padrão de Tema simples, com a particularidade de, no caso dele, estas escolhas acontecerem primeiramente no monólogo narrativo de primeira ordem. As escolhas de Tema simples deste aluno não parecem resultar, portanto, como no caso da Mariana, de uma evolução das escolhas de Tema simples motivadas pela representação de diálogos. Tendo em conta os indícios de familiaridade do aluno com os modelos da língua escrita, onde os padrões de Tema simples são correntes, em particular em contextos de início de período ou de parágrafo, avanço com a hipótese de que as escolhas de Tema simples concretizadas pelo aluno no registo do monólogo narrativo de primeira ordem tenham origem nos modelos da realização lexicogramatical dos significados da língua escrita.

No entanto, tendo em conta o que antes foi observado para a génese do padrão de Tema simples no *corpus* da Mariana, poder-se-ia avançar também a hipótese contrária, de que estas escolhas precoces de Tema simples tenham origem diretamente nos padrões da língua oral do aluno, sem o passo intermédio de mediação dos mesmos por via do trabalho de representação das dinâmicas da língua da conversação. De acordo com esta última interpretação, o Simão estaria a transpor diretamente para o seu registo monologal na modalidade escrita os padrões da língua oral, adaptados à função da construção do contexto conversacional. Tal transposição, sem outro tipo de ajustamentos, põe necessariamente problemas de funcionalidade. Se na conversação os usos da língua contam com a colaboração da informação codificada no contexto extralinguístico para a reconstrução das relações entre as mensagens, no monólogo da escrita, o uso da língua tem de ser autossuficiente na reconstrução dos significados do contexto. Nesse sentido, a funcionalidade do Tema simples implica o reforço das ligações coesivas entre as mensagens do texto, de forma a assegurar a recuperação das relações entre as mensagens que as escolhas de Tema simples deixam implícitas. A falta de explicitação das relações semânticas responsáveis pelo desenvolvimento dos significados estará eventualmente na origem da dificuldade evidenciada pelo Simão em rastrear a evolução do próprio discurso, representada metaforicamente na história do cientista. Recorde-se que, ao contrário do Emanuel, que desenvolve os textos a partir da estrutura da temporalidade, o Simão revela especial propensão para os fazer evoluir com base em complexas teias de relações de causalidade e de contraste, nem sempre transparentes quando construídas por simples sucessão das mensagens na linearidade do texto.

É também possível conciliar as duas hipóteses anteriores e sugerir que as escolhas de Tema simples do Simão tenham origem simultaneamente nos padrões de registo da língua escrita e nos padrões de registo da língua oral, não se apercebendo a criança da diferente funcionalidade, para

construção de diferentes configurações contextuais, destas escolhas nos diferentes padrões de registo em que as mesmas se enquadram.

Ao contrário do que acontece no percurso das duas meninas, as escolhas de Tema simples não vão ser rentabilizadas pelo Simão para a construção de padrões de desenvolvimento periódico da informação em períodos binários no monólogo narrativo do discurso de primeira ordem. Contrariamente ao que acontece nos *corpora* da Mariana e da Natália, as ocorrências de Tema simples no 3.º ano e no 4.º, no monólogo de primeira ordem da narração, não vão crescer no *corpus* do Simão e vão diluir-se noutros tipos mais intrincados de encadeamento das mensagens no fluxo discursivo.

Curiosamente, os padrões de encadeamento das mensagens no monólogo de primeira ordem produzidos pelo Simão parecem evoluir na direção de intrincados complexos oracionais, realizados por encadeamentos de três ou mais unidades-t, que se aproximam da configuração dos padrões de intrincacia gramatical, expandidos na horizontalidade do fluxo discursivo, descritos por Halliday como típicos dos registos da língua oral. No entanto, a par destes períodos extensos, o Simão produz também sequências de períodos simples, constituídos por uma única unidade-t, simples ou complexa.

A construção de períodos extensos, constituídos por encadeamentos paratáticos de unidades-t, constitui um indicador de que o registo do Simão poderá apresentar uma evolução no sentido de padrões próximos da oralidade, ao passo que o registo da Mariana, em particular, solidamente ancorado em padrões de encadeamento de unidades binárias, se orientaria para padrões de baixa intrincacia gramatical. Por seu turno, os padrões de registo desenvolvidos pela Natália, situar-se-iam entre os padrões de registo desenvolvidos pela Mariana e pelo Simão. A sinalização por meio de vírgula dos complexos binários no registo da Natália mostra, por um lado, a emergência de uma estratégia de empacotamento da informação em unidades mais simples de integração de significados e, simultaneamente, a sensibilidade da aluna às relações de pertença de uma sequência de mensagens a um mesmo domínio coesivo. Os períodos da Natália são ainda os períodos-parágrafo identificados por Kress (1982).

Voltando ao caso do Simão, este é o aluno que mais precocemente inicia a pontuação do monólogo de primeira ordem, o que acontece antes mesmo dos primeiros textos com inclusão de diálogos. A introdução do uso da vírgula é também muitíssimo precoce, pelo que desde muito cedo o Simão parece jogar com um conjunto diversificado de recursos para assinalar e diferenciar as transições entre unidades-t no monólogo narrativo do discurso de primeira ordem: a vírgula, o ponto, as conjunções de ligação de unidades-t, a mudança de linha – isoladamente ou em diferentes combinações – e a ausência de qualquer dos recursos anteriores. A introdução da vírgula no conjunto de recursos que assinalam e diferenciam o tipo de transições entre as mensagens dificulta, como já foi notado antes a propósito do caso da Natália, a construção gradual dos significados da pontuação do texto e a correspondente construção dos significados de período

e de parágrafo. A análise dos usos da pontuação nas histórias do Simão revelam o aluno enredado na exploração das múltiplas conjugações destes recursos, fazendo escolhas dificilmente sistematizáveis de acordo com critérios lexicogramaticais ou semânticos.

Assim, também nesta linha de análise, o aluno revela tentar lidar muito precocemente com padrões demasiado complexos de significados, padrões construídos pelos colegas de forma mais gradual e sustentada no seu próprio potencial de significados.

Por último, e por contraste com os indicadores da aparente involução nos padrões de registo – padrões do nível da lexicogramática – nos textos do Simão, a análise da história construída a propósito do famoso episódio do desaparecimento das bolachas revela uma clara progressão ao nível do desenvolvimento coerente do género Narrativa; esta progressão que parece estar relacionada com o recurso explícito à moldura da temporalidade para fazer evoluir a situação.

Tal como é sugerido de forma mais óbvia pela análise do caso do Emanuel, mas igualmente observável nos casos dos três outros alunos, a moldura temporal poderá ser o modelo conceptual mais acessível, nestas fases iniciais, para a estruturação do desenvolvimento textual nos géneros das histórias. Talvez por esse motivo, o Relato surja como o género que os alunos evidenciam desenvolver com mais segurança e fluência, no fim do 4.º ano, mesmo que não deixem de valorizar especialmente a Narrativa, o género mais exigente e estimulante, que parece funcionar como um laboratório de significação.

## CONCLUSÃO

Esta tese constrói um longo caminho realizado em torno das questões da ontogénese da escrita, das relações entre os registos da oralidade e os registos da escrita e, em particular, acerca da emergência da organização dos significados no fluxo discursivo em períodos na modalidade escrita.

O núcleo da problematização foi marcado pela vontade de investigar se a escrita inicial é de facto uma transposição do sistema semiótico da oralidade para o sistema semiótico da escrita e, nesse contexto, perceber como emerge na escrita das crianças do 1.º ciclo do ensino básico a unidade textual período. A organização deste núcleo desdobrou linhas específicas de indagação sobre as seguintes questões: (i) a função semogénica dos significados de género na organização do fluxo discursivo em períodos; (ii) a função semogénica da representação de diálogos em histórias na organização do fluxo discursivo em períodos; (iii) a variação dos padrões temáticos ao nível da unidade-t nas histórias produzidas pelas crianças ao longo do 1.º ciclo; (iv) o momento da organização curricular em que é legítimo esperar que as crianças sejam capazes de produzir textos organizados em períodos.

Tendo em conta o quadro teórico analisado, o desenho das metodologias e o estudo de caso efetuado numa turma do 1º ciclo do ensino básico, procederei nesta conclusão à apresentação dos resultados que considero mais relevantes para aprofundar as questões sobre a emergência do período como unidade de organização textual.

*1. Do ponto de vista da revisão do quadro teórico, demarcou-se a relevância da componente textual dos sistemas da língua no processo de transição para os usos da língua na modalidade escrita.*

Identifiquei as principais referências teóricas utilizadas para abordar as questões gerais da ontogénese da língua escrita e os aspetos mais específicos do desenvolvimento da escrita que me propus estudar – os aspetos relacionados com a especificidade do modo de organização dos significados nas estruturas da língua escrita – e situei no modelo teórico da linguística sistémico-funcional a componente dos subsistemas da língua responsáveis pela função de textualização dos significados ao nível da oração, TEMA e INFORMAÇÃO, e ao nível do texto, os recursos da coesão construídos na lexicogramática. Num movimento de harmonização da abordagem psicossocial de Vygotsky das questões da ontogénese da língua e da abordagem sociosemiótica de Halliday a essas mesmas questões, a ontogénese da língua escrita foi aqui representada como um processo sócio-histórico de progressiva diferenciação funcional do sistema simbólico da língua oral, impulsionado pela participação dos indivíduos nos contextos sociais da literacia. Língua oral e língua escrita são aqui equacionadas como variedades funcionais do mesmo sistema sociosemiótico: um potencial de significados de base social sistemicamente organizado, em

permanente expansão, em resultado das novas funções que é chamado a desempenhar pela participação da criança em novas atividades sociais ou configurações contextuais. O modelo de Halliday, assumido como um modelo sociosemiótico da língua, acrescenta uma terceira função – a função textual – ao modelo funcional de Vygotsky, que distingue na atividade simbólica duas funções essenciais: i) a função social, que está na origem da linha evolutiva da fala social – construída no modo dialógico – e ii) a função reflexiva, de organização conceptual da experiência e de planeamento da atividade, que está na origem da linha evolutiva fala egocêntrica-fala interior-língua escrita e também na origem do desenho, ou fala gráfica, e do jogo simbólico, ou fala de objetos – modalidades construídas no modo monológico e precursoras da língua escrita.

No modelo de língua em contexto de Halliday, a função textual, responsável pela construção na língua dos significados da dimensão do modo, a par da função ideacional e da função interpessoal, responsáveis respetivamente pela construção dos significados do campo e das relações na interação, é a função que a criança precisa de agilizar e expandir para responder ao problema (identificado por Vygotsky) da transição da modalidade da fala social e da modalidade da fala interior para a modalidade da escrita. É a esta dificuldade, relacionada com a linearização e a organização dos significados no texto, que se deve a regressão em vários anos do potencial semiótico da criança quando transita para a modalidade escrita. As duas primeiras modalidades são mais abreviadas e condensadas, ao passo que a terceira, por funcionar fora do contexto, precisa de “explicar plenamente a situação” e é, portanto, mais desenvolvida e completa do que as primeiras.

Num primeiro momento do desenvolvimento da escrita, quando conta histórias, a criança pode manter estáveis os significados do campo, socorrendo-se da referência ao universo experiencial de proximidade que lhe é familiar (mesmo que numa roupagem levemente metafórica). Nas histórias, a componente dos significados ideacionais pode ser poupada ao impacto da mudança na modalidade de usos da língua. No que toca à componente dos significados que constroem as relações na interação, a pressão dos contextos monológicos do uso da língua na modalidade escrita vai no sentido de reduzir a produtividade desta componente. Esta redução constitui um fator de dificuldade para a criança, habituada ao contexto colaborativo da interação. Numa fase inicial, esta componente do sistema é assim remetida para um estado de latência. É portanto a componente dos significados textuais a que de uma forma mais espetacular parece ser forçada a expandir o seu potencial de significação para que a língua, nas novas configurações contextuais do monólogo da escrita, funcione no contexto social.

*2. Para o desenvolvimento do trabalho de análise dos dados textuais, os significados do género foram vistos como molduras de organização do significado no domínio do texto e os significados do sistema do TEMA foram vistos como molduras de organização do significado no domínio da unidade-t. No estrato da grafologia, os usos da pontuação foram tomados como*

*sinalizadores das unidades de organização textual. O movimento de investigação aqui concretizado ensaiou a articulação entre o modelo teórico da componente textual do sistema da língua e a conceptualização da unidade período à luz das gramáticas da língua oral como modelos convergentes, abrindo caminho para um modelo ontogenético da escrita inicial.*

Numa perspetivação mais específica do objeto de estudo, procedi à problematização dos significados da pontuação gráfica do texto e, por inerência de funções, à problematização do conceito de período. Neste contexto, surgem como especialmente reveladoras as reflexões de Kress acerca da unidade *sentence* como uma unidade da língua escrita sem correspondência nos usos da língua na modalidade oral, desadequada, por isso, para a descrição da escrita inicial baseada no modo de organização da língua oral. A diferenciação em relação à língua oral implicaria o desenvolvimento do conceito de período (traduzi *sentence* por período, um termo mais adequado às motivações textuais desta unidade). O período é uma nova unidade de integração e de organização gramatical dos diferentes tipos de significados do contexto, responsável pela periodização da dispensa de informação em estruturas discretas, ligadas pelos recursos da coesão textual. Os usos da pontuação observados nos textos das crianças dão conta dos progressos na construção de novas formas de organização da informação e, conseqüentemente, da evolução do conceito de *período*. Observar as unidades pontuadas graficamente pelos alunos é observar o tipo de significados que sinalizam descontinuidades no desenvolvimento dos significados no texto. As crianças constroem sucessivas hipóteses acerca do significado dos segmentos de texto delimitados pela pontuação de fim de período e, simultaneamente, experimentam novas formas de organizar os significados no interior de uma moldura formal. Numa fase inicial, os períodos infantis têm uma função semelhante à do parágrafo da língua adulta, compreendido como um segmento textual motivado pela estrutura da situação que inclui material relacionado pela partilha do tópico. Estes períodos representam eventos interligados na estrutura da narrativa, com fraca integração gramatical baseada em relações do tipo localização espaço-temporal de eventos ou relações de tópico/comentário. Numa fase mais avançada, os períodos evoluem como unidades que contêm um elemento tópico discreto, com forte integração gramatical do material tópico que o liberta da função de parágrafo.

Em articulação com o modelo teórico da linguística sistémico-funcional, procedi à apresentação da componente dos significados textuais no modelo de língua em contexto, partindo da hipótese de que esta é a mais afetada pela transição para a modalidade escrita. As principais categorias de descrição e análise dos *corpora* do estudo foram escolhidas de entre os subsistemas de significados da função textual da língua ao nível do texto, ao nível da lexicogramática e ao nível da expressão.

O texto foi compreendido como a mínima unidade de significado da língua a funcionar em contexto, o género *histórias* foi compreendido como um potencial de estrutura de género que serve a realização da atividade de reconstrução simbólica da experiência pessoal da criança. As



histórias reconstróem situações desencadeadas a partir de uma situação social inicial, avaliada como mais ou menos problemática, que se desenvolve no tempo com maior ou menor contributo dos participantes rumo a um estado de coisas final.

Descrever os textos a partir de molduras de subgéneros das histórias permite pensar as produções das crianças não como uma sequência de unidades gramaticais, mas como objetos em que as unidades gramaticais da língua se organizam para construir uma unidade semântica complexa, coerente e dotada de desenvolvimento, que cumpre uma função no seu ambiente social. O género é a primeira matriz semântica que orienta a criança no desenvolvimento do texto, substituindo-se ao adulto no desempenho dessa função de orientação nos contextos de construção cooperada de histórias da oralidade.

Os recursos da coesão, ao nível da lexicogramática, expressos em cadeias de identidade de referência e de semelhança, atravessando os textos ou partes deles, funcionam como o primeiro material que define os elementos estruturais do texto, estabelecendo uma ponte entre o nível do texto e o nível da lexicogramática.

Considerarei, finalmente, que os significados do sistema do TEMA e do sistema da INFORMAÇÃO que atuam nos domínios de organização estrutural da unidade-t, contribuindo para o desenvolvimento faseado dos significados no fluxo discursivo, deveriam servir como categorias de análise das variações na língua escrita infantil.

*3. A observação dos textos produzidos pelos alunos e a observação do contexto pedagógico, incluindo as dinâmicas da interação professora-aluno, permitem ganhar um ponto de vista histórico da emergência do conceito de período. Desse modo, não interessam apenas as escolhas feitas pelos alunos, mas, muito especialmente, as que o aluno deixou de fazer e o horizonte de outras que poderiam ser feitas com vantagem para a realização dos significados da atividade que o aluno revela querer realizar.*

O estudo respondeu ao objetivo de trazer à luz da investigação a escrita infantil tal como ocorre em sala de aula nas diversas fases de desenvolvimento, sem ter passado antes pelo crivo avaliativo do professor e sem ter sido sujeita a processos de posterior correção ou de posterior edição para fins de publicação na comunidade escolar. Pretendi aceder aos padrões de língua produzidos pelas crianças tal como eles se apresentam ao professor no momento em que o texto lhe é entregue pelo aluno. É com este tipo de textos, afinal, que os professores lidam no quotidiano e é a eles, às configurações de língua neles concretizadas (não aos objetos ideais do cânone linguístico e do cânone retórico), que o professor precisa de saber reagir. A opção pelo modelo de investigação do estudo de caso teve a virtude de simular, pelo menos de forma aproximada, o lugar a partir do qual a professora da turma perspetiva e interpreta a língua produzida pelo aluno. Na abordagem de cada texto, a professora tem como pano de fundo a história sociosemiótica do aluno e encontra nela a chave para a compreensão das escolhas de significado por ele

concretizadas. É à luz desse conhecimento que avalia as conquistas de significado e as explorações menos conseguidas, negociando com o aluno as escolhas de língua que: ele poderá utilizar para expandir o seu potencial de significação. É este conhecimento da história sociosemiótica do aluno que explica a diferente reação da professora aos textos – que leva, por exemplo, a professora a não corrigir a pontuação nos textos de alguns alunos e ao mesmo tempo a corrigi-la nos textos de outros. A professora conhece as zonas de significados que os alunos já exploraram, as que já foram por eles integradas no seu sistema de língua, e tem portanto a percepção dos instrumentos semióticos que cada aluno tem à disposição para expandir o seu sistema de língua.

Conduzi o estudo de caso com base em quatro *corpora*, um por cada aluno estudado, cada um dos quais constituído por quarenta e cinco histórias em versão integral, quinze por ano letivo. Para a descrição dos *corpora* tomei como unidade de análise a unidade-t, o mais alto domínio temático na escala da lexicogramática a contribuir para a tematização da informação no fluxo discursivo; as unidades-t foram descritas em função dos significados do modo do discurso (diálogo/monólogo), em função dos respetivos padrões de tematização e em função das incidências dos sinais da pontuação. Com a escolha destas categorias de descrição dos dados de língua procurei rastrear, ao nível da lexicogramática, na unidade-t, em dados numéricos, eventuais indícios de progressão na componente dos significados textuais do sistema da língua que pudessem de algum modo estar relacionados com a emergência da organização do texto em períodos. Estes primeiros dados ofereceram uma panorâmica em termos descritivos das tendências de escolha de significados textuais no domínio da unidade-t em cada um dos anos letivos observados. Com a análise qualitativa dos dados fui um pouco mais além, observando as escolhas de significado realizadas ao nível lexicogramatical da unidade-t no seu contexto de funcionamento ao nível do texto. Deste modo, procurei encontrar motivações ontogenéticas para a emergência da unidade textual período no que se refere às escolhas textuais na lexicogramática e à organização semântica dos significados no texto.

*4. As conclusões da análise dos quatros casos estudados parecem indicar que desde uma fase muito precoce o registo de língua produzida pelas crianças na situação de contar uma história na modalidade de escrita, baseada no modo monológico, constitui uma variação em relação aos padrões de língua que a criança aprendeu a construir nas trocas dialogais da oralidade.*

Os resultados do estudo confirmam a previsão do modelo de língua em contexto da LSF de como a variação ao nível da dimensão do modo do contexto de situação introduz um conjunto de variações sistémicas ao nível dos padrões de registo da língua produzida pela criança na modalidade escrita. Tendo por referência os valores da densidade lexical avançados por Halliday para os registos conversacionais da oralidade e para os da escrita, cerca de duas palavras lexicais

por oração para os primeiros e três ou mais palavras por oração para os segundos, logo no início do 2.º ano, todos os alunos registaram valores médios de densidade lexical muito próximos ou superiores ao limiar dos valores de referência para a escrita. No entanto, os resultados indicam também que mais cedo ou mais tarde, todos os alunos tendem a reduzir os índices iniciais de densidade lexical, como que em busca de um registo mais confortável e familiar. Muito em particular, os dois alunos que logo no 2.º ano apresentaram índices de densidade lexical claramente acima das três palavras por oração acabaram no 4.º ano por registar valores inferiores, ligeiramente mais próximos do índice 3. As duas alunas que no 2.º ano registaram valores mais baixos para esta medida registaram uma progressão ascendente de aproximação aos valores da escrita. Estes resultados poderão indicar que os alunos que se iniciam nos registos da escrita partindo de modelos de língua muito distantes dos da oralidade poderão ter dificuldade em manter esse registo, vendo-se obrigados a abandonar alguns dos padrões inicialmente explorados, optando por outros mais adequados à sua idade e à sua experiência semiótica. Concluindo, os dados gerados pelo estudo parecem confirmar que a escrita inicial da criança não deve ser considerada como uma transcrição da língua oral, devendo, pelo contrário, ser vista à luz das novas funções que é chamada a cumprir, muito particularmente ao serviço do desenvolvimento do discurso monologal não contextualizado pelas dinâmicas da interação.

*5. Na representação de diálogos, o aluno constrói o significado das unidades textuais do nível da mensagem, relegando para segundo plano as unidades do nível da palavra que absorvem a sua atenção no processo de construção dos significados da ortografia.*

Os resultados da análise dos casos estudados revelam que a escrita de diálogos só surge tardiamente na escrita dos alunos, que tende a privilegiar o modo do monólogo por eles identificado com os registos da escrita. Por outro lado, o estudo indica que a representação escrita de diálogos facilita a emergência dos significados da pontuação como sinais que delimitam unidades de desenvolvimento textual do nível da mensagem. No desenvolvimento da representação do diálogo, os significados da alternância das vozes, fortemente ancorados na estrutura da situação, sinalizam os limites dos segmentos textuais que a criança delimita com os sinais de pontuação.

No entanto, a aprendizagem da sinalização de réplicas em diálogos não deve ser confundida com a aprendizagem da organização do discurso monológico da narração, onde outro tipo de significados deve emergir para motivar a segmentação do fluxo discursivo.

A principal virtude pedagógica da representação escrita de diálogos parece estar relacionada com a construção de significados metadiscursivos – o aluno altera o seu posicionamento no processo semiótico, passando a utilizar a língua ao serviço da função de representação dos significados da língua quando eles estão na função de interpretação da atividade. Este novo posicionamento permite ao aluno distanciar-se dos significados da semiose,

deixar o papel de ator interessado no processo semiótico e assumir, por um lado, o papel de observador dos contornos e das dinâmicas da interação verbal e, por outro, o papel do dramaturgo que modela o discurso dos participantes no processo, tendo em vista objetivos que se situam, para além do nível da interação representada, ao nível do próprio discurso. O aluno que se torna observador e construtor de discursos alheios ganha também perspectiva em relação ao seu discurso.

*6. Os significados do género das histórias funcionam como uma primeira moldura do desenvolvimento textual, baseada nos significados das situações da vida dos alunos e estruturada pelos significados da temporalidade e pelos significados da avaliação da experiência.*

Os resultados da análise dos quatro casos estudados revelam que cada aluno interpreta de forma pessoal a moldura do género das histórias, valorizando nela diferentes dimensões: a dimensão da temporalidade ou a dimensão avaliativa.

A dimensão avaliativa, de natureza mais reflexiva e ancorada na voz do escritor, parece ser menos propícia aos significados de descontinuidade no desenvolvimento textual. Neste caso, a continuidade inerente ao desenvolvimento do texto na voz monologal parece impedir o desenvolvimento dos significados do faseamento da informação. A transposição dos significados avaliativos para as vozes dos participantes na situação representada parece ser facilitadora do desenvolvimento dos significados da segmentação do discurso. Esta estratégia retórica deixa a cargo das vozes das personagens a função de impulsionar o desenvolvimento da situação, aliviando o escritor do fardo do desenvolvimento monologal do texto. Neste caso, é a estrutura polifónica da situação, em que confluem a voz do autor, a do narrador e a dos participantes na situação representada, que oferece à criança os significados de descontinuidade que lhe permitem representar o fluxo discursivo como uma unidade de desenvolvimento periódico de significados discretos e segmentáveis no plano grafológico.

A moldura da temporalidade, ancorada na estrutura temporal da situação extralinguística, que se manifesta nas escolhas de tematização ao nível da unidade-t dos significados experienciais da progressão temporal, parece ser especialmente propícia ao desenvolvimento do conceito de período. A estrutura externa da situação oferece ao aluno os significados de descontinuidade que o levam a organizar o fluxo discursivo em módulos discretos, os protoperíodos ou períodos-parágrafo.

*7. A diversificação dos padrões temáticos e o enriquecimento experiencial dos significados temáticos parecem ser fundamentais para a emergência da unidade textual período no monólogo da narração.*

Os resultados da análise revelam que numa fase inicial os alunos textualizam os significados da temporalidade por simples linearização sequencial dos eventos. Nesta fase, os participantes na situação são tipicamente o método de desenvolvimento textual e a ligação das mensagens é sistematicamente explicitada por meio da lexicalização de conjunções de valor

semântico indeterminado ou aditivo ou por meio de conjunções que aliam o significado da continuidade ao significado de progressão temporal. Os casos analisados revelam a excecionalidade do recurso ao padrão de Tema simples, um padrão que mostra confiança nas relações coesivas do tipo composicional e indicia um modo de organização dos significados em estruturas gramaticais discretas. Apenas um aluno, aquele que evidencia o mais alto nível de densidade lexical e também as mais precoces manifestações de pontuação gráfica do discurso, usa com frequência este tipo temático. O padrão de Tema simples surge assim a par de características normalmente associadas aos registos da escrita.

A estratégia de desenvolvimento do texto a partir da recorrente escolha de Tema múltiplo realizada por significados textuais do tipo conjunção revela-se pouco plástica e pouco económica na modelação da estrutura da situação. Pressionado pela necessidade de fazer evoluir a situação de modo mais plástico e dinâmico, o aluno apercebe-se do potencial inerente à tematização de significados experienciais com valor temporal – padrão de Tema experiencial marcado. Deste modo, o aluno escapa ao monótono arrastar do *e* ou do *e depois*, construindo padrões de descontinuidade temporal que lhe permitem dar saltos no eixo da temporalidade, acelerando ou retardando o fluir dos acontecimentos e refletindo-se no desenvolvimento do texto. A emergência dos padrões de Tema experiencial marcado tende a fazer regredir o recurso à tematização dos significados da ligação entre mensagens explicitados pelas conjunções, dando então origem, também nos registos destes alunos, mas mais tardiamente que no seu colega, aos padrões de Tema simples. No discurso monológico da narração, são estes contextos de descontinuidade que primeiramente parecem servir a segmentação gráfica do texto em protoperíodos.

Os resultados da análise revelam que no registo de todos os alunos, embora com menor incidência no aluno que mais recorre ao padrão de Tema marcado, o padrão de Tema simples tende a instalar-se para além dos contextos de Tema experiencial marcado, construindo padrões de alternância de Tema simples e Tema múltiplo com Tema textual do tipo conjunção e dando origem a um padrão rítmico de organização binária da informação. Duas das alunas observadas parecem ser particularmente sensíveis a esta moldura formal de integração gramatical de significados e pontuam as estruturas binárias assim construídas. A emergência deste tipo de unidade de organização da informação é particularmente relevante por ser o primeiro tipo de unidade textual não motivada pela estrutura da situação. Este tipo de unidades parece ser fundamentalmente motivado por um recurso de textualização construído na língua, a moldura formal do ritmo. Observa-se talvez aqui o momento em que a organização do fluxo discursivo deixa de depender da reprodução icónica da situação, é a língua a tomar as rédeas à construção de mundos simbólicos, independentemente da perceção sensorial da experiência.

Os resultados da análise parecem indicar que no fim do 1.º ciclo do ensino básico só alguns alunos terão transitado para uma outra fase do desenvolvimento em que a principal força impulsionadora da modelação do conceito de período deixa de emanar dos significados da

estrutura da situação, para passar a ser gerada pela exploração dos recursos da língua que permitem já não reproduzir de forma icónica a situação, mas modelá-la de acordo com os objetivos retóricos visados ao nível do género.

Neste estudo, só uma das alunas parece ter franqueado o limiar para essa nova fase de desenvolvimento da escrita. Curiosamente, essa terá sido a criança que mais claramente se refugiou na representação dos padrões conversacionais da oralidade para progredir nas aprendizagens da escrita.

Em conclusão, se por um lado os resultados do estudo parecem confirmar a proposição de que a escrita inicial não reproduz os padrões da oralidade, indicam simultaneamente que o recurso a padrões próximos dos da oralidade pode ser uma poderosa estratégia semogénica para a construção dos significados da escrita, com destaque para a construção do conceito de período, unidade não existente nos registos conversacionais. O caso do Simão e, em parte, o do Emanuel, pode precisamente mostrar como o recurso demasiado precoce a padrões muito afastados dos da oralidade, construídos a partir de molduras formais alheias ao potencial de significados construído pela criança na sua experiência sociosemiótica, poderão fazer com que o aluno tenha mais dificuldade no desenvolvimento e no controlo dos padrões de textualização da escrita. Agarrados a molduras formais de textualização, os alunos parecem ter dificuldade em usá-las de forma estratégica e perspectivada para a modelação dos significados do contexto de situação.

No fim deste estudo, fica a percepção de que quando o 1.º ciclo acaba esta unidade ainda está em emergência. Em consequência, a escola não deve dar por adquirido que os alunos, ao transitarem para o 5.º ano de escolaridade, dominam já os significados da pontuação dos textos em períodos.



## REFERÊNCIAS

- Adelman, C., Jenkins, D., & Kemmis, S. (1976). Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. *Cambridge Journal of Education*, 6(3), 139-150.
- Aleixo, C., & Pereira, L. Á. (2007). *Da intencionalidade na escrita à emergência de gêneros discursivos*. Comunicação apresentada em 4.º Simpósium Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET, Universidade do Sul de Santa Catarina.
- Allison, P., Beard, R., & Willcocks, J. (2002). Subordination in children's writing. *Language and Education: An International Journal*, 16(2), 97-111.
- Amorim, C., & Costa, V. (2006). *À descoberta da gramática. Ensino básico 1.º e 2.º ciclos*. Porto: Areal Editores.
- Applebee, A. N. (2000). Alternative models of writing development. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Writing: research/theory/practice* (pp. 90-110). Newark, DE: International Reading Association.
- Atalaia, L. (1991). *O acesso à língua escrita - Um processo natural na vida da criança. Que participação do jardim de infância neste processo?* Comunicação apresentada em Aprender Aprendendo. Marcas Que a Escola Esquece, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bakhtin, M. (1929[1992]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barbeiro, L. F., & Pereira, L. Á. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Beaugrande, R. d. (Ed.). (1984 [2004]). *Text Production. Toward a Science of Composition* (Vol. XI). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Bechara, E. (1999). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Beers, S. F., & Nagy, W. E. (2011). Writing development in four genres from grade three to seven: syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, (24), 183-202.
- Bereiter. (1980). Development in writing. In L. W. G. E. R. Steinberg (Ed.), *Cognitive process in writing* (pp. 73-93). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bernardes, A. C. A. (2002). *Pontuando alguns intervalos da pontuação*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Bernardes, A. C. d. A. (2005). Algumas considerações sobre o tema da pontuação na escrita inicial. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 1 e 2 (47), 109-117.
- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics - investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bick, E. (2000). *The Parsing system "Palavras": automatic grammatical analysis of portuguese in a constraint grammar framework*. Unpublished Dr. Phil. thesis, Aarhus University, Aarhus, Denmark.
- Brazil, D. C. (1975). *Discourse intonation* (vol. 1). Birmingham: English Language Research.
- Brazil, D. C. (1978). *Discourse intonation* (vol. 2). Birmingham: English Language Research.
- Brazil, D. C. (1995). *A grammar of speech*. Oxford: Oxford University Press.
- Bronckart, J.-P., Bain, D., Schneuwly, B., Davaud, C., & Pasquier, A. (1985). *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Brown, P., & Fraser, C. (1979). Speech as a marker of situation In K. R. Scherer & H. Giles (Eds.), *Social markers in speech* (pp. 33-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico - 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. <http://www.dge.mec.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=161#i>.
- Buhler, K. (1918[1930]). *Die geistige entwicklung des kindes [The intellectual development of the child]*. Jena: Fischer.
- Cardoso, C. J. (2003). *A socioconstrução do texto escrito. Uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado das Letras.
- Carvalho, J. A. B. (1990). A evolução sintáctica na produção escrita de crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(3), 129-138.



- Carvalho, J. A. B., Silva, A. C. d., & Pimenta, J. (2006). Uso da escrita em diferentes disciplinas escolares : construção ou reprodução de conhecimento?, *3.º Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, 2006* (pp. 21-31). Leiria: s.n.
- Catach, N. (1994). *La ponctuation*. Paris: PUF.
- Chacon, L. (1997). A pontuação e a demarcação de aspectos rítmicos da linguagem. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 13, 1-16.
- Chacon, L. (2003). *Oralidade e letramento na construção da pontuação*. Comunicação apresentada em 5º Encontro do Celsul, Curitiba.
- Chafe, W. L. (1984). Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In R. O. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes* (vol. IX, pp. 35-53). Norwood, New Jersey: ABLEX Publishing Corporation.
- Chanquoy, L. (1991). *Ponctuation et connecteurs: acquisition et fonctionnement. Études comparatives chez l'enfant et l'adulte. Méthodes "off-line" et "on-line*. Unpublished Thèse de Doctorat (nouveau régime) de l'Université de Bourgogne, mention Psychologie.
- Chanquoy, L., & Fayol, M. (1995). 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*, 48(2), 227-241.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School discourse: learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Cloran, C. (1994). *Rhetorical units and decontextualisation: an enquiry into some relations of context, meaning and grammar* (vol. 6). Nottingham: School of English Studies, Nottingham University.
- Cohen, M., & Morrison. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). NY: Routledge.
- Cook, G. (1990). Transcribing infinity: problems of context representation. *Journal of Pragmatics*, (14), 1-24.
- Cunha, C., & Cintra, L. (1984). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Daneš, F. (1974). Functional sentence. Perspective and text organization. In F. Daneš (Ed.), *Papers on functional sentence perspective* (pp. 106-128). Prague/The Hague/Paris: Academia, Publishing House of the Czechoslovak Academy of Sciences/Mouton.
- Department for Education and Employment, & Qualifications and Curriculum Authority. (1999). *English - The national curriculum for England*. London: D. f. E. a. Employment & Q. a. C. Authority.
- Dijk, T. A. V. (1984). Dialogue and cognition. In L. Vaina & J. Hintikka (Eds.), *Cognitive constraints on communication* (pp. 1-17). Dordrecht: D.Reidel Publ.
- Farias, J. G. d. (2009). *A pontuação na gramática: lugares da contradição*. Campinas, SP.: Universidade Estadual de Campinas,.
- Fayol, M. (1981). *Le récit écrit d'expérience personnelle. Son évolution chez l'enfant de six à dix ans*. Unpublished thèse de doctorat d'état, Université de Bordeaux II.
- Fayol, M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits. Étude chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Pratiques*, 49, 101-113.
- Fayol, M. (1989). Une approche psycholinguistique de la ponctuation. Étude en production et en compréhension. *Langue française*, 81, 21-39.
- Fayol, M., & Schneuwly, B. (1988). La mise en texte et ses problèmes. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Eds.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*. Bruxelles: De Boek.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Moreira, N. R., & Hidalgo, I. G. (1998). *Caperucita Roja aprende a escribir* (2.ª ed.). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (17.ª ed.). Delegación Coyoacán: Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E., & Zuccheromaglio, C. (1996). Children's use of punctuation marks: the case of quoted speech. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. B. Resnick (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 177-205). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Firbas, J. (1964). On defining the theme in functional sentence analysis. *TLP*, 1, 267-280.
- Firth, J. R. (1937). Context of situation. In *The tongues of men* (pp. 110-114). London: Watts &

- Co.
- Firth, J. R. (1935[1957]). Personality and language in society. In *Papers in Linguistics 1934-1957* (pp. 177-189). London: Oxford University Press.
- Firth, J. R. (1957). The technique of semantics. In *Papers in Linguistics 1934-1951* (pp. 7-33). London: Oxford University Press.
- Foggin, J. (1991). *Real writing*. Sevenoaks: Hodder and Stoughton.
- Fraser, B. (1996). Pragmatic markers. *Pragmatics*, 6(2), 167-190.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31, 931-952.
- Freinet, C. (1974). *O jornal escolar* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Estampa.
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna* (4.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Estampa.
- Freinet, C. (1989a). *O método natural I: a aprendizagem da língua*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, C. (1989b). *O método natural II: a aprendizagem do desenho*. (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Freinet, C. (1989c). *O método natural III: a aprendizagem da escrita*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Fries, P. H. (1981). On the status of theme in English: arguments from discourse. *Forum linguisticum*, 6(1), 1-38.
- Fries, P. H. (1982). How does a story mean what it does? A partial answer. In J. D. Benson & W. S. Greaves (Eds.), *Systemic perspectives on discourse: selected theoretical papers from the Ninth International Systemic Workshop* (vol. I, 9th.). Ontario: International Systemic Workshop.
- Fries, P. H. (1994). On theme, rheme and discourse goals. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in written text analysis*. New York: Routledge.
- Fries, P. H. (2009). The textual metafunction as a site for a discussion of the goals of linguistics and techniques of linguistic analysis. In G. Forey & G. Thompson (Eds.), *Text type and texture* (pp. 8-44). London/Oakville: Equinox.
- Gomes, Á. (2006). *Escrever sem erros - dos 9 aos 15 anos*. Porto: Porto Editora.
- González, P. F. (2002). *O movimento da escola moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, C. A. M. (2010). Towards a profile of the interpersonal organization of the Portuguese clause. *DELTA, Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 26(1), 1-24.
- Gouveia, C. A. M. (2012). Aspectos do uso de orações encaixadas num *corpus* de desenvolvimento da escrita no ensino básico. In M. A. Costa & I. Duarte (Eds.), *Nada na linguagem lhe é estranho: homenagem a Isabel Hub Faria* (pp. 197-213). Porto: Edições Afrontamento.
- Gouveia, C. A. M. (2013). Writing development in Basic School Years in Portugal: Report on a Pilot Project *A Scholar for all Seasons. Homenagem a João Almeida Flor* (pp. 191-204). Lisboa: Departamento de Estudos Anglísticos/Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa.
- Gouveia, C. A. M., & Barbara, L. (2004a). Marked or unmarked that is NOT the question, the question is: where's the theme? *Systemic functional linguistics in action. Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, (46), 155-177.
- Gouveia, C. A. M., & Barbara, L. (2004b). It is not there, but [it] is cohesive: the case of pronominal ellipsis of subject in portuguese. In D. BANKS (Ed.), *Text and texture: systemic functional viewpoints on the nature and structure of text*. (pp. 159-172). Paris: L'Harmattan.
- Gouveia, C. A. M., & Bárbara, L. (2006). Marcado ou não-marcado não é a questão, a questão é: onde está o tema? In D. MOTT-ROTH, N. C. Barros & M. G. Richter (Eds.), *Linguagem, cultura e sociedade*. Santa Maria, Brasil: Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria.
- Grácio, R. (1959). *A reforma das faculdades de Letras e a formação do magistério secundário* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Seara Nova.

- Grácio, R. (1967). *Educação e educadores* (3.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, R. (1980). *Os professores e a reforma do ensino* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Grácio, R. (1995a). *Obra completa - da educação* (vol. 1). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, R. (1995b). *Obra completa - do ensino* (vol. 2). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grácio, R. (1995c). *Obra completa - educadores, formação de educadores, movimentação estudantil e docente* (vol. 3). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hall, N. (Ed.). (1987). *The emergence of literacy*. London: Hodder and Stoughton.
- Hall, N. (1996). Learning about punctuation: an introduction and an overview. In N. Hall & A. Robinson (Eds.), *Learning about punctuation* (vol. 9, pp. 5-36). Clevedon|Philadelphia|Adelaide: Multilingual Matters.
- Hall, N., & Robison, A. (Eds.). (1996). *Learning about punctuation* (vol. 9). Clevedon|Philadelphia|Adelaide: Multilingual Matters.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1975[2003]). Learning how to mean. In J. J. Webster (Ed.), *The language of early childhood* (vol. 4, pp. 28-59). London/New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1976). *Intonation and Grammar in British English*. The Hague: Mouton.
- Halliday, M. A. K. (1978a). Language as social semiotic. In *Language as social semiotic* (pp. 108-126). London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978b). A social-functional approach to language. In *Language as social semiotic* (pp. 36-58). London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1978[2003]). Meaning and the construction of reality in early childhood. In J. J. Webster (Ed.), *The language of early childhood* (vol. 4, pp. 113-143). London/New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1980a[2003]). The contribution of developmental linguistics to the interpretation of language as a system. In J. J. Webster (Ed.), *The language of early childhood* (vol. 4, pp. 197-208). London/New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1987[2005]). Spoken and written modes of meaning. In J. J. Webster (Ed.), *On grammar* (pp. 323-351). London/New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Spoken and written Language* (Second impression of second edition ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (1991[2003]). The Place of Dialogue in Children's Construction of Meaning, 1991. In J. J. Webster (Ed.), *The language of early childhood* (vol. 4, pp. 251-264). London/New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1991[2007]). The Notion of Context in Language Education. In J. J. Webster (Ed.), *Language and Education* (pp. 269-290). London/New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1993a). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116.
- Halliday, M. A. K. (1993b[2004]). Writing science: literacy and discursive power. In J. J. Webster (Ed.), *The language of science* (vol. 5, pp. 199-225). London/New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to functional grammar* (second ed.). London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1998[2003]). Representing the child as a semiotic being (one who means). In J. J. Webster (Ed.), *The language of early childhood* (vol. 4, pp. 6-27). London/New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1998). Things and relations: Regrammaticising experience as technical knowledge. In J. R. Martin & R. Veel (Eds.), *Reading science: critical and functional perspectives on discourses of science* (pp. 185- 235). London: Routledge.
- Halliday, M. A. K. (2003). A sociosemiotic perspective on language development (1974). In J. J. Webster (Ed.), *The language of early childhood* (vol. 4, pp. 90-112). London/New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1980b[2003]). Three aspects of children's language development: learning language, learning through language, learning about language. In J. J. Webster (Ed.), *The language of early childhood* (vol. 4, pp. 308-326). London/New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1990[2003]). New ways of meaning: the challenge to applied linguistics. In

- J. J. Webster (Ed.), *On language and linguistics* (pp. 139-174). London/New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction to functional grammar*, Revised by Christian M.I.M. Matthiessen (third ed.). London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2014). *An Introduction to functional grammar*, Revised by Christian M.I.M. Matthiessen (fourth ed.). London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1998[2004]). Things and relations: regrammaticizing experience as technical knowledge. In J. J. Webster (Ed.), *The language of Science* (vol. 5, pp. 49-101). London/New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1979[2005]). Modes of meaning and modes of expression: types of grammatical structure and their determination by different semantic functions. In J. J. Webster (Ed.), *On grammar* (pp. 173-195). London/New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K. (1996[2009]). Literacy and linguistics: a functional perspective. In J. J. Webster (Ed.), *Language and education* (pp. 97-129). London/New York: Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London/New York: Longman.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective* (second edition ed.). Hong Kong: Oxford University Press.
- Harpin, W. (1976). *The second 'R': writing development in the junior school*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Hasan, R. (1973). Code, register and social dialect. In B. Bernstein (Ed.), *Class, codes and control: applied studies towards a sociology of language* (pp. 253-292). London: Routledge & Kegan Paul.
- Hasan, R. (1991). Questions as a mode of learning in everyday talk. In T. Le & M. McCausland (Eds.), *Language education: interaction and development*. Launceston: University of Tasmania.
- Hasan, R. (1996). The nursery tale as a genre. In C. Cloran, D. Butt & G. Williams (Eds.), *Ways of saying: ways of meaning. Selected papers of Ruqaiya Hasan*. London: Cassell.
- Hasan, R. (2002). Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: some implications for tomorrow's schooling. In G. W. e. G. Claxton (Ed.), *Learning for life in the 21st century sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 112-127). Oxford/ Malden (MA): Blackwell Publishers Ltd.
- Hasan, R., & Cloran, C. (1990). A sociolinguistic interpretation of everyday talk between mothers and children. In M. A. K. Halliday, J. Gibbons & H. Nicholas (Eds.), *Learning, keeping and using language: selected papers from the Eighth World Congress of Applied Linguistics, Sydney, 16-21 August 1987*. Philadelphia: John Benjamins.
- Hetzer, H. (1926). *Die symbolische darstellung in der fruhen windhert*. Vienna: Deustcher Verlag fur Jugend und Volk.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Hymes, D. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23, 8-28.
- Kato, M. A. (1992). A busca da coesão e da coerência na escrita infantil. In M. A. Kato (Ed.), *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes.
- Kress, G. (1982). *Learning to write*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge.
- Kroll, B. (1981). Developmental relationships between speaking and writing. In B. M. Kroll & R. J. Vann (Eds.), *Exploring speaking-writing relationships: connections and contrasts* (pp. 32-54). Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1966). *Narrative analysis oral versions of personal experience*. Comunicação apresentada em Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society, Seattle.
- Latham, D. (2002). *How children learn to write: supporting and developing children's writing in school*. London/Thousand Oaks: CA/ New Delhi: Paul Chapman Publishing.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lima, M. B. d. Q. (2003). *O uso e a compreensão das marcas de pontuação por crianças*

- Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Luria, A. R. (1929). Materials on the development of writing in children. *Problemi Marksistkogo Vospitaniya*, 1, 143-176.
- Lyons, J. (1977). *Semantics* (vol. 2). London: Cambridge University Press.
- Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. In C. Ogden & I. Richards (Eds.), *The Meaning of meaning* (vol. supplement 1, pp. 296-336). London: Kegan Paul.
- Malinowski, B. (1935). *Coral gardens and their magic* (vol. 2). London: Allen & Unwin.
- Martin, J. R. (1992). *English text - system and structure*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Martin, J. R. (1997). Analysing genre: functional parameters. In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Genre and institutions. Social processes in the workplace and school* (pp. 3-39). London, New York: Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2003). *Working with Discourse: meaning beyond the clause*. New York: Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: mapping culture*. London: Equinox.
- Martin, J. R., & Rothery, J. (1980). *Writing project report 1980*. Sydney: Linguistics Department, University of Sidney.
- Martin, J. R., & Rothery, J. (1981). *Writing project report 1981*. Sydney: Linguistics Department, University of Sidney.
- Mateus, M. H. M., Pereira, D., & Fischer, G. (2008). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I., & Faria, I. H. (2003). *Gramática da língua portuguesa* (5.<sup>a</sup> edição, revista e aumentada ed). Lisboa: Caminho.
- Matthiessen, C. M. I. M., Teruya, K., & Lam, M. (2010). *Key terms in systemic functional linguistics*. London/New York: Continuum.
- Matthiessen, M. I. M. C. (1993). Register in the round: diversity in a unified theory of register analysis. In M. Ghadessy (Ed.), *Register analysis: theory and practice*. London: Pinter.
- McClure, E., & Geva, E. (1983). The development of the cohesive use of adversative conjunctions in discourse. *Discourse Processes* (special issue on *Discourse in problem-based learning*, Timothy Koschmann, editor), 6, 411-432.
- Mendes, M. M. S. A. (2009). *Que lugar para a pontuação no ensino da escrita no 1.º ciclo do ensino básico?* Comunicação apresentada em XXIV Encontro da Associação Portuguesa de Linguística Braga.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks/London/New Delhi: Sage Publications, Inc.
- Moniz, M. M. T. (2009). *A abordagem da leitura e da escrita na educação pré-escolar em contexto de supervisão em Angra do Heroísmo*. Tese de mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Morais, J., Araújo, L., Leite, I., & Carvalho, C. (2010). *Estudo psicolinguístico "Estabelecimento de níveis de referência do desenvolvimento da leitura e da escrita do 1º ao 6º ano de escolaridade"* Plano Nacional de Leitura.  
[http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/psico\\_15fev.pdf](http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/PNLEstudos/uploads/ficheiros/psico_15fev.pdf)
- Myhill, D. (2008). Towards a linguistic model of sentence development in writing. *Language and Education*, 22(5), 271-288.
- Myhill, D. (2009a). Becoming a designer: trajectories of linguistic development. In R. Beard, J. Riley, D. Myhill & M. Nystrand (Eds.), *The SAGE handbook of writing development* (pp. 402-414) London/Thousand Oaks /New Delhi/Singapore: SAGE.
- Neto, F. P. (2006). *Escrita directa. Pontuação e redacção. 4.º Ano - 1.º ciclo do ensino básico*. Maia: Edições Livro Directo.
- Neves, D. R., & Oliveira, V. M. (2001). *Sobre o texto: contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A., & Marcelino, F. (Eds.) (2012). *Sérgio Niza: escritos sobre educação*. Lisboa: Tinta-da-China.

- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunberg, G. (1990). *The linguistics of punctuation* (vol. 18): Center for the Study of Language and Information.
- O'Donnell, R. C., Griffin, W. J., & Norris, R. C. (1967). *Syntax of kindergarten and elementary school children: a transformational analysis*. Champaign, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Oldenburg-Torr, J. (1997). *From child Tongue to mother tongue: a case study of language development in the first two and a half years*. Nottingham: University of Nottingham: Department of English Studies
- Olioni, R. d. C. (2010). *Tema e N-rema: a construção do fluxo de informação em textos narrativos sob uma perspectiva sistêmico-funcional*. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Painter, C. (1984). *Into the mother tongue: a case Study in early language development*. London: Frances Pinter.
- Painter, C. (1999). *Learning through language in early childhood*. London/New York: Continuum.
- Painter, C. (2007). Language for learning in early childhood. In F. Christie & J. R. Martin (Eds.), *Language knowledge and pedagogy* (pp. 131-155). London/New York: Continuum.
- Pereira, L. Á. (2000). *Escrever em português, didáticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Pereira, L. Á., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar a escrita no 1.º ciclo do ensino básico*: Areal Editores.
- Perera, K. (1984). *Children's writing and reading: Analysing classroom language*. Oxford: Blackwell.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.
- Pike, K. (1982). *Linguistic concepts: an introduction to tagmemics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Plum, G. A. (1988[2004]). *Text and contextual conditioning in spoken English. A genre-based approach*. Sydney: University of Sydney,
- Prestes, B. L. C. (2003). *Sobre relações lógico-semânticas no domínio do texto*. Lisboa: Universidade de Lisboa,
- Qiu, S. (1985). Transition period in Chinese language development. *Australian Review of Applied Linguistics*, 8.1.
- Rebelo, D., & Atalaia, L. (1978 [2000]). *Para o ensino e aprendizagem da língua materna*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Reis, C. *et al.* (2009). Programa de português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Riley, J., & Reedy, D. (2000). *Developing writing for different purposes. Teaching about genre in the early years*. London: Paul Chapman Publishing, Ltd.
- Rocha, I. L. V. (1996). Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas. *DELTA, Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* 12(1), 1-34.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to write/reading to learn*. Sheffield (UK) Bristol (USA): Equinox.
- Rothery, J. (1984). The development of genres: primary to junior secondary school". In F. Christie (Ed.), *Children writing B. Ed. Study Guide* (pp. 67-114). Geelong Victoria: Deakin University Press.
- Rothery, J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in society*. (pp. 86-123.). London: Longman.
- Salgado, H. (1997). *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- Saussure, F. d. (1945). *Curso de lingüística general* (A. Alonso, Trans. 24.<sup>a</sup> (ed. digital) ed.). Buenos Aires: Editorial Losada.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: a functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Schneuwly, B., & Bronckart, J.-P. (1986). Connexion et cohésion dans quatre types de textes d'enfants. *Cahier de linguistique française*, 7, 279-294.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Schneuwly, B., Rosat, M.-C., & Dolz, J. (1989). Les organisateurs textuels dans 4 types de textes écrits. Étude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue française*, 81, 40-58.
- Schwandt, T. A. (2007). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks/London: Sage Publications, Inc.
- Scott, C. (1984). Adverbial connectivity in conversations of children 6 to 12. *Journal of Child Language*, 11(2), 423-452.
- Shaughnessy, M. (1977). *Errors & Expectations*. New York: Oxford.
- Silva, C. S., & Brandão, A. C. P. (1999). Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de pontuação. In A. G. Morais (Ed.), *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, A. d. (2004). Pontuação e gêneros textuais: uma análise das produções escritas de alunos da escola pública. Comunicação apresentada em Reunião Anual da Associação Nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27. Anais, Caxambu: ANPEd, 2004 (CD-Rom)
- Silva, A. d. (2010). 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 (FaE/PPGE/UFPel)*, (35), 139 - 169.
- Simon, J. (1966). La ponctuation dans l'expression écrite chez l'enfant. *Bulletin de psychologie*, 19, 525-535.
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus concordance collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (2005). *Corpus and text - basic principles*. In M. Wynne (Ed.), *Developing linguistic corpora: a guide to good practice* (pp. 1-16). Oxford: Oxbow Books.
- Smith, J. (2006). Narrative: sociolinguistic research. In J. L. Mey (Ed.), *Concise encyclopedia of pragmatics*. Oxford: Elsevier.
- Snow, C., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: home and school influences on literacy*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Spinillo, A., & Lima, M. (2004). *Children's use and understanding of punctuation marks*. Comunicação apresentada em Writing, Geneva.
- Stern, W. (1924). *Psychology of Early Childhood up to Six Year of Age*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stubbs, M. (1993). British traditions in text analysis. In M. Baker, G. Francis & E. Tognini-Bonelli (Eds.), *Text and technology: in honour of John Sinclair* (pp. 1-33). Amsterdão e Filadélfia: Benjamins.
- Sully, J. (1895). *Studies of childhood*. London: s.ed.
- Sulzby, E. (1996). Roles of oral and written language as children approach convention literacy. In C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge & L. B. Resnik (Eds.), *Children's early text construction* (pp. 25-46). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Tannen D. (1982). Oral and literate strategies in spoken and written narrative. *Language* (58), 1-21.
- Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus linguistics at work*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ure, J. (Ed.). (1971). *Lexical density and register differentiation*. London: Cambridge University Press.
- Vilela, M. (1999). *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Massachusetts)/London: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1962[1993]). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weisz, T. (1988). As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a

prática educativa de alfabetização. In *Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Wells, G., & Chang, G. L. (1986). From speech to writing: some evidence on the relationship between oracy and literacy. In A. Wilkinson (Ed.), *The writing of writing* (pp. 109-133). Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods (applied social research methods)* (4.<sup>a</sup> ed.). Thousand Oaks/London: SAGE Publications Inc.





ANEXO: *CORPORA* (REPRODUÇÃO DIGITAL E VERSÃO TRANSCRITA)