



## SEÇÃO LIVRE

# Parágrafos, reconhecimentos e comentários: atividade metalinguística durante a gênese textual de narrativas ficcionais

*Paragraphs, recognitions and comments: metalinguistic activity during the textual genesis of fictional narrative*

*Párrafos, reconocimientos y comentarios: la actividad metalingüística durante la génesis textual de las narrativas ficcionales*

**Hozanete Lima<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0001-8916-2740](https://orcid.org/0000-0001-8916-2740)  
[hozanetelima@gmail.com](mailto:hozanetelima@gmail.com)

**Eduardo Calil<sup>2</sup>**

[orcid.org/0000-0002-8696-3697](https://orcid.org/0000-0002-8696-3697)  
[calil@cedu.ufal.br](mailto:calil@cedu.ufal.br)

**João Artur Rodrigues Fernandes<sup>1</sup>**

[orcid.org/0009-0002-3543-7221](https://orcid.org/0009-0002-3543-7221)  
[arturfernandes986@gmail.com](mailto:arturfernandes986@gmail.com)

**Cristina Felipeto<sup>2</sup>**

[orcid.org/0000-0003-3729-0796](https://orcid.org/0000-0003-3729-0796)  
[cristinafelipeto@fale.ufal.br](mailto:cristinafelipeto@fale.ufal.br)

**Ana Luísa Costa<sup>3</sup>**

[orcid.org/0000-0002-2529-4135](https://orcid.org/0000-0002-2529-4135)  
[ana.costa@ese.ips.pt](mailto:ana.costa@ese.ips.pt)

**Recebido em:** 12 jun. 2025.

**Aprovado em:** 25 set. 2025.

**Publicado em:** 12 dez. 2025.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**Resumo:** Neste estudo, investigamos atividades metalinguísticas relacionadas ao reconhecimento e ao uso do parágrafo por alunos recém-alfabetizados, focalizando os comentários verbalizados durante a escrita colaborativa de narrativas ficcionais. Analisamos, para tanto, processos de gênese textual realizados em dupla, envolvendo dez díades de alunos portugueses do 4.º ano do Ensino Fundamental, com idade entre 9 e 10 anos. Os dados analisados são constituídos por registros multimodais – vídeo, áudio e escrita – coletados, no contexto da sala de aula, com o apoio do Sistema Ramos, o que nos permitiu acompanhar em tempo real as interações verbais e gestuais ocorridas durante a escrita colaborativa. O objetivo central da investigação é contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre o uso da paragrafação por alunos recém-alfabetizados, observando a relação entre os parágrafos efetivamente inscritos nos manuscritos escolares e os reconhecimentos desse objeto textual manifestados por meio dos comentários espontâneos dos alunos. A análise evidenciou que a paragrafação está fortemente presente nas narrativas produzidas pelas díades, organizada entre blocos temáticos e falas de personagens. Essa presença expressiva sugere não apenas um domínio considerável da convenção textual por parte dos estudantes, mas também a influência da qualidade dos materiais didáticos utilizados em sala de aula e das práticas pedagógicas da professora. Observou-se, além disso, que as poucas verbalizações específicas sobre o parágrafo indicam a internalização do uso e da função desse sinal de pontuação, que já se encontra consolidado no repertório linguístico dos alunos. Esses resultados reforçam a importância das práticas colaborativas de escrita no desenvolvimento da competência discursiva desde os primeiros anos escolares.

**Palavras-chave:** escrita colaborativa; atividade metalinguística; pontuação; parágrafo.

**Abstract:** In this study, we investigated metalinguistic activities related to the recognition and use of paragraphs by newly literate students, focusing on the verbalized comments during the collaborative writing of fictional narratives. To this end, we analyzed text genesis processes carried out in pairs, involving ten dyads of Portuguese students in the 4th grade of Elementary School, aged between 9 and 10 years. The data analyzed consist of multimodal recordings – video, audio, and written – collected in the classroom context, with the support of the Ramos System, which allowed us to monitor in real time the verbal and gestural interactions that occurred during collaborative writing. The main objective of the investigation is to contribute to the deepening of knowledge about the use of paragraphing by newly literate students, observing the relationship between the paragraphs effectively written in school manuscripts and the re-

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Alagoas, Brasil.

<sup>3</sup> Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS), Setúbal, Portugal.

cognition of this textual object manifested through the students' spontaneous comments. The analysis showed that paragraphing is strongly present in the narratives produced by the dyads, organized between thematic blocks and characters' speeches. This expressive presence suggests not only a considerable mastery of textual convention on the part of the students, but also the influence of the quality of the teaching materials used in the classroom and the teacher's pedagogical practices. It was also observed that the few specific verbalizations about paragraphing indicate the internalization of the use and function of this punctuation mark, which is already consolidated in the students' linguistic repertoire. These results reinforce the importance of collaborative writing practices in the development of discursive competence from the first school years.

**Keywords:** collaborative writing; metalinguistic activity; punctuation; paragraph.

**Resumen:** En este estudio, investigamos actividades metalingüísticas relacionadas con el reconocimiento y uso de párrafos por parte de estudiantes de alfabetización reciente, centrándonos en los comentarios verbalizados durante la escritura colaborativa de narrativas de ficción. Para ello, analizamos los procesos de génesis textual realizados en parejas, con la participación de diez díadas de estudiantes portugueses de 4.º de primaria, con edades comprendidas entre los 9 y los 10 años. Los datos analizados consisten en grabaciones multimodales – vídeo, audio y texto escrito – recopiladas en el aula, con el apoyo del Sistema Ramos, que nos permitió monitorizar en tiempo real las interacciones verbales y gestuales que se produjeron durante la escritura colaborativa. El objetivo principal de la investigación es contribuir a la profundización del conocimiento sobre el uso de los párrafos por parte de estudiantes de alfabetización reciente, observando la relación entre los párrafos efectivamente escritos en manuscritos escolares y el reconocimiento de este objeto textual, manifestado a través de los comentarios espontáneos de los estudiantes. El análisis mostró que los párrafos están fuertemente presentes en las narrativas producidas por las díadas, organizados entre bloques temáticos y discursos de los personajes. Esta presencia expresiva sugiere no solo un dominio considerable de las convenciones textuales por parte del alumnado, sino también la influencia de la calidad de los materiales didácticos utilizados en el aula y de las prácticas pedagógicas del profesorado. Se observó, además, que las escasas verbalizaciones específicas sobre la división en párrafos indican la internalización del uso y la función de este signo de puntuación, ya consolidado en el repertorio lingüístico del alumnado. Estos resultados refuerzan la importancia de las prácticas de escritura colaborativa en el desarrollo de la competencia discursiva desde los primeros años escolares.

**Palabras clave:** escritura colaborativa; actividad

metalingüística; puntuación; párrafo.

## Introdução

O ensino e a aprendizagem do sistema de pontuação iniciam-se desde os primeiros anos da escolaridade e são aspectos fundamentais na formação integral de um estudante. Sua aprendizagem está diretamente relacionada à organização gráfica da escrita, à facilitação e à programação da leitura, mas também ao ritmo e à expressividade do texto, permitindo que ideias sejam expressas e comunicadas de forma precisa e eficaz (Bessonnat, 1988). Os primeiros sinais de pontuação a serem ensinados são aqueles que caracterizam a pontuação da frase (letra maiúscula, ponto final, vírgula, ponto de interrogação e exclamação, dois-pontos, travessão). Logo após os dois primeiros anos de escolaridade, tem-se a introdução do termo metalinguístico "parágrafo", cujo uso e cuja função estão associados à separação gráfica de blocos de escrita. No documento curricular oficial brasileiro (Brasil, 2018) e português (Buescu *et al.*, 2015)<sup>4</sup>, o parágrafo começa a ser ensinado a partir do 3.º ano para os alunos brasileiros e do 4.º ano para os alunos portugueses. Em ambos os documentos oficiais, o parágrafo é tratado como organizador textual, separando graficamente o texto em unidades de sentido, conforme as características do gênero textual ao qual pertence.

Apesar da importância de seu ensino e da complexidade que envolve sua aprendizagem ao longo dos anos escolares, há poucos estudos sobre o uso de parágrafos por alunos recém-alfabetizados e menos ainda sobre o que pensam quando reconhecem o parágrafo como um problema relacionado à sua própria produção textual em curso. Entre as raras investigações sobre o

<sup>4</sup> Documento português em vigor na época da recolha dos dados. Atualmente, os documentos curriculares em vigor são as *Aprendizagens Essenciais* (Portugal, 2018). Nesses documentos atuais, o aluno também deve ser capaz de "redigir textos com utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita). Escrever textos, organizados em parágrafos, coesos, coerentes e adequados às convenções de representação gráfica" (Portugal, 2018, p. 11).

ensino do parágrafo nas escolas brasileiras<sup>5</sup> e portuguesas<sup>6</sup>, destacamos os trabalhos de Leal e Silva (2017<sup>7</sup>, 2018<sup>8</sup>). Em Leal e Silva (2017), o objeto de estudo centra-se nas concepções de professoras e suas práticas didáticas, não havendo análise específica sobre o uso de parágrafos pelos alunos. Em seu outro estudo (Leal; Silva, 2018), foi analisada a relação entre paragrafação e argumentação em cartas de reclamação escritas por alunos das 2.<sup>a</sup>, 4.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental (atuais 3.<sup>o</sup>, 5.<sup>o</sup> e 7.<sup>o</sup> anos do Ensino Fundamental). O estudo identificou que os alunos de uma turma do 3.<sup>o</sup> ano, com idade entre 8 e 9 anos, apresentaram maior índice de adequação entre a paragrafação e a consistência argumentativa do que os alunos de maior idade, dos 5.<sup>o</sup> e 7.<sup>o</sup> anos, fato que foi atribuído "à consistência das atividades propostas dentro da sequência didática sobre o gênero carta de reclamação" e ao "trabalho bastante sistemático com leitura e produção textual" (Leal; Silva, 2018, p. 350) realizado pela professora da turma<sup>9</sup>.

Não há estudos recentes sobre a paragrafação em narrativas ficcionais escritas por alunos desses anos escolares<sup>10</sup>. Sabe-se pouco sobre o modo como os parágrafos se configuram nesse gênero textual, quando alunos do 4.<sup>o</sup> ano escrevem suas narrativas ficcionais, e sabe-se menos ainda sobre o que os alunos falam espontaneamente quando paragrafam essas suas histórias escritas.

Portanto, o presente artigo tem por objetivo contribuir para o aprofundamento sobre esse

objeto de estudo, analisando a paragrafação inscrita por alunos desse ano escolar, alunos entre 9 e 10 anos de idade. Serão discutidos tanto a configuração gráfica dos parágrafos em seus manuscritos escolares quanto os reconhecimentos orais verbalizados durante processos de escritura colaborativa a dois. Considerando esse recorte, o estudo buscará responder às seguintes questões: 1. Quantos parágrafos internos estão presentes nos manuscritos e quais os tipos gráficos dos parágrafos apresentados? 2. Há verbalizações referentes ao reconhecimento de parágrafos durante o momento em que são inscritos? 3. Em que medida as verbalizações explicitam o conhecimento gramatical dos alunos? 4. Quais são as características linguístico-enunciativas da atividade metalinguística emergente durante as interações?

### Quadro teórico e objeto de estudo

O manuscrito escolar (ME), produto do processo de produção textual em sala de aula, preserva rasuras, traços de retornos gráficos sobre a linearização, efetuadas durante sua elaboração. Essas marcas, presentes no suporte físico, constituem indicadores de operações metalinguísticas, conforme reconhecido tanto por pesquisadores dedicados à análise da gênese textual de manuscritos literários (Grésillon, 2007) quanto à análise da gênese da escrita escolar (Boré, 2014; Fabre, 1990). Embora relacionados à gênese textual, esses indícios são considerados

<sup>5</sup> A escassa literatura específica sobre a aprendizagem da paragrafação em alunos brasileiros recém-alfabetizados analisa dados coletados antes da publicação dos documentos curriculares oficiais atuais, já citados.

<sup>6</sup> A literatura específica sobre a aprendizagem da paragrafação em alunos portugueses recém-alfabetizados é ainda mais escassa do que a literatura brasileira.

<sup>7</sup> Esse estudo usou os dados coletados para a tese de doutoramento de Leila Nascimento da Silva, intitulada "Ensino e aprendizagem da paragrafação: concepções e práticas de professores e conhecimentos de seus alunos". Os dados foram coletados em 2011. Cf. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13000>.

<sup>8</sup> Segundo consta na dissertação de mestrado de Leila Nascimento da Silva, intitulada "A Paragrafação em cartas de reclamações escritas por crianças", o *corpus* analisado foi coletado em 2006. Cf. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4557>.

<sup>9</sup> Sugere-se a leitura do estudo de Emilia Ferreiro (1996) em que a pesquisadora analisou a pontuação e a organização gráfica a partir de um *corpus* composto por reescritas da história *Chapeuzinho Vermelho*, produzidas por alunos falantes de espanhol. O estudo de Rocha (1996), com o mesmo material coletado em 1992 e usado por Ferreiro, amplia-o com 29 entrevistas realizadas com alunos de duas escolas da cidade de Fortaleza, Ceará. O foco da análise considerou a fala dos alunos a partir da revisão textual de reescritas produzidas por outros alunos. Além de os textos já estarem escritos, organizados graficamente, com ou sem pontuação, toda a ortografia havia sido corrigida, o que constitui uma situação bastante diferente da pontuação feita pelo aluno sobre uma história inventada que ele mesmo está escrevendo – uma condição de produção na qual emergem diversos problemas gráficos, ortográficos, gramaticais e de pontuação que precisam ser resolvidos durante o processo de produção.

<sup>10</sup> O único trabalho brasileiro a que se teve acesso sobre a paragrafação em narrativas ficcionais produzidas a partir de práticas didáticas de uma professora foi o de Moraes (1999). Dado o fato de esse estudo ter analisado textos escritos em 1998 por apenas quatro alunos da 2.<sup>a</sup> série (3.<sup>o</sup> ano), que ainda não haviam consolidado o processo de alfabetização, e ser uma monografia de curso de especialização, não publicado em periódicos científicos reconhecidos, optou-se por não o incluir na revisão bibliográfica.

tácitos, visto que não explicitam integralmente a atividade metalinguística subjacente ao ato de rasurar. Mesmo quando pesquisadores analisam a escritura em tempo real, através de programas de computadores (Doquet, 2011), esses retornos identificados a partir dos movimentos do cursor como marcas de rasuras e as atividades metalinguísticas a elas associadas são interpretadas a partir de inferências do pesquisador.

As rasuras gráficas identificadas no produto escrito não revelam, *per se*, as motivações, reflexões ou intervenções do professor que levaram o aluno a modificar sua escrita em certo ponto do processo escritural, nem se a rasura é decorrente de uma releitura do próprio aluno, de uma pergunta feita ao professor, ou quais foram os processos cognitivos envolvidos no momento da inscrição da rasura. Essa limitação nos estudos sobre o ME tem sido evidenciada por diversas pesquisas relacionadas à gênese textual de processos de escritura colaborativa em tempo real na sala de aula.

Conforme proposto por Calil (2016, 2017) e Calil e Myhill (2020), a natureza genética do manuscrito em produção colaborativa a dois, em contextos didáticos, manifesta-se na intrínseca relação entre o diálogo presencial e a subsequente linearização e textualização. Essa natureza genética está representada pelos pontos de tensão gerados durante o processo de escritura, isto é, os momentos em que os alunos reconhecem<sup>11</sup> algum problema gráfico, linguístico ou textual (objetos textuais), relacionado ao que pode ou não ser inscrito/linearizado no ME em construção.

Esse reconhecimento de objetos textuais (OTs) potencializa a verbalização de atividade metalinguística (Camps *et al.*, 2000), que pode se manifestar tanto através de diversas marcas gráficas sobre o ME quanto através de comentários espontâneos dos alunos. Esses comentários podem indicar o uso de termos comuns ou técnicos explicitando alguma forma de manifestação

da atividade metalinguística. A verbalização de comentários nessas situações didáticas aponta para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas e metacognitivas.

Do ponto de vista da Genética Textual, que entende a rasura como um fenômeno recursivo próprio do ato de escrever, os reconhecimentos de OTs durante o diálogo entre alunos que escrevem juntos não se limitam à atividade metalinguística, mas caracterizam a gênese e o processo de criação textual (Calil, 1998; 2008; Felipeto, 2008), assim como a gênese de processos de tradução colaborativa (Lima; Fernandes, 2024).

Em cenários de colaboração presencial, em que alunos interagem diretamente e compartilham um mesmo suporte de escrita, as rasuras adquirem uma dimensão não apenas gráfica. Também podem ser identificadas oralmente, quando os alunos colocam em relação OTs que podem ocupar a mesma posição na cadeia sintagmática linearizada (Calil, 2012a; 2012b). Através do diálogo frente a frente, o reconhecimento dos OTs gera pontos de tensão equivalentes aos marcados em rasuras escritas.

A partir de uma abordagem linguístico-enunciativa, o que propomos é justamente reconstruir a gênese textual do ME, levando em consideração a relação entre o que foi falado sobre o manuscrito em curso e o que foi efetivamente inscrito e linearizado. Esse duplo aspecto genético (diálogo e escrita em curso) pode ser observado por meio de registros filmicos da interação entre alunos que compartilham uma mesma folha de papel durante a produção textual. Nessa perspectiva, as verbalizações dos alunos (às vezes, também pelo professor) podem estar associadas à emergência de "rasuras gráficas" e de "rasuras orais" (Calil, 2003; 2012c; 2016).

Na abordagem linguístico-enunciativa proposta, os OTs reconhecidos pelo aluno ou professor podem ser alçados ao estatuto de um problema relativo ao manuscrito em construção. O reco-

<sup>11</sup> A noção de reconhecimento, neste quadro teórico-metodológico, diz respeito às formas de retorno sobre o OT em vias de ser inscrito ou já inscrito no ME. Esse reconhecimento pode ser identificado graficamente através de rasuras marcadas sobre a folha de papel ou pode ser identificado enunciativamente por meio das falas dos participantes do processo de escritura colaborativa, quando um dos falantes destaca oralmente o OT reconhecido como elemento gráfico ou linguístico a ser inscrito ou suprimido do manuscrito em construção.

nhecimento como um problema de um determinado OT a ser escrito (ou já escrito) estabelece imediatamente uma relação de semelhança e diferença entre um ou mais OTs concorrentes, que irão compor o manuscrito em curso, cujo término está sempre no horizonte do escrevente (Mahrer, 2009).

Entendemos que as verbalizações relativas aos OTs podem se caracterizar em dois planos enunciativos. Um primeiro plano seria marcado pelo simples reconhecimento do OT como elemento a ser inscrito. Esse tipo de enunciação não provocaria comentários, respostas ou reações verbais dos alunos ao OT. Essa forma de enunciação reconheceria um certo OT, mas sobre ele não incidiria um retorno. Por exemplo, na enunciação "era uma vez uma menina... vírgula... chamada Vânia", há o reconhecimento do sinal de pontuação "vírgula", termo técnico verbalizado, mas, se, na continuidade da enunciação ou do diálogo, não houver um retorno sobre esse OT, não teríamos aí um comentário ao que foi ditado, pedido para ser inscrito. Temos apenas o reconhecimento de que, naquela posição, foi preciso inscrever a vírgula.

Um segundo plano enunciativo indicaria alguma forma de retorno sobre o OT reconhecido, associado a alguma forma de comentário. O retorno enunciativo sobre o OT reconhecido pode se dar em três instâncias:

1. comentário direto: enunciações diretas, como "sim", "não", "concordo", "pode fazer" etc., sem que estejam acompanhadas de outras formas de verbalizações relativas ao OT reconhecido;
2. comentário simples (CS): enunciações que indiquem alguma forma de descrição relacionada ao OT, como, por exemplo, "'correr' é com dois erres", "começa com letra maiúscula", "faltou a vírgula", "não se esqueça do parágrafo" etc.;

3. comentário desdobrado (CD)<sup>12</sup>: enunciações com valor argumentativo e explicativo: "é com K de Karine", "abcdefgh... é ordem alfabética", "'cão' é a mesma coisa que 'cachorro'", "não é ponto... ainda não acabei de falar (a frase)".

Neste estudo, iremos investigar a relação entre os parágrafos presentes nos manuscritos escolares de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental e os reconhecimentos desse OT quando acompanhado por comentários espontâneos durante a produção colaborativa de narrativas ficcionais.

## Metodologia

Usando o protocolo didático proposto em nossos estudos iniciais (Calil, 1995, 1998), as tarefas de produção escrita de narrativas ficcionais foram apresentadas pela professora da turma, organizando seus alunos em duplas<sup>13</sup>. Cada dupla recebeu uma só caneta e compartilhou uma mesma folha de papel, sobre a qual foi escrita uma história inventada, previamente combinada entre eles. Entre janeiro e março de 2017, em uma turma de 4.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico Português<sup>14</sup>, foram realizadas, semanalmente, seis sessões. Em cada sessão, foram registradas, simultaneamente, dez duplas de alunos. Em frente de cada dupla, havia uma câmera, e cada dupla estava com uma caneta inteligente que registrava o traço da tinta sobre a folha de papel, conforme apoio tecnológico multimodal oferecido pelo Sistema Ramos, descrito em Calil (2020). A catalogação desses dados numerou as duplas em ordem sequencial, conforme estabelecido no acervo do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

Selecionamos os filmes-sincronizados das dez diádes participantes da primeira tarefa de escritura a dois (27/01/2017) e seus respectivos manuscritos. Na tarefa, às duplas, foi solicitada a produção de uma história inventada livre (sem

<sup>12</sup> O desdobramento do enunciado está sublinhado.

<sup>13</sup> O material analisado neste estudo faz parte do acervo *Práticas de Textualização na Escola*, sediado no LAME, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Sua coleta foi possível devido à parceria estabelecida com o Grupo de Pesquisa Protexos, da Universidade de Aveiro. Essa cooperação internacional luso-brasileira permitiu o desenvolvimento do projeto InterWriting/DIADE, financiado pelo CNPq.

<sup>14</sup> O 4.º ano do Ensino Básico de Portugal corresponde ao 4.º ano do Ensino Fundamental do Brasil. Essa coleta constituiu o Dossiê EV2017, pertencente ao acervo *Práticas de Textualização na Escola*, do LAME.

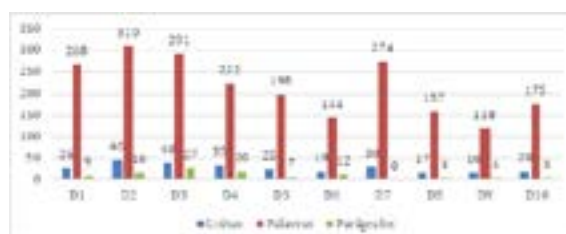
sugestão de personagens ou títulos). Como estabelecido pela professora, um dos alunos ficou responsável por linearizar a história e o outro ditava o que poderia ser escrito.

Identificaremos os parágrafos inscritos nos manuscritos escolares. Em seguida, com o apoio do filme-sincronizado de cada dupla, analisaremos os momentos em que os parágrafos foram marcados e/ou verbalizados<sup>15</sup> pelos alunos. A partir disso, discutiremos as verbalizações que geraram pontos de tensão, buscando caracterizar o reconhecimento verbal desse OT e como a atividade metalinguística se manifesta.

## Manuscritos e parágrafos

A partir dos manuscritos escolares (produto), podemos observar que os parágrafos internos<sup>16</sup> são marcados graficamente por recuos (indentação), iniciados por letra maiúscula e antecidos por sinais de pontuação de fechamento de frase. A marca de pontuação está presente em nove dos dez manuscritos, mas não parece haver relação entre quantidades de parágrafos, linhas e palavras, como ilustra o gráfico 1.

**Gráfico 1** – Relação linhas, palavras e parágrafos



**Fonte:** elaborado pelos autores.

Como o gráfico indica, um maior número de parágrafos não implica maior número de linhas e palavras. No manuscrito D2, com maior número de linhas (46), há 16 parágrafos, enquanto os manuscritos D3 e D4, produzidos em menos linhas e palavras, apresentam, respectivamente, 27 e 20 parágrafos. Outro aspecto interessante é o fato de que apenas um manuscrito (D7) não apresentou qualquer parágrafo interno, separando graficamente partes do conteúdo narrativo. Esse manuscrito é o terceiro com maior número de palavras (274), o quarto com maior número de linhas (30) e foi escrito em um único bloco gráfico, sem divisão interna em parágrafos. Esses dois aspectos sugerem que, de um lado, a maior

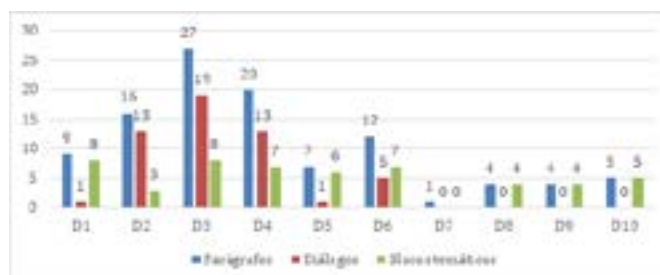
parte dos alunos incorporou o uso e alguma função ao parágrafo, enquanto uma dupla ainda não conseguiu articular a paragrafação com a produção textual. Essa forma de configuração gráfica do texto narrativo escrito por esses alunos é semelhante ao que fazem alunos com pouco domínio das relações gráfico-semânticas inerentes ao sistema de pontuação.

Não analisaremos a adequação ou a coerência semântica da paragrafação interna efetivada pelos alunos. No entanto, podemos observar o uso de dois tipos de parágrafos: 1. parágrafos separando diálogo (falas de personagens); e 2. parágrafos separando blocos temáticos, como nos mostra o gráfico 2.

<sup>15</sup> De modo geral, o termo "verbalização" refere-se ao processo pelo qual pensamentos, ideias ou sentimentos são expressos em forma de palavras, seja por meio da fala ou da escrita. No que compreende nosso estudo, privilegiamos as verbalizações orais, ou seja, expressas oralmente pelos alunos ou pelo professor, para a análise das atividades metalinguísticas explicitadas. Considerando que o ato de verbalização se dá no aqui e no agora do contexto da sala de aula, trataremos essas verbalizações orais como eventos específicos de enunciação produzidas em uma situação de discurso, levando em conta o contexto e o interlocutor.

<sup>16</sup> Tratamos como parágrafos internos aqueles marcados entre o início e o fim do manuscrito escolar. Dado o limite de espaço para o desenvolvimento de nossa análise, neste trabalho, não será feita uma análise do conteúdo narrativo (tópico) que possa caracterizar a correlação semântica entre os parágrafos internos efetivados pelos alunos.

**Gráfico 2** – Tipos de parágrafos



Fonte: elaborado pelos autores.

Os quatro manuscritos com maior número de parágrafos são os que também apresentam maior número de falas de personagens (D2, D3, D4 e D6), ao passo que os quatro manuscritos que não incluem nenhum diálogo (D7, D8, D9 e D10) são os que apresentam o menor número de parágrafos.

É muito provável que a relação parágrafo-diálogo esteja relacionada ao conteúdo gramatical trabalhado em sala de aula, a partir dos materiais didáticos de língua portuguesa usados pela professora. Por exemplo, no livro didático *Dá asas à gramática: 1º ciclo do Ensino Básico* (Teixeira et al., 2015), o termo "parágrafo" está presente em vários enunciados de exercícios gramaticais<sup>17</sup>, acompanhados de diferentes tipos de explicações relativas ao seu uso e à sua função em diferentes gêneros textuais. Em uma dessas explicações, na página 47, indica-se que os parágrafos são as marcas gráficas presentes em "textos dialogais", como citamos a seguir.

- Nos diálogos incluídos nos textos narrativos [escritos]:
  - o as falas podem ser introduzidas por dois-pontos, seguidas de parágrafo e travessão;
  - o deve haver mudança de linha sempre que o emissor muda;

- o as falas das personagens devem estar devidamente identificadas com um travessão no início e um sinal de pontuação no final (Teixeira et al., 2015, p. 47).

A explicitação do uso e da função do parágrafo em diálogos escritos parece estar relacionada ao que surge nos manuscritos dos alunos. Além disso, o mesmo manual didático já havia discutido a função do parágrafo como separador de blocos temáticos em textos narrativos. No capítulo 2, ao discutir as características de um texto narrativo, o manual didático explica que "o desenvolvimento [em um texto narrativo] pode ter um ou vários parágrafos, nunca esquecendo que cada parágrafo refere um assunto diferente dentro do mesmo grande tema" (Teixeira et al., 2015, p. 29).

Esses dois aspectos ajudam a entender a importante presença de paragrafação nos manuscritos dos alunos do 4.º ano, escritos somente seis meses após o início das aulas. A paragrafação identificada reflete os conteúdos gramaticais valorizados por esses materiais didáticos, em consonância com as metas do Programa Curricular de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015), assim como a qualidade das práticas didáticas da professora dessa escola portuguesa, que muito provavelmente explicou essa marca de pontuação aos seus alunos<sup>18</sup>. Esse aspecto parece ser comprovado pela análise da relação entre parágrafos e verbalizações.

<sup>17</sup> Os exercícios estão nas páginas 23, 26, 29, 43, 47, 53 e 54.

<sup>18</sup> Cabe observar que, no material didático adotado pela professora, e nos exercícios registrados nos cadernos dos alunos, há uma intensa ênfase no ensino das classes gramaticais. São encontrados, por exemplo, exercícios de conjugação verbal do verbo "soltar" no presente, pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro; exercícios de cópias de frases no singular e no plural; ou solicitação para o aluno escrever uma frase usando diferentes graus de adjetivos. Isso não impediu que as histórias escritas por esses alunos do 4.º ano estivessem muito bem elaboradas, estruturadas, bem escritas e legíveis, com pouquíssimos erros ortográficos e gramaticais, uso consistente de sinais de pontuação e letras maiúsculas, entre muitos outros aspectos linguísticos e gramaticais.

## Parágrafos e verbalizações

Após mostrarmos a presença de parágrafos internos em quase todas as escritas das histórias inventadas, iremos agora identificar os momentos em que ocorreu a verbalização ou não do termo metalinguístico ou equivalentes e os parágrafos marcados internamente durante os manuscritos em construção. Observaremos a manifestação do OT parágrafo a partir de duas formas de ocorrências:

1. parágrafo sem verbalização: quando o aluno inscreve o parágrafo sem qualquer forma de verbalização<sup>19</sup>;
2. parágrafo com verbalização: quando o aluno inscreve (ou não) o parágrafo<sup>20</sup> verbalizando o termo metalinguístico "parágrafo" ou expressão gráfico-es-

pacial equivalente ("muda de linha", "faz aqui"), associado (ou não) a comentários.

Quanto à segunda forma de manifestação do OT, propomos três subcategorias:

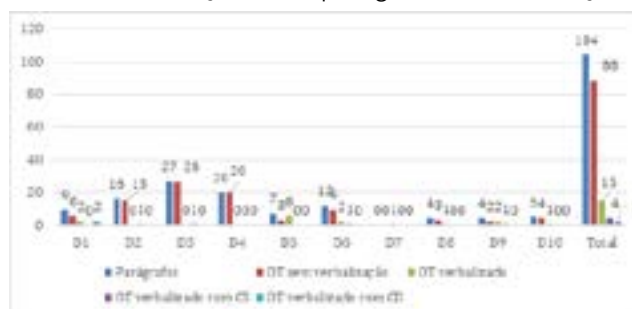
2a. verbalização do OT sem comentário: quando o termo técnico ou expressão equivalente é oralizado apenas para indicar a necessidade de paragrafação;

2b. verbalização do OT associado a CS: o termo técnico ou expressão equivalente é oralizado, seguido por alguma forma de comentário descritivo;

2c. verbalização do OT associado a CD: o termo técnico ou expressão equivalente é oralizado, seguido por alguma forma de comentário explicativo.

O gráfico 3 ilustra a relação entre parágrafos e verbalizações.

**Gráfico 3** – Relação entre parágrafos e verbalizações



Fonte: elaborado pelos autores.

O gráfico apresenta a distribuição entre os manuscritos das duplas, considerando a quantidade de parágrafos e as verbalizações a eles relacionadas. Quando ocorreram verbalizações do OT, foram diferenciados os modos como elas se manifestaram, a partir das três classificações propostas: OT verbalizado, OT verbalizado com CS e verbalizado com CD. A análise detalhada dos dados, incluindo a frequência e as características linguístico-enunciativas das verbalizações, será abordada nas seções a seguir, permitindo uma compreensão aprofundada de tendências

e padrões observados.

### Paragrafação sem verbalização

De acordo com o gráfico 3, predomina a inscrição de parágrafos sem qualquer forma de verbalização. Dentre os 104 parágrafos inscritos, 88 (85%) foram feitos no fluxo da escritura, sem que os alunos os reconhecessem verbalmente. Destacamos as D2, D3 e D4, que assim inscreveram praticamente todos os parágrafos (respectivamente, 16, 26 e 27) de seus manuscritos. Só a aluna ditante da D3 verbalizou o termo "aqui",

<sup>19</sup> Conforme já definimos, a noção de verbalização assumida neste estudo refere-se ao ato verbal oral. Desse modo, aspectos gestuais que não foram acompanhados por verbalizações não serão considerados como atividades metalinguísticas verbalizadas.

<sup>20</sup> Dadas as características de nosso objeto de análise, o fato de o aluno reconhecer verbalmente o uso de um parágrafo não significa que o OT parágrafo será necessariamente inscrito na folha de papel.

indicando para sua colega escrevente onde deveria ser feito o travessão e linearizada a pergunta do Gato para o Rato. Também não houve rasura gráfica indicando alguma forma de reconhecimento desse OT inscrito na folha de papel.

A predominância de ausência de verbalização desse termo metalinguístico ou de expressões equivalentes durante as inscrições de parágrafos, assim como a ausência de rasura gráfica indicando dúvidas ou hesitações relativas às suas inscrições, sugere que essa marca de pontuação já está bem internalizada pelos escreventes. Esse aspecto confirma o conhecimento linguístico desses alunos sobre o uso e a função dos parágrafos, já indicado nos estudos de Barbeiro *et al.* (2022) e Cardoso *et al.* (2023).

## Paragrafação com verbalização

### Verbalização como reconhecimento

Durante a filmagem dos dez processos de escrita colaborativa, o reconhecimento oral da necessidade de inscrição de parágrafo deu-se 19 vezes, sendo 15 apenas marcados pela verbalização do termo "parágrafo", sem estar acompanhado por comentários. Quando os reconhecimentos ocorreram, os alunos destacaram o termo metalinguístico, isolado ou associado a outro sinal de pontuação:

- "parágrafo" (D1, D5, D6, D7, D9, D10);
- "ponto, parágrafo" (D1);
- "ponto final, parágrafo" (D5, D8).

A verbalização correlacionando diferentes sinais de pontuação está indicada, inclusive, em outro material didático usado por esses alunos (Letra; Borges, 2016). Na página 77, ao indicar quais são as marcas gráficas do diálogo, o manual informa que se usam "dois-pontos, parágrafo, travessão", retomando a descrição também dada pelo livro didático *Dá asas à gramática* (Teixeira

*et al.*, 2015).

Em apenas um reconhecimento verbal feito pela D7, o aluno escrevente perguntou: "Parágrafo?". Isso se deu após ter linearizado "Era uma vez um menino que tinha um sonho, era angolano e por causa desse sonho ele resolveu vir para Portugal". Mas a colega continuou a ditar ("E foi para a escola"), sem lhe responder. O reconhecimento não gerou marcação de parágrafo nesse ponto de tensão nem em qualquer outra parte desse manuscrito, à exceção de seu início.

Todas essas verbalizações compartilham uma característica comum: consistem no reconhecimento da necessidade de inserção de um parágrafo, mesmo que, em alguns casos, este não chegue a ser efetivamente inscrito. Tais manifestações estão vinculadas a conhecimentos implícitos que os alunos demonstram possuir sobre essa marca de pontuação, bem como sobre suas articulações com outros sinais gráficos correlatos. Do ponto de vista metalinguístico, esse tipo de enunciação não explicita a atividade metalinguística. É uma atividade metalinguística procedural, conforme proposto por Camps (2014). Ou seja, apesar de a atividade metalinguística estar implícita, a enunciação tem uma função procedimental, indicando que, naquele ponto do manuscrito, pode (ou não) ser marcado um parágrafo.

### Verbalização acompanhada por comentário simples

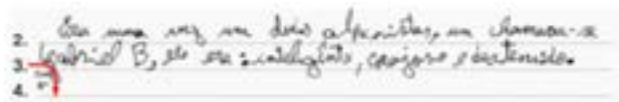
O segundo modo de reconhecimento verbal do OT parágrafo foi acompanhado por comentário simples. Como indicado no gráfico 3, os CS ocorreram em apenas quatro momentos, em quatro díades diferentes (D2, D3, D6, D9). As enunciações apresentam argumentos relativos ao caráter gráfico-espacial dos usos de parágrafos.

Texto-dialogal 1<sup>21</sup>

EV2017\_001D2\_00:14:56-00:15:17<sup>22</sup>

<sup>21</sup> O TD mantém um padrão de codificação adotado pelo LAME para facilitar a identificação dos aspectos multimodais relevantes e dos elementos gráficos e linguísticos relacionados ao manuscrito em construção. Usa-se a fonte em vermelho para destacar o OT reconhecido pelos alunos, a fonte em azul para os comentários referentes a esse OT, o escrito entre colchetes (destacado em verde) para mostrar o que está sendo inscrito enquanto o aluno está falando.

<sup>22</sup> Cada TD é acompanhado de um código indicando o início e o fim da duração do episódio.

**Figura 1** – Estado do ME “Os Alpinistas” (D2), linhas 2 a 4, aos 00:15:11<sup>23</sup>

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Contexto: Aluno GabB\* terminando de linearizar a linha 3 e iniciando a linha 4.

67. GabB\*: ...[e des]... des...

68. FraP: (Olhando para a folha e acompanhando a linearização) ...temido.

69. GabB\*: ...te[te]... mido[mido]... Ponto final [!].

70. FraP: Sim!

71. GabB\*: (Reconhecendo a necessidade de **parágrafo** e indo escrever na linha 4) **Vamos mudar de linha. Parágrafo.**

72. FraP: (Ditanto) E o outro...

73. GabB\*: El[E] o [o] outro [outro]...

Texto-dialogal 2

EV2017\_001D3\_00:23:07-00:23:26

**Figura 2** – Estado do ME “O gato e o rato” (D3), linhas 6 e 7, aos 00:23:18

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Contexto: Aluna Jul\* terminando de linearizar a linha 6 e começando a linha 7.

70. Jul\*: (Lendo) ...ao...

71. Ana: (Ditando) ...rato.

72. Jul\*: ...rato[rato].

73. Ana: (Acompanhando e olhando para a folha de papel. Ditando) Travessão. (Colocando o dedo indicador no início da linha 7, onde deve ser feito o **travessão/parágrafo**) **Aqui!** (Jul\* indo com a

caneta para a linha 7 e marcando o travessão [ ] ligeiramente à frente do ponto indicado por Ana) **Uei!! Era aqui.** (apontando novamente o início da linha).

74. Jul\*: (Indicando com o dedo a posição do travessão que inscreveu) **É aqui!**

Texto-dialogal 3

EV2017\_001D6\_00:33:22-00:33:45

**Figura 3** – Estado do ME “O passarinho” (D6), linhas 7 a 9, aos 00:33:28

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Contexto: Aluna JulS observando IneM\* linearizar 'E ele respondeu', na linha 9.

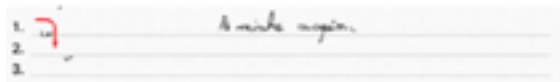
345. JulS: (IneM\* linearizando [E ele res] na linha 9. JulS olhando e apontando para o final da linha 8) **Podias escrever aqui.** (IneM\* terminando de linearizar [pondeu] na linha 9)

346. IneM\*: **Não! :: Parágrafo!** (Apontando para o início da linha 9, sobre a frase 'E ele respondeu') **Isto é parágrafo.** (Inscrivendo [!])

Texto-dialogal 4

EV2017\_001D9\_00:20:02-00:20:23

<sup>23</sup> As figuras correspondentes aos MEs foram extraídas do filme-escrita. O extrato refere-se ao que havia sido inscrito até o momento do reconhecimento do OT “parágrafo”. Para identificar o ponto de tensão (uso ou não de parágrafo no manuscrito em construção) e quem o reconheceu, adicionamos uma seta com as iniciais do nome do aluno ou da aluna que o reconheceu, indicando em que ponto do manuscrito iniciou o reconhecimento. Quem reconheceu o OT não é, necessariamente, quem enunciou o(s) comentário(s) simples e/ou desdobrado(s).

**Figura 4** – Estado do ME “A minha máquina autêntica” (D9), linhas 1 a 3, aos 00:20:05

**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar.

Contexto: Aluna LarP observando que IneR\* pulou uma linha após o título, para iniciar o primeiro parágrafo.

57. IneR\*: (Após linearizar o título na linha 1, indo para o início da linha 3) Anda... (Inscrivendo o início da letra E maiúscula) [E]

58. LarP: (Interrompendo o gesto de IneR\* e apontando o início da linha 2, indicando onde deve ser o parágrafo) Não! Tens que começar aqui.

59. IneR\*: (Opondo-se à sugestão de LarP) Ai... (Afirmando com ênfase) É parágrafo!

60. LarP: (Concordando, ainda apontando o início da linha 2) É parágrafo. É parágrafo, mas é na linha debaixo do título.

61. IneR\*: É!? (LarP confirmando com a cabeça. IneR\* linearizando [Era])

62. LarP: (Apontando para a linha 3) E não tá batendo... como se essa linha... (IneR\* linearizando [uma vez]) ...tem que voltar para essa linha... :: percebeste?

Os comentários simples destacados em azul respondem ao reconhecimento do parágrafo, somando-se à dimensão visual já identificada nos reconhecimentos sem comentários, aqueles atrelados ao uso de ponto final, dois-pontos, travessão, ponto de interrogação ou de exclamação. Todos os comentários simples expressam argumentos gráfico-espaciais relativos à posição do parágrafo na folha de papel.

O reconhecimento oral da necessidade de parágrafo é acompanhado, em todas as suas verbalizações, pelo gesto de apontamento feito pelo aluno que verbalizou<sup>24</sup>. Juntamente com o gesto de apontar, na maior parte das ocorrências, o reconhecimento está associado à enunciação do dêitico espacial “aqui” e, por vezes, a referências visuais: “vamos mudar de linha”, “Isto é

parágrafo” e “mas é na linha debaixo do título”. Ou seja, a justificativa de seu uso não remete a aspectos relacionados ao sentido, ao tópico ou ao tema do que está sendo linearizado, mas ao espaço gráfico da folha de papel e à sua relação à situação de enunciação.

Essa dimensão gráfico-espacial provavelmente decorre da identificação visual destacada por professores. Ao explicarem o uso de parágrafos para alunos dessa faixa etária, é comum associarem o recuo inicial da primeira linha de parágrafo à largura de dois dedos ou mesmo pedirem aos alunos para pintarem os espaços entre os parágrafos em textos impressos, reforçando a percepção visual de onde um parágrafo termina e outro começa. No *Manual do Aluno* (Letra; Borges, 2016), há vários exercícios ou orientações que solicitam a contagem ou indicam a enumeração<sup>25</sup> de parágrafos.

### Verbalização acompanhada por comentário desdobrado

A história inventada pela D1 (“A Ilha do Tesouro”) possui 268 palavras, separadas graficamente em nove parágrafos, sendo oito relacionados a blocos temáticos e um relacionado à fala dos personagens. Desses nove parágrafos, conforme indicado no gráfico 3, apontamos que dois foram linearizados sem que houvesse alguma forma de verbalização e reconhecimento; outros dois parágrafos foram linearizados após a verbalização do termo “parágrafo”. Não houve reconhecimento acompanhado por comentários simples, indicando aspectos gráfico-espaciais, como os descritos anteriormente.

Entretanto, ocorreram duas ocorrências de comentários desdobrados; as duas verbaliza-

<sup>24</sup> A questão da gestualidade parece ter um papel importante na aprendizagem da pontuação, provavelmente devido a sua configuração gráfica. Estamos aprofundando esta questão em um outro estudo sobre a gestualidade e a aquisição do sistema de pontuação.

<sup>25</sup> Isso pode ser conferido nas páginas 10, 13, 27, 45, 48, 51, 67, 70, 71, 117, 121, 131 e 153.

ções, enunciadas por uma mesma aluna, a aluna escrevente.

### Comentário desdobrado relativo ao bloco temático/semântico do parágrafo

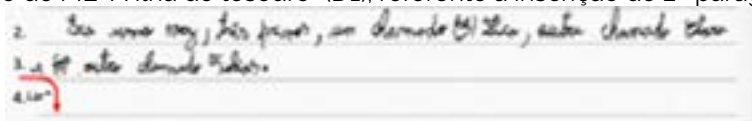
O primeiro reconhecimento de parágrafo como um problema, gerando o comentário desdobrado

sobre o uso e a função no texto narrativo, ocorreu na marcação do segundo parágrafo dessa história inventada.

Texto-dialogal 5

EV2017\_001D1\_00:19:36-00:19:41

**Figura 5** – Estado do ME “A Ilha do tesouro” (D1), referente à inscrição do 2º parágrafo, aos 00:19:22



**Fonte:** Laboratório do Manuscrito Escolar.

Contexto: Aluna LarB\* terminando a linearização da frase “Era uma vez, três primos, [...] Tobias”, quando a aluna Bia dita a continuação da história. 134. LarB\*: (Relendo) ‘e outro chamado Tobias’. Ponto final. [j]

135. Bia: (Ditando) Um dia eles foram ao ... Si... à biblioteca.

136. LarB\*: (Apontando para o começo da linha 4, indicando novo parágrafo) **Mudamos para aqui... por... porque não... não é o mesmo assunto. :: Os nomes deles... com irem à biblioteca. Temos que mudar linhas... achas? :: por que já ...**

137. Bia: Sim. (LarB iniciando o parágrafo na linha 4 [Um])

Após introduzir os personagens (três primos e seus respectivos nomes), LarB\* fecha a primeira frase gráfica<sup>26</sup> do manuscrito “A ilha do tesouro”, inscrevendo o ponto final (turno 134). Sem observar se haveria ou não parágrafo na sequência da linearização, Bia dita a próxima frase ‘Um dia eles foram à biblioteca’ (turno 135). Se ela estivesse escrevendo sozinha, talvez tivesse continuado a linearizar na mesma linha, sem destacar o parágrafo. O parágrafo foi reconhecido como um problema por LarB\* relacionado à continuidade da história que estava sendo linearizada.

Ao mesmo tempo que indica gestualmente a linha 4, LarB\* verbaliza (turno 136) de onde devem

continuar a linearizar a história: “Mudamos para aqui”. Sua enunciação poderia ter sido apenas essa. O parágrafo teria sido marcado e seu comentário seria classificado como comentário simples, com argumento gráfico-espacial. Contudo, seu comentário se desdobra, oferecendo um argumento com valor temático/semântico para explicar por que é preciso mudar de linha e iniciar um novo parágrafo: “... porque não é o mesmo assunto. Os nomes deles... com irem à biblioteca”.

Esse “desdobramento enunciativo”, provocado pelo reconhecimento do OT parágrafo, explicita o conhecimento gramatical e textual que a aluna possui, sua aplicação ao manuscrito em construção e a atividade metalinguística verbalizada, com função metalinguística: o parágrafo tem por função a separação em blocos gráficos de ideias ou assuntos. Além disso, ela explica quais são esses “assuntos”: no primeiro parágrafo, foram apresentados os personagens (três primos) e seus nomes; no segundo, será escrito que eles foram à biblioteca.

O argumento apresentado pela aluna escrevente ainda remete ao conteúdo do material didático utilizado pela professora. Em *Dá asas à gramática*, na página 29, constam as instruções relativas a textos narrativos (grifos nossos):

<sup>26</sup> Consideramos como frase gráfica o que está marcado no manuscrito das alunas, isto é, a letra maiúscula no início e o ponto final ao término, ainda que tenha ocorrido erro em sua pontuação interna.

- regra geral, a introdução não necessita de ser muito extensa; é suficiente se corresponder a um só parágrafo;
- o desenvolvimento pode ter um ou vários parágrafos, nunca esquecendo que cada parágrafo refere um assunto diferente dentro do mesmo grande tema.

O comentário desdobrado enunciado pela aluna LarB\* expressa justamente o conteúdo dessa instrução ("porque não é o mesmo assunto"), ao articular o que já havia sido linearizado ("Os nomes deles...") com o que sua colega propôs como continuidade ("...com irem à biblioteca"). O valor argumentativo do comentário desdobrado é claramente de natureza temática/semântica, associado ao comentário simples, de caráter gráfico-espacial. Esse ponto de tensão, apesar de não visível no produto (manuscrito escolar), evidencia a rasura oral e sua importância para nossa compreensão sobre o modo como os alunos pensam quando escrevem e o papel do ensino de gramática, através dos conteúdos oferecidos pelos materiais e pelas práticas didáticas.

Vale observar que esse pertinente comentário

desdobrado destaca o entendimento da aluna sobre o uso e a função do parágrafo. Porém, há a inscrição de três vírgulas na linha anterior (linha 2) que indica um sistema de pontuação ainda em construção. A primeira vírgula não precisaria ter sido inscrita, e a segunda ocupa o lugar de um ponto final. Isso reflete o quanto é complexa a aprendizagem do sistema de pontuação da frase e do texto, cujos sinais estabelecem relações gráficas, semânticas e sintáticas, envolvendo alto nível de abstração, de domínio gramatical e de entendimento do funcionamento da escrita.

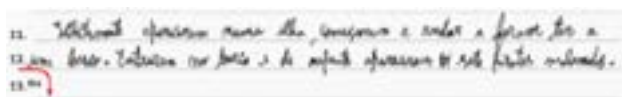
### Comentário desdobrado relativo ao diálogo

O segundo reconhecimento de parágrafo como um problema, gerando o segundo comentário desdobrado de LarB\*, está relacionado à fala de um personagem.

Texto-dialogal 6

EV2017\_001D1\_00:42:30-00:42:51

**Figura 6** – Estado do ME "A Ilha do tesouro" (D1), referente à inscrição do 6º parágrafo, aos 00:42:40



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Contexto: Aluna LarB\* linearizou a palavra "malvados", no final da linha 12, sugerindo a continuação da história. Bia dita ponto final-parágrafo.

411. LarB\*: (Sugerindo a continuação) E prenderam-los. :: E prenderam-los. (Bia está olhando para a frente)

412. Bia: (Voltando o olhar para a folha de papel e começando a repetir o que disse LarB\*) ...prende...: (Olhando para a linha 12 e vendo que faltou o ponto final) Ponto, ponto. Mete... ponto.

413. LarB\*: Ponto [j].

414. Bia: Ponto. **Parágrafo** (Apontando para o início da linha 13).

415. LarB\*: (Olhando para o 5º parágrafo e começando a dizer que já fez) **...parágrafo... já...** (Interrompendo sua fala e concordando com Bia)

Ah, okay! **Parágrafo... a... :: os parágrafos que di... é só... mais ao menos quando é... texto diálogo**

(Olhando para Bia, que fica em silêncio, parecendo não ter entendido o que disse a parceira).

No turno 411, após a escrita de "malvados", antes de inscrever o ponto final, LarB\* sugere a frase "E prenderam-los". Bia, olhando para a frase "Entraram no barco e de repente apareceram os sete piratas malvados", pede para LarB\* acrescentar o ponto final (turno 412) e, imediatamente à inscrição feita pela colega, reconhece a necessidade de parágrafo. Não é possível saber se o reconhecimento dessa necessidade está associado ao conhecimento linguístico sobre o conteúdo temático do parágrafo antecedente,

à configuração gráfica do manuscrito em construção, com o quinto parágrafo já com duas linhas linearizadas, ou à fórmula enunciativa "ponto-parágrafo", que caracteriza a maior parte das verbalizações desse termo metalinguístico.

No turno 415, LarB\* inicialmente indica que já foi feito parágrafo, referindo-se ao quinto parágrafo ("Parágrafo... já..."), mas interrompe sua fala, passando a concordar com Bia ("Ah, okay!") sobre a inscrição de outro novo parágrafo. Contudo, seu comentário se desdobra em uma tentativa de explicação do uso de parágrafo: "os parágrafos que di... é só... mais ao menos quando é... texto diálogo". Essa fala, ainda que pouco clara em relação a sua intencionalidade, recupera uma das funções do parágrafo no texto narrativo: usa-se parágrafo para separar falas de personagens (texto diálogo), orientação presente em outro livro didático de gramática usado pela professora.

Num texto escrito, o discurso direto apresenta, normalmente, as seguintes marcas:

- uso do travessão antes de cada fala;
- marcação de parágrafo em cada fala;
- uso de dois-pontos na frase que introduz o discurso direto (Marques; Rocha, 2013, p. 117).

Embora o sexto parágrafo seja caracterizado como um novo bloco temático ("Os piratas amarraram os três primos e os três primos disseram:"), a tentativa de justificar a necessidade de um parágrafo traz o conceito de "texto diálogo", veiculado pela instrução gramatical, presente no manual de português adotado. Esse comentário desdobrado, assim como o anterior, sugere a importância do trabalho de sala de aula para o domínio das marcas de pontuação, no caso, do parágrafo.

## Conclusão

Pudemos mostrar que a paragrafação está intensamente presente nas narrativas ficcionais escritas pelos jovens alunos portugueses, com uma média de dez parágrafos por manuscrito (ver

gráfico 1), divididos entre dois tipos de paragrafação no interior do conteúdo narrativo: 52 parágrafos relativos a blocos temáticos e 52 relativos a diálogos (falas de personagens)<sup>27</sup>. A presença dessa marca de pontuação reflete a qualidade do conteúdo gramatical dos materiais didáticos que circulam em sala de aula, assim como as práticas didáticas da professora da turma.

Quanto ao reconhecimento verbal oral desse objeto textual, destaca-se o fato de haver pouca verbalização durante sua inscrição. Apenas 20% dos parágrafos inscritos receberam alguma forma de verbalização. A maior parte das inscrições foi feita no fluxo da escrita, sem qualquer forma de explicitação oral de atividade metalinguística. Quando ocorreram verbalizações, prevaleceram aquelas enunciações que indicam atividades metalinguísticas implícitas, com função procedimental, isto é, aquelas em que os alunos apenas oralizaram o termo gramatical ou associaram o termo a outros sinais de pontuação correlacionados, "ditando" a necessidade de parágrafo.

As poucas atividades metalinguísticas explicitadas puderam ser classificadas em comentários simples e comentários desdobrados. Quanto aos quatro comentários simples, todas as enunciações limitaram-se a situar gráfico-espacialmente o parágrafo. Quanto aos dois pontos de tensão relacionados ao reconhecimento do parágrafo como um problema a ser resolvido, os comentários desdobrados explicitaram atividades metalinguísticas relativas aos conteúdos de ensino, atualizando a informação de que uma das funções do parágrafo é separar assuntos diferentes, e a outra é separar falas de personagens – como vimos no material didático usado pela professora.

Os resultados indicam que o uso e a função dos parágrafos já se encontram amplamente consolidados entre os alunos, o que corrobora os achados de estudos anteriores sobre a aprendizagem da pontuação e da ortografia. Conforme apontam Barbeiro *et al.* (2022) e Cardoso *et al.* (2023), quanto maior o domínio linguístico sobre esses objetos textuais, menor tende a ser a ocorrência de verbalizações que sinalizem o

<sup>27</sup> Lembramos que apenas um manuscrito apresentou um único parágrafo. Esse parágrafo inscrito no manuscrito da D7 não responde aos dois tipos de parágrafos, dado que marca graficamente apenas o início da história, não havendo separação de blocos gráficos temáticos ou de falas de personagens ao longo dessa narrativa ficcional.

reconhecimento de problemas durante o processo de produção textual.

As contribuições deste estudo para a prática didática são significativas, pois evidenciam o modo como alunos do 4.º ano integram suas produções textuais aos conteúdos gramaticais presentes nos materiais didáticos utilizados em sala de aula. A intervenção docente ganha relevância ao promover situações de escrita colaborativa a dois. Essa estratégia didática estimula não apenas a produção textual, mas também a atividade metalinguística sobre a estrutura do manuscrito escolar, favorecendo o domínio consciente dos estudantes sobre os usos e as funções do parágrafo.

## Referências

- BARBEIRO, Luís Filipe *et al.* Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. *Tejuelo*, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 45-76, 2022.
- BESSONNAT, Daniel. Le découpage en paragraphes et ses fonctions. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, [s. l.], n. 57, p. 81-105, 1988.
- BORÉ, Catherine. O rascunho, inencontrável objeto de estudo? *Debates em Educação*, [s. l.], v. 5, n. 10, p. 66, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BUESCU, Helena C. *et al.* *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Governo de Portugal: Ministério de Educação e Ciência, 2015.
- CALIL, Eduardo. Ao sabor dos títulos: uma releitura linguístico-discursiva da noção de coerência. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos (org.). *A Criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CALIL, Eduardo. *Autoria: A criança e a escrita de histórias inventadas*. Maceió: Editora da UFAL, 1998.
- CALIL, Eduardo. Processus de création et ratures: analyses d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écoliers. *Langage et Société*, [s. l.], v. 103, n. 1, pp. 31-55, 2003.
- CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escrita & poesia na sala de aula*. Rio de Janeiro: Editora Unesp, 2008.
- CALIL, Eduardo. A rainha comilona: dialogismo e memória na escritura escolar. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 24-45, 2012a.
- CALIL, Eduardo. Rasuras orais em madrastra e as duas irmãs: processo de escritura de uma diáde recém-alfabetizada. *Educação e Pesquisa*, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 389-602, 2012b.
- CALIL, Eduardo. La rature orale en processus d'écriture en acte: lieu de tension et production du sens. In: LORDA, Clara (ed.). *Polifonia e Intertextualidad en el Diálogo*. Madrid: Arco Libros, 2012c. p. 215-230.
- CALIL, Eduardo. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma diáde de alunas de 7 anos de idade. *Alfa: revista de linguística*, São José do Rio Preto, v. 60, n. 3, p. 531-555, 2016.
- CALIL, Eduardo. Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. In: SILVA, Carmem; DEL RÉ, Alessandra; CAVALCANTE, Marianne (org.). *A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto*. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 161-192.
- CALIL, Eduardo. Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. *Alfa: revista de linguística*, São José do Rio Preto, v. 64, n. e11705, p. 1-29, 2020.
- CALIL, Eduardo; MYHILL, Debra. Dialogue, erasure, and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly literate writers' understanding of revision. *Linguistics and Education*, London, v. 60, p. 1-15, 2020.
- CAMPS, Anna. Metalinguistic activity in language learning. In: RIBAS, Teresa; FONTICH, Xavier; GUASCH, Oriol (ed.). *Grammar at School: Research on Metalinguistic Activity in Language Education*. Brussels: Peter Lang, 2014. p. 25-42.
- CAMPS, Anna *et al.* Metalinguistic activity: the link between writing and learning to write. In: CAMPS, Anna; MILIAN, Marta (ed.). *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2000. p. 103-124.
- CARDOSO, Inês *et al.* Grammatical Choices and Narrative Quality in the Collaborative Writing of Primary School Students. In: SPINILLO, Alina Galvão; SOTOMAYOR, Carmen (ed.). *Development of Writing Skills in Children in Diverse Cultural Contexts*. Cham: Springer, 2023. p. 137-168.
- DOQUET, Claire. *L'écriture débutant: pratiques scripturales à l'école élémentaire*. [S. l.]: Presses Universitaires de Rennes, 2011.
- FABRE, Claudine. *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble: Ceditel/L'Atelier du Texte, 1990.
- FELIPETO, Cristina. *Rasura e equívoco no processo de escritura na sala de aula*. Londrina: EDUEL, 2008.
- FERREIRO, Emilia. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. In: MOREIRA, Nadja R. (org.). *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996. p. 123-156.
- GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de Crítica Genética: ler os manuscritos modernos*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Leita Nascimento da. Dimensões do ensino da paragrafação: o que dizem e fazem professores no trato com a paragrafação? *Revista*

*Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 98, n. 248, p. 148-164, 2017.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Leita Nascimento da. Paragrafação e argumentação em cartas de reclamação. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 321-353, 2018.

LETRA, Carlos; BORGES, Miguel. *Manual do Aluno*. Português Gailivro 4.º ano. Lisboa: Edições Gailivro, 2016. (Coleção O mundo da Carochinha).

LIMA, Maria Hozanete Alves de; FERNANDES, João Artur Rodrigues. Atividades metalinguísticas acerca de um mesmo termo: estudo comparativo no processo de tradução colaborativa. *Cadernos de Tradução*, [s. l.], v. 44, n. 1, p. 1-24, 2024.

MAHRER, Rudolf. De la textualité des brouillons: prolégomenes a un dialogue entre linguistique et genetique des textes. *Modèles linguistiques*, [s. l.], v. 59, n. XXX, p. 51-70, 2009.

MARQUES, Maria Helena; ROCHA, Maria Regina. *A Gramática*. Português 1.º Ciclo. Porto: Porto Editora, 2013.

MORAES, Maria José. *Características da paragrafação na escrita infantil*. 1999. Monografia (Especialização em Políticas Educacionais e Aprendizagem e Avaliação em Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999.

PORTUGAL. República Portuguesa. *Aprendizagens Essenciais*: 4.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico - Português. Lisboa, 2018.

ROCHA, Lúta Lerche Vieira. Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas. *Revista DELTA*, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 1-34, 1996.

TEIXEIRA, Carina *et al.* *Dá asas à gramática*: 1º ciclo do ensino básico. Vila Nova de Gaia: Educação Nacional, 2015.

---

### Hozanete Lima

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Professora Titular do Departamento de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

---

### Eduardo Calil

Doutor em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL, Unicamp), Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), Professor do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

---

### João Artur Rodrigues Fernandes

Mestrando em Estudos da Linguagem e graduado em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

---

### Cristina Felipeto

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Professora Associada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE, UFAL).

---

### Ana Luísa Costa

Doutora em Linguística pela Universidade de Lisboa, Portugal, Professora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESSE-IPS).

---

### Endereço para correspondência

#### HOZANETE LIMA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Avenida Senador Salgado Filho  
Lagoa Nova, 59072970  
Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

#### EDUARDO CALIL

Universidade Federal de Alagoas  
Avenida José Airton Gondim Lamenha, 900 D15  
São Jorge, 57044098  
Maceió, Alagoas, Brasil

#### JOÃO ARTUR RODRIGUES FERNANDES

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Avenida Senador Salgado Filho  
Lagoa Nova, 59072970  
Natal, Rio Grande do Norte, Brasil

#### CRISTINA FELIPETO

Universidade Federal de Alagoas  
Avenida Lourival Melo Mota  
Tabuleiro do Martins, 57072900  
Maceió, Alagoas, Brasil

#### ANA LUÍSA COSTA

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS)  
Campus do Instituto Politécnico de Setúbal  
Estefanilha, 2914-504  
Setúbal, Portugal

*Os textos deste artigo foram revisados por Araceli Pimentel Godinho e submetidos para validação dos autores antes da publicação.*