

A pontuação como janela para a consciência sintática

Ana Luísa Costa^{1,2}

¹Universidade de Lisboa¹, CLUL, Lisboa, Portugal

²Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal

Abstract

More than developing a study on punctuation, this paper intends to explore the uses of punctuation as a window to syntactic awareness or metasyntactic abilities. Different theoretical models identify several degrees of conscious access to linguistic knowledge and types of metalinguistic verbalizations. The analysis of canonical and deviant punctuation in adult academic writing contributes to the characterization of different degrees of syntactic awareness, corroborating some theoretical hypotheses under discussion in section 2. A case study is the methodological approach adopted to study undergraduate students' punctuation. The analysis included four tasks: (i) written production, (ii) error correction task, (iii) metalinguistic explanation, and (iv) verbalized conceptions in a focus group. Results, presented in section 4, show a general dissociation between explicit knowledge of the punctuation rules and general success in its uses. Conclusions point to some clues for an academic writing pedagogy and a more complex concept of "syntactic awareness", in which different degrees of controlled access and verbalization abilities must be considered.

Keywords: syntactic awareness, explicit linguistic knowledge, punctuation, academic writing.

Palavras-chave: consciência sintática, conhecimento explícito, pontuação, escrita académica.

1. Introdução

Embora o título deste artigo, "A pontuação como janela para a consciência sintática", possa criar expectativas relativamente ao tema "pontuação" e tenha surgido, de facto, na sequência de estudos sobre a sua aprendizagem (Costa, Carreto, & Cerqueira, 2017; Costa & Mota, 2019; Mota, 2019), mais do que desenvolver um estudo sobre pontuação, pretende-se explorar os seus usos como janela de acesso a manifestações de consciência sintática. Procurando contribuir para o aprofundamento da caracterização deste tipo de consciência linguística, assume-se, assim, como principal finalidade a descrição de manifestações de consciência sintática associadas ao uso de pontuação.

Diferentes modelos teóricos identificam distintos graus de acesso consciente ao conhecimento linguístico e diferenciam a natureza das verbalizações metalinguísticas. A análise de dados de usos de pontuação, canónicos e desviantes, em contexto de escrita académica por adultos escolarizados, possibilita a caracterização de manifestações de consciência linguística, corroborando algumas hipóteses teóricas explicadas na secção 2. A metodologia adotada, apresentada na secção 3, envolveu um estudo de caso de uma turma de uma licenciatura, acompanhada ao longo dos dois últimos anos do curso. Foram recolhidos dados de expressão escrita, dados de produção induzida e respostas a tarefas metalinguísticas (de correção de erro e de explicação de regra), bem como dados de reflexão metalinguística e metacognitiva sobre conhecimento da pontuação num *focus group*. Na secção 4, apresentam-se os dados organizados por tarefa e discutem-se os resultados. Na secção final, tecem-se algumas considerações, relacionando as conclusões deste estudo com o que se sabe sobre consciência sintática e sobre pontuação na escrita de adultos. Estes resultados, além de alimentarem o debate sobre a

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00214/2020.



conceptualização de graus de consciência linguística, com foco na consciência sintática, trazem algumas pistas para uma pedagogia da escrita académica no ensino superior.

2. Consciência sintática e pontuação

2.1 Do implícito ao explícito: graus de consciência linguística

As capacidades metalinguísticas dos falantes, evidenciadas através de comportamentos verbais e não-verbais que têm por referência a própria linguagem verbal, têm sido explicadas por modelos teóricos diferentes, nos quais, contudo, se percebem assunções comuns (Costa, 2018). O acesso mais ou menos consciente ao conhecimento linguístico que subjaz ao processamento da linguagem verbal é tratado por distintos quadros teóricos com a dicotomia “implícito” / “explícito” (Rebuschat, 2015).

Em alguns modelos, a “consciência linguística” é um espaço intermédio entre o conhecimento linguístico implícito e o conhecimento explícito, correspondendo à “capacidade de refletir sobre as estruturas da própria língua materna, nomeadamente, de identificar as unidades linguísticas e manipular, de forma deliberada, o uso das regras da gramática” (Costa, Costa e Gonçalves, 2017, p. 410). Nesta perspetiva, defende-se um modelo tripartido, conhecimento implícito – consciência linguística – conhecimento explícito, estando o conhecimento explícito e metalinguístico de unidades e processos da língua dependente da estabilização do conhecimento implícito. Além disso, o conhecimento explícito depende quase sempre de instrução formal que sistematize e consolide a consciência linguística, cujo desenvolvimento se encontra associado às aprendizagens escolares (Duarte, 1998; Duarte, 2008; Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997). Entre autores que seguem este modelo, há o entendimento de que, a par do conhecimento linguístico implícito, espontâneo, natural e inconsciente, aplicado holisticamente quando a língua é usada para comunicar, os falantes manifestam, desde cedo, a capacidade de focar a atenção, de forma explícita, em propriedades da língua, como tópicos do discurso, pistas prosódicas, escolhas lexicais, relações semânticas (Duarte, 2010; Karmiloff-Smith, 1992; Ravid e Tolchinsky, 2002). De acordo com Duarte (2010):

a consciência linguística envolve (algum) controlo cognitivo do sujeito sobre a forma dos seus enunciados, o qual se concretiza na capacidade de: (i) selecionar os itens lexicais, as formas e as estruturas mais apropriadas ao que pretende exprimir; (ii) avaliar alternativas e (iii) adequar o estilo ao contexto e ao objetivo. (p. 12)

Não são, contudo, em muitos casos, nítidas as fronteiras nem entre diferentes graus de consciência linguística, nem entre manifestações de consciência linguística e o que podem ser evidências de conhecimento explícito. Mesmo em modelos como o Redescription Representational Model (RR-Model), proposto por Annette Karmiloff-Smith (1992), no qual se preveem quatro níveis de conhecimento recursivamente redescritos e representados, a autora explicita a impossibilidade de distinguir os dois últimos níveis:

I distinguish three levels of representational format: I, E1, and E2/3. For the present purposes, I do not distinguish between levels E2 and E3, both of which involve conscious access. No research has thus far been directly focused on the E2 level (conscious access without verbal report); most if not all metacognitive studies focus on verbal report (i.e., level E3). (p. 23)

Esta proposta de modelo, que enquadra o contínuo “conhecimento implícito-conhecimento explícito”, tem a vantagem de integrar, de forma eclética, uma representação da linguagem tanto na sua dimensão inata, prevendo os estádios naturais de aquisição, como das dimensões de desenvolvimento linguístico tardio, a par de capacidades do desenvolvimento social, cognitivo e metacognitivo. A autora sublinha, porém, que o que é especial nas crias da espécie humana é o seu potencial para analisar o seu próprio conhecimento linguístico, indo para lá da mestria de comportamentos verbais para fins comunicativos. Para além de, muito precocemente,



se tornarem comunicadoras de sucesso, as crianças exploram o conhecimento linguístico que vão armazenando, o que as habilita a tornarem-se “little linguists” (Karmiloff-Smith, 1992, p. 48).

O RR-Model explica o processo pelo qual a informação linguística implícita, inconsciente e armazenada na mente, se torna progressivamente explícita, acessível para ser manipulada. Inicialmente, as primeiras representações internas são redescritas, conduzindo a um acesso consciente ao conhecimento linguístico. Este modelo inclui quatro níveis em que o conhecimento é representado e re-representado: Implícito (I); Explícito-1 (E1); Explícito-2 (E2); e Explícito-3 (E3). Estas formas de representação não são fases de desenvolvimento linguístico relacionadas com a idade, devendo antes ser interpretadas como partes de um processo reiterativo que atua em microdomínios distintos ao longo do período de desenvolvimento linguístico.

Um exemplo concreto apresentado pela autora é o caso da aquisição de determinantes em francês. As crianças são sensíveis a marcadores nominais na aquisição de línguas em geral. A língua francesa marca a oposição definido/indefinido com dois artigos diferentes (*le/un*), assumindo o artigo indefinido a mesma forma que o numeral (*un/une*). Seguindo um protocolo de compreensão², as crianças por volta dos 3 anos de idade manifestam ter alcançado a distinção artigo indefinido / numeral, compreendendo a diferença de maneira bem-sucedida, o que, no modelo, corresponde ao conhecimento implícito em representações de nível 1. Aos 5 anos de idade, porém, as crianças começam a confundir os contextos de uso do indefinido e do numeral. Por exemplo, reagem ao pedido “*prête-moi une voiture*” interpretando *une* como numeral numa situação em que teria de ser interpretado como indefinido. Estas confusões tardias são indicadoras de um estágio com algum grau de sensibilidade (também encontrada em contextos de produção), o que ilustra a redescritção do conhecimento interno em informação mais explícita, no nível E1. Este nível de representação interna marca explicitamente a relação entre uma forma idêntica e funções diferentes. Contudo, as representações em E1 ainda não estão disponíveis para o acesso consciente. A passagem de E1 (**conhecimento explicitamente representado**) ao conhecimento conscientemente acessível e à possibilidade de referência através de relato verbal é marcada pela capacidade de formular explicações verbais sobre a própria língua. As crianças começam por explicar as suas intuições linguísticas com base no seu conhecimento do mundo (eventualmente sem verbalizações ou usando entoação para marcar a atenção sobre uma expressão, como aconteceria no nível E2) e, posteriormente, tornam-se capazes de se referir explicitamente a pistas linguísticas (que já usavam inconscientemente) para explicar, verbalmente, comportamentos verbais.

Um dos aspetos mais relevantes do RR-Model, que prevê uma caracterização de diferentes graus de consciência linguística, é a ideia de que os diferentes níveis do modelo não são nem etários nem sequenciais, podendo ser ativados pelo falante (criança ou adulto) em função de diferentes objetivos. Para a manutenção da comunicação, com processamento rápido e inconsciente, bastará o nível I, ao passo que a necessidade de reformular enunciados ou explicar factos linguísticos exigirá o recurso aos níveis E2/E3. Efetivamente, só perante desafios mais complexos, como alguns problemas suscitados pela fase de revisão da escrita, por exemplo, é que recursos metalinguísticos suplementares precisam de ser ativados.

Do ponto de vista de um enquadramento teórico sociocultural (vygotskiano), Camps (2014) foca-se em estudos em que, em contexto de aprendizagem formal da escrita ou aprendizagem da gramática, as/os alunas/os têm comportamentos verbais e não-verbais que indiciam a existência de atividade metalinguística. Neste quadro, no qual se assume que as crianças progridem de conceitos precoces para conceitos científicos (Vygotsky, 1986), o contínuo “conhecimento gramatical implícito – explícito”, adotado por quadros como os referidos antes, não se adequa ao entendimento de “atividade metalinguística” (Camps & Fontich, 2019). Anna Camps (2014) distingue atividade metalinguística implícita ou epilinguística, inerente ao uso da língua, de atividade metalinguística explícita, a qual se manifesta externamente e pode ser: “a) Not verbalised per se but manifested in verbal or procedural activities such as restatements, repetitions, emphasis, etc.; b) Verbalised in everyday language; or c) Verbalised with the use of specif metalanguage.” (p. 30)

² Para uma informação completa sobre este protocolo, consulte-se Karmiloff-Smith (1992, pp. 54-60).



Em síntese, ainda que sob perspectivas teóricas distintas, salientam-se aspetos comuns, como (i) a ideia de que o nível de processamento é suportado por conhecimento inconsciente (fora do âmbito do acesso consciente); (ii) o facto de as manipulações linguísticas serem uma manifestação de consciência linguística; (iii) a assunção de que as verbalizações que se referem à própria linguagem verbal são um grau distinto de consciência; (iv) a natureza diferente destas verbalizações metalinguísticas (com linguagem espontânea ou com recurso a metalinguagem específica, aprendida em contexto escolar, ou “científica”, em sentido vygotskiano).

Por fim, relativamente à relação com a escrita, saliente-se que, segundo esta perspetiva de Atividade Metalinguística (Camps, 2014), na qual se distinguem três níveis de atividade explícita, o processo de escrita ativa processos mentais estruturantes da reflexão metalinguística, sendo um dos principais objetos de investigação deste quadro teórico. Note-se, aliás, que a premissa de que a escrita constitui, por si, um primeiro nível de atividade metalinguística está presente na abordagem sociolinguística de Olson (1995). Que o processo de escrita envolve sempre consciência sintática é igualmente assumido na perspetiva de “conhecimento implícito – conhecimento explícito”. Neste quadro, a este propósito, Duarte (2010) afirma que “a escrita exige a mobilização desta capacidade, que os escritores experientes usam extensivamente nas fases de pré-escrita e de revisão do processo de escrita” (p.12).

Na secção seguinte, estabelecem-se relações entre a capacidade de pontuar, enquanto dimensão da competência de escrita compositiva (Barbeiro e Pereira, 2007), a consciência sintática e o conhecimento explícito da sintaxe.

2.2 Pontuação: entre a consciência sintática e o conhecimento explícito

No modelo “conhecimento implícito – conhecimento explícito”, distinguem-se diferentes tipos de consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, textual e discursiva), em desenvolvimento ao longo do período de escolarização (Duarte, 2008). Por “consciência sintática”, em Duarte (2010) entende-se “a capacidade de identificar unidades sintáticas, como as frases e os sintagmas” (p. 14). Esta capacidade encontra-se estreitamente associada ao desenvolvimento da competência de escrita.

Considerando o que pode estar sob a designação de “consciência sintática”, Simard, Labelle e Bergeron (2017) distinguem capacidades de ordem inferior, que se manifestam em “syntactic behaviors that do not require conscious control over language” (p. 434), de capacidades de ordem superior, que exigem algum grau de consciência, considerada “metasyntactic awareness”. As autoras reconhecem que a expressão “syntactic awareness” está disseminada na literatura de referência com um sentido semelhante; contudo, preferem não adotar o termo “awareness” (“consciência”), defendendo que “consciência” descreve um estado mental, ao passo que “ability” (“capacidade”) se reporta a um comportamento verbal.

Enquanto capacidades de ordem superior, as “metasyntactic abilities” são definidas como “the abilities necessary to consciously reflect on, analyze, or exert control over syntactic structures, over and above the unconscious processes of understanding and producing sentences” (Simard, Labelle, & Bergeron, 2017, pp. 434-435). Por outras palavras, estas “capacidades metassintáticas” cobrem dois aspetos: (i) a capacidade de controlar conscientemente processos sintáticos e de manipular estruturas frásicas e (ii) a capacidade de refletir sobre e de verbalizar conhecimento sintático (p. 440).

Em suma, tanto a noção de “consciência sintática”, como as “capacidades metassintáticas” implicam algum grau de controlo sobre o conhecimento sintático. O “controlo consciente” sobre estruturas sintáticas, de acordo com Bialystok (2001), tem lugar quando a atenção se foca ativamente na sintaxe. Por que razão o estudo da pontuação em adultos escolarizados pode ser um contributo interessante para a caracterização da consciência sintática ou de capacidades metassintáticas? A capacidade de pontuar, pelo menos em sistemas de escrita como o do português, envolve atenção focada em conhecimento sintático, podendo requerer menor grau de consciência, durante o processamento da escrita, na textualização, ou exigindo a ativação de conhecimento suplementar, explícito e metassintático, em operações de revisão textual.



Ao contrário do que ainda se ensina, em abordagens mais holísticas (Santos, 2019), e do que continua na mente da maioria dos adultos escolarizados, não há uma relação direta entre entoação, pausas ou quebras entoacionais e uso de sinais de pontuação. Embora muitos estudantes entrem para o ensino superior e justifiquem os seus usos de vírgula com razões que se prendem com consciência fonológica (Batalha e Costa, 2020), as regras de pontuação em português não são predominantemente prosódicas. Vários estudos em fonologia têm evidenciado a inexistência de uma relação bidirecional entre pontuação, em particular regras de uso de vírgula, e prosódia (Chafe, 1988; Duarte, 2000; Freitas, 1990; Mata, 1992; Viana, Oliveira e Mata, 2002).

É certo que em alguns géneros textuais, marcados por contextos de oralização, como poemas ou discursos, muitas decisões sobre pontuação são determinadas pela confluência de fatores prosódicos e sintáticos. Em geral, aliás, muitos dos usos de pontuação são estilísticos, decorrentes de preferências idiossincráticas, certamente sensíveis a aspetos entoacionais. Todavia, mesmo nesses casos estão implicadas capacidades associadas a conhecimento sintático, ou metassintático, como a segmentação de constituintes sintáticos (por exemplo, a segmentação de algumas subclasses de subordinadas) ou aspetos na interface entre discurso e sintaxe (por exemplo, constituintes adverbiais ou preposicionais antepostos ou intercalados).

Finalmente, saliente-se que o conjunto restrito de regras que se podem ensinar explicitamente corresponde a conhecimento convencionado envolvendo maioritariamente conhecimento sintático. São regras que implicam a identificação (e frequentemente classificação) de unidades sintáticas como períodos, frases, orações, bem como o reconhecimento de funções sintáticas (como sujeito, vocativo, tipos de modificadores...) e de certas classes de palavras (por exemplo, subclasses de conjunções associadas a uso obrigatório ou proibido de vírgula).

O conhecimento sintático que fundamenta os usos de pontuação ou que permite explicar a pontuação que se usa não está disponível **ou, por outras palavras,** não é ainda consciente e explícito quando as crianças começam a escrever textos e a pontuá-los (Hall, 1996). Ainda assim, as crianças recorrem à maioria dos sinais de pontuação para estruturar a sua escrita desde o início do desenvolvimento da escrita compositiva. Esta constatação pôde ser confirmada num estudo com crianças do 3.º ano (Costa & Mota, 2019), numa tarefa de escrita de narrativa por díades, relativamente à qual se analisaram quer as produções escritas, quer as interações verbais das crianças durante o processo de escrita. Na análise das produções escritas, observou-se que estes alunos do 3.º ano do 1.º ciclo usaram uma grande diversidade de sinais de pontuação (excluindo as reticências, foram encontrados todos os sinais de pontuação). Além disso, considerando todos os contextos de uso de sinais de pontuação, a quantidade de usos acertados foi muito superior à de usos errados, exceto no caso de uso da vírgula, em que há mais erros por omissão ou por uso em contexto proibido do que usos acertados. Porém, numa análise aprofundada de três dos potenciais contextos de erro no uso de vírgulas **(entre sujeitos lexicalmente realizados e o predicado, entre verbo e complementos e antes da conjunção e),** verificou-se, uma vez mais, haver uma maior taxa de acerto do que de erro, numa fase em que os alunos não aprenderam ainda explicitamente as regras em causa. Já na análise das interações verbais orais das crianças, durante a escrita a pares e durante uma tarefa de correção e explicação de erros de pontuação, não se observou qualquer verbalização metalinguística relativa à explicação dos usos da pontuação. A atividade metalinguística consistiu em instruções para “tirar ou pôr” sinais de pontuação.

Estes resultados ilustram o que Hall (1996) designou como “paradoxo da pontuação”. Raros serão os escritores aprendentes que começam a pontuar tendo previamente o conhecimento gramatical explícito necessário a compreender e saber fundamentar a pontuação que se usa: “certainly few beginning writers start with an explicit grammatical knowledge of their own language” (p. 15). Reconhecendo que não há uma relação linear, de consequência, entre aprendizagem de regras de pontuação e uso de pontuação na estruturação textual, o mesmo autor constata que “there is no clear pattern of how knowledge of punctuation emerges.” (p. 34)

Este estado da arte suscita várias questões. Em primeiro lugar, que grau de consciência sintática suporta a capacidade de pontuar que se evidencia na escrita das crianças antes de terem o conhecimento explícito associado a regras de pontuação? Em concreto, a este propósito, Hall (1996) menciona o facto de, ao pontuarem, as crianças manifestarem a capacidade de segmentar frases antes de terem aprendido o que é uma frase. Como interage este tipo de consciência ou capacidade metassintática com a progressiva aprendizagem das regras de



pontuação? Os resultados de Costa e Mota (2019) deixaram a descoberto o facto de as crianças, numa fase inicial da escrita compositiva, não mobilizarem explicações metalinguísticas para a pontuação que já sabem usar nos seus textos. O perfil de competência de pontuação delineado para as crianças e as capacidades metassintáticas que estarão na sua base poderão, porém, ser justificados por se situarem em etapas intermédias de desenvolvimento. Mas será que no caso de adultos escolarizados há conhecimento sintático explícito e consciente a suportar a sua capacidade de pontuação? Como se caracterizará o conhecimento sintático a que recorrem adultos escolarizados que usam de forma bem-sucedida a pontuação?

É legítima a expectativa de que um adulto escolarizado, a frequentar formação de nível superior, saiba pontuar, no sentido de usar proficientemente pontuação, de forma intencional, na sua expressão escrita. No entanto, estudos sobre a pontuação na escrita de jovens adultos evidenciam não só dificuldades de pontuação, como também, de forma ainda mais acentuada, dificuldades em verbalizar fundamentações metalinguísticas para as próprias opções quanto a pontuação.

Investigação referida em Arseneau (2020), uma meta-análise de estudos sobre o desenvolvimento da pontuação, permite sintetizar que, no terceiro estágio, entre os 13 e os 17 anos e adultos, se consolida a capacidade de hierarquizar a informação textual através do uso de parágrafos e diminuem os erros de segmentação da “phrase graphique” (correspondente ao período). Persistem, ainda assim, erros associados ao uso de vírgula na “phrase syntaxique” e, em alguns casos, mantém-se o emprego da vírgula como estratégia de justaposição de constituintes oracionais (pp. 10-12).

As dificuldades tardias com uso de vírgula, em contextos de pontuação predominantemente intrafrásicos, requerendo um maior grau de consciência sintática, são confirmados em estudos portugueses que incluem tarefas de pontuação por estudantes no primeiro ano de uma licenciatura. Em Costa (2008), verificam-se “dificuldades generalizadas” (p.158) de pontuação e de explicação de regras, incluindo erros por uso de vírgula em contexto de separação sujeito-predicado. Em Santos (2019), mostra-se que as dificuldades de pontuação no ensino superior são reconhecidas por docentes e estudantes. Num questionário sobre hábitos de escrita aplicado a 73 estudantes de uma disciplina de escrita académica de 1.º ano, relativamente a critérios usados para decidir sobre o uso de vírgula, 67,12% dos estudantes escolheram a resposta “Uso uma vírgula quando me parece que naquele ponto faria uma pausa na leitura oral” e apenas 31,51% preferiram a opção “Quando estou indeciso relativamente ao uso de uma vírgula, analiso sintaticamente a frase.” (p. 78). Ainda neste estudo, a análise de conceções de docentes do ensino básico e secundário confirmou a ideia, já referida anteriormente, de que, para muitos adultos, são válidas explicações que associam pontuação a critérios prosódicos, validando uma abordagem holística do ensino da pontuação.

A análise de itens que envolviam pontuar e explicitar as regras, num estudo com 65 estudantes de 1.º ano da licenciatura, em Batalha e Costa (2020), corrobora alguns dos problemas antes identificados, assinalando a clivagem entre a capacidade de identificar erros e a capacidade de apresentar uma justificação ou regra para a pontuação usada. Para três contextos sintáticos diferentes, os/as estudantes apresentam sucesso generalizado na identificação e correção do erro e, em contrapartida, percentagens muito baixas na explicação da regra. Para um contexto de vírgula proibida a seguir a uma locução conjuncional, 58% dos estudantes identificaram e corrigiram o erro, mas apenas 6% souberam explicar a regra. Ainda assim, 42% não identificaram o erro. Resultados semelhantes foram encontrados para uma omissão de vírgula a segmentar um constituinte intercalado, havendo 57% de acertos na resolução do erro e somente 2% na explicação da regra. Finalmente, no caso de um erro de vírgula entre sujeito e predicado, 71% dos estudantes conseguiram identificar o erro, mas apenas 15% conseguiram formular a regra. Esta dissociação entre a capacidade metassintática de identificar e corrigir o erro de uso de vírgula, por um lado, e a capacidade de explicitar a regra ou de apresentar uma explicação metalinguística válida, por outro, ilustra o interesse da pontuação para a delimitação de graus diferentes de consciência sintática ou de diferentes tipos de capacidade metassintática.

No estudo de caso que se apresenta em seguida, a consciência e o conhecimento sintático explícito (ou as capacidades metassintáticas) associados a tarefas de pontuação em situações de escrita académica constituem o objeto de análise.



3. Estudo de caso: a pontuação na escrita de adultos escolarizados

3.1 Metodologia

O presente estudo configura-se como estudo de caso, na medida em que se procura compreender a competência de pontuação de um grupo de sujeitos – uma turma de licenciatura – em contexto académico, no seu ambiente natural, sendo, por isso, uma investigação de pendor naturalista (Sousa, 2009). As tarefas realizadas não foram desenhadas como situações experimentais, mas integraram-se na planificação regular de unidades curriculares da área da linguística e da didática da língua.

A recolha dos dados realizou-se nos dois últimos anos académicos de uma turma de licenciatura e os participantes foram 27 estudantes, adultos escolarizados e com um conhecimento especializado em língua portuguesa. Na última fase de recolha, no terceiro ano, os estudantes tinham feito mais de 15 ECTS em unidades curriculares de língua e de linguística e tinham estudado explicitamente sintaxe e pontuação. Pretendeu-se justamente que o perfil dos participantes permitisse pressupor um domínio muito proficiente de escrita e de uso de pontuação.

Com a devida distância metodológica, uma vez que nenhum dos estudos referidos na secção 2 analisa especificamente a pontuação para distinguir capacidades metassintáticas ou tipos de consciência sintática, conceberam-se tarefas que implicavam diferentes graus de controlo do conhecimento sintático e que exigiam, ou não, verbalizações metalinguísticas que podiam ser mais ou menos espontâneas. Na tabela 1, esquematiza-se o desenho das tarefas.

TAREFA	TIPO	GRAU DE CONTROLO	NATUREZA DA VERBALIZAÇÃO
1	escrita académica em contexto de teste	baixo, processual	sem verbalização
2	correção de erro	médio, consciência	sem verbalização
3	explicação de pontuação	elevado, conhecimento explícito	com verbalização (espontânea ou metalinguística)
4	reflexão em <i>focus group</i>	elevado, concepções	com verbalização (espontânea ou metalinguística)

Tabela 1: Tarefas de pontuação

Na tarefa 1, analisou-se a pontuação usada na textualização, em respostas escritas extensas a um teste em situação de avaliação sumativa. É uma tarefa processual na qual se espera um baixo grau de controlo e de consciência, sob a pressão da situação de teste sobre conteúdos que não se relacionavam com pontuação, com tempo limitado para revisão. Ainda assim, como se referiu na secção 1, o processo de escrita envolve sempre algum controlo sobre a tarefa e graus variáveis de consciência sobre as opções linguísticas.

As tarefas 2 e 3 envolviam 10 condições, com frases com e sem erros de pontuação, na maioria dos casos retiradas das produções escritas das/os próprios estudantes. Para este estudo, foram tratadas as tarefas que envolviam usos de vírgula na “phrase syntaxique” (Arseneau, 2020). Na tarefa 2, de correção de erros, os participantes tinham de avaliar a pontuação em frases com e sem erros, deviam identificar os erros e corrigir todos os que encontrassem. A identificação do erro e a sua correção requer um grau de consciência sintática que se considerou intermédio, visto que bastava a manipulação gráfica dos elementos da frase, sem se exigir qualquer tipo de verbalizações ou explicações dos erros e das correções. Na tarefa 3, os estudantes tinham de se focar nas correções que tinham feito ou na pontuação das frases que tivessem considerado corretas e tinham de apresentar uma explicação para a pontuação. Esta tarefa exigia um elevado grau de consciência e de recurso a conhecimento explícito da língua, implicando verbalizações metalinguísticas, ainda que se aceitassem



explicações com linguagem comum ou com paráfrases, desde que correspondessem a uma descrição correta da regra. O alvo esperado, porém, eram explicações com recurso a conceitos e a metalinguagem gramaticais.

Na resposta à tarefa 1, foram analisadas quantitativamente as médias de usos corretos e errados dos sinais de pontuação, a par de uma análise qualitativa, considerando os contextos sintáticos de ocorrência de vírgulas. As tarefas 2 e 3 também envolveram a quantificação respostas certas e erradas, tendo sido necessária uma análise qualitativa das verbalizações metalinguísticas da tarefa 3, em conformidade com a sua adequação.

A tarefa 4, o *focus group*, contou com a participação de quatro estudantes, dois com sucesso na pontuação e dois com dificuldades manifestas a pontuar os seus textos, segundo a avaliação do docente e a autoavaliação dos participantes. Esta tarefa foi orientada com base numa entrevista semiestruturada, videogravada em sessão de Zoom/Colibri, com 45 a 47ss, que foi transcrita para análise de conteúdo. Ao contrário das tarefas 1 a 3, que avaliavam capacidades de pontuação, no *focus group* acedeu-se a concepções e crenças verbalizadas sobre como se aprende a pontuar, como se deve ensinar a pontuar, que critérios e conhecimentos estão envolvidos na pontuação e como se explicam as dificuldades persistentes de pontuação. Com esta tarefa, portanto, não se avaliaram diretamente capacidades metassintáticas, consciência ou conhecimento explícito, embora isso pudesse ser inferido ou fosse explicitamente enunciado no discurso sobre pontuação dos participantes.

3.2 Análise e discussão

Na análise, em primeiro lugar, observam-se os usos dos sinais de pontuação, em geral, na segmentação de macrounidades textuais, como o período e o parágrafo. Em seguida, consideraram-se os casos de pontuação de nível microestrutural envolvendo regras de uso de vírgula e capacidades metassintáticas. Para esta distinção de contextos de pontuação, foram relevantes os conceitos “*phrase graphique*” e “*phrase syntaxique*” de Arseneau (2000). No que concerne a graus de consciência sintática mobilizados na pontuação, a concepção das tarefas inspirou-se nas tarefas metassintáticas propostas em Simard, Labelle e Bergeron (2017). Como se explicou na secção 2, entre as capacidades linguísticas associadas à sintaxe, estas autoras distinguem capacidades de ordem inferior, como as capacidades epissintáticas e sintáticas que, por exemplo, suportam o processamento da linguagem (como na tarefa 1, de processamento da escrita) e de ordem superior, em concreto, capacidades metassintáticas. As capacidades metassintáticas incluem (i) a capacidade de manipular conscientemente estruturas sintáticas sem verbalização (como na tarefa 2, uma *error correction task*) e (ii) a capacidade de refletir sobre conhecimento sintático e verbalizar essa reflexão (como na tarefa 3, que requer a explicação de um uso de pontuação). Neste quadro teórico, diferencia-se a natureza das verbalizações, que podem evidenciar a capacidade de mobilizar conhecimento metassintático informal (como as explicações com linguagem espontânea ou coloquial) ou a capacidade de mobilizar conhecimento metassintático formal, incluindo metalinguagem e conceitos gramaticais. Esta distinção reflete-se na análise qualitativa das respostas à tarefa 3. Recorde-se que Simard, Labelle e Bergeron (2017) diferenciam conhecimento sintático e metassintático de capacidades sintáticas e metassintáticas:

syntactic knowledge corresponds to an individual’s implicit knowledge of the syntax of a language, and syntactic ability corresponds to the capacity of individuals to dynamically access their syntactic knowledge to produce or comprehend sentences. Metasyntactic knowledge, on the other hand, corresponds to explicitly encoded knowledge about syntax, and metasyntactic ability to the capacity to dynamically access this explicit knowledge in language tasks and exert cognitive control of attention in applying this knowledge (p. 435).

Passando à análise dos usos de pontuação na tarefa 1, escrita de respostas em situação de teste, os resultados evidenciam um desempenho globalmente adequado na segmentação de macrounidades, com recurso a um conjunto diversificado de sinais de pontuação e com erros residuais na marcação da “*phrase graphique*”, como se pode verificar na figura 1.



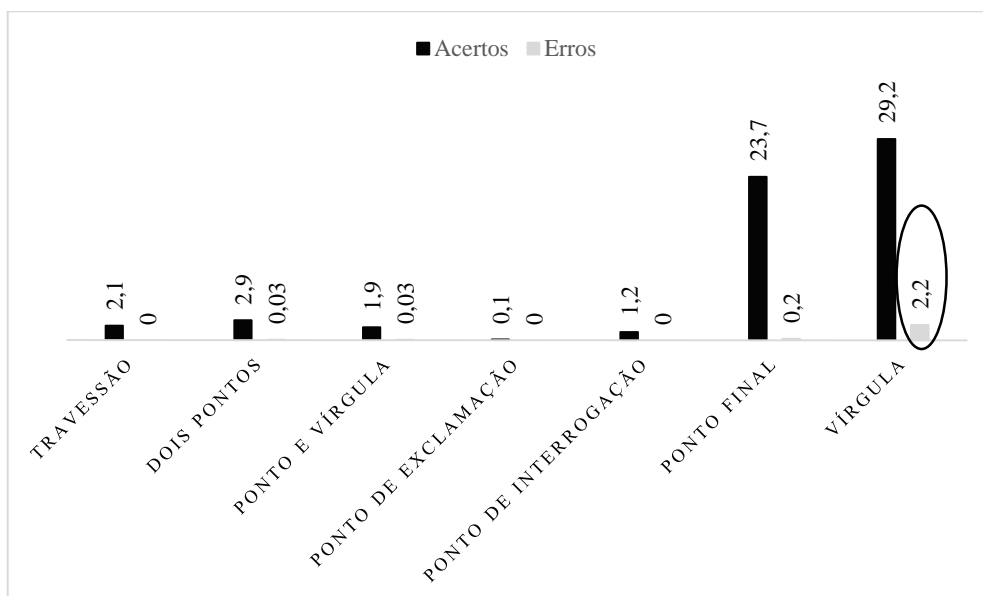


Figura 1: tarefa 1 – usos de sinais de pontuação em situação de escrita académica

Além do sucesso na segmentação de parágrafos e períodos, com os sinais delimitadores de período, observa-se uma elevada produção de pontos finais e de vírgulas, com uma quantidade relativamente baixa de erros associados a consciência e conhecimento sintáticos, como a segmentação de frases e o uso de vírgulas intrafrásicas. Ainda assim, como se explicitará em seguida, analisando os contextos de uso de vírgula corretos e incorretos por omissão ou por colocação errada, verifica-se uma persistência de erros do domínio sintático, coincidindo com o domínio da “phrase syntaxique” (Arseneau, 2000).

Comparando estes resultados globais com os encontrados em Costa e Mota (2019) na escrita de alunos do 3.º ano do 1.º ciclo (referidos na secção 2), representados na figura 2, verifica-se que na pontuação dos adultos há progressão da capacidade de pontuar, visível no maior número de usos corretos da maioria dos sinais de pontuação, pelo que se poderá pressupor que a aprendizagem formal desempenha a sua função no desenvolvimento da literacia de escrita.



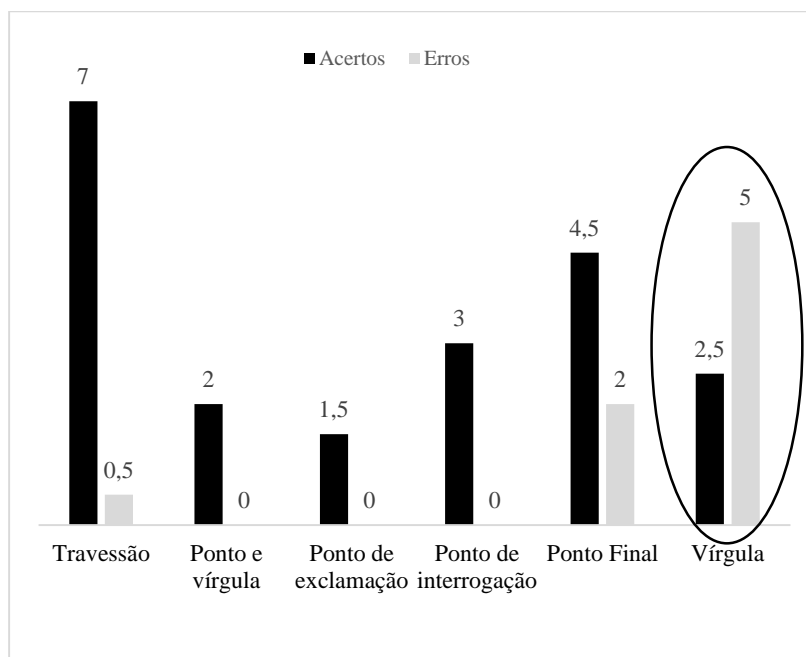


Figura 2: usos de sinais de pontuação por alunos do 3.º ano do 1.º ciclo

As diferenças mais salientes entre a pontuação dos adultos (figura 1) e a das crianças (figura 2) são a quantidade de problemas na segmentação de períodos e frases com ponto final, superior nos textos dos alunos de 3.º ano, e, fundamentalmente, a diferença entre acertos e erros nos usos de vírgula, com maior número de erros nas produções das crianças (assinalados por uma oval). Estes resultados estão alinhados com os perfis encontrados para crianças e para adolescentes e adultos por Arseneau (2000) e, considerando os estudos referidos nesta meta-análise, os problemas que persistem nos textos dos adultos com vírgulas associadas a conhecimento sintático também são coincidentes com os estudos para o francês. Ainda assim, note-se que alguns erros são inesperados na escrita de adultos com formação superior, uma vez que entram em contraste com o conhecimento explícito pressuposto.

Mergulhando, então, nos erros remanescentes com vírgulas, assinalados na figura 1 por uma oval, salienta-se que nesta tarefa processual, que requer um baixo grau de controlo, a incidência de erros é bastante reduzida, abaixo dos 10%, havendo apenas 7,1% de erros, por colocação incorreta ou por omissão de vírgulas em contexto obrigatório.

Entre estes 7,1% de erros, os problemas distribuem-se por quatro tipos, todos relacionados com conhecimento sintático: (i) a marcação de certos conectores (incluindo o reconhecimento de subclasses de conjunções), (ii) a identificação de contextos de vírgula obrigatória ou proibida associados a funções sintáticas, (iii) a distinção entre o valor restritivo e explicativo em contextos de interpretação categórica e (iv) a marcação da deslocação (à esquerda ou intercalados) de constituintes frásicos. A distribuição destes erros encontra-se representada na figura 3.



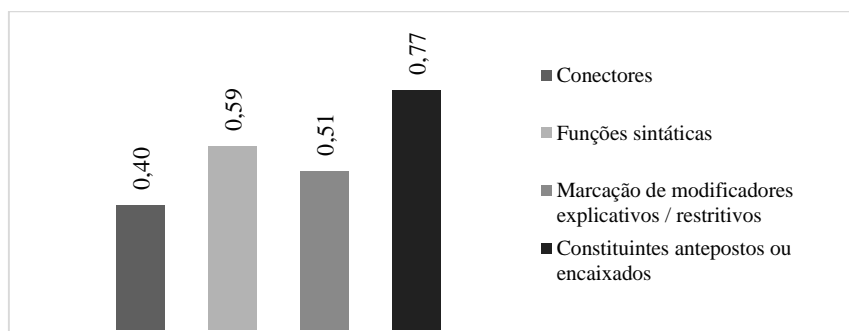


Figura 3: erros remanescentes com usos de vírgula na escrita de adultos escolarizados

Da análise das dificuldades remanescentes com vírgulas na tarefa de escrita, destacam-se em quantidade, mas com uma diferença pouco assinalável (média de 0,77 erros por texto), as omissões de vírgula a assinalar deslocamentos de constituintes que ocorrem antepostos ou intercalados. Estes contextos de uso de vírgula incluem a obrigatoriedade de usar duas vírgulas a delimitar um constituinte intercalado (por exemplo, uma subordinada adverbial entre o sujeito e o predicado) e a marcação por vírgula de um constituinte anteposto (por exemplo, um constituinte adverbial no início da frase). Este último contexto de uso de vírgula encontra-se na fronteira entre a obrigatoriedade e a opcionalidade das vírgulas de estilo, se remetermos para o que Cunha e Cintra (1984) indicam como regra para adjuntos adverbiais antecipados: “Quando os adjuntos adverbiais são de pequeno corpo (um advérbio, por exemplo), costuma-se dispensar a vírgula. A vírgula é, porém, de regra quando se pretende realçá-los” (p. 642). Por esta razão, na análise, consideraram-se apenas constituintes adverbiais mais pesados, tendo em mente que estes contextos de deslocamento correspondem a estratégias típicas de marcação de proeminência discursiva, fundamentais na complexidade estrutural de textos de escrita académica.

Em segundo lugar, com maior número de erros na escrita dos adultos, aparecem os erros por colocação indevida ou por omissão associados a funções sintáticas, incluindo a vírgula entre sujeito e predicado, regra explicitamente aprendida ainda no ensino básico.

As tarefas 2 e 3, que exigiam um maior grau de controlo e monitorização, com recurso consciente a capacidades metalinguísticas, incidiam no mesmo estímulo, uma frase com pontuação certa ou errada, retirada de um dos textos escritos pelos estudantes da turma. Recorde-se que a primeira tarefa solicitava a identificação e eventual correção do erro e a segunda exigia a verbalização da regra que fundamentava ou a correção ou a pontuação presente no estímulo. Para facilitar a leitura, os resultados destas duas tarefas serão apresentados a par, por condição. À esquerda, aparecem os resultados da tarefa 2, de correção de erro e, à direita, os resultados da tarefa 3 de explicação metalinguística.

Relativamente à condição A, quase todos os participantes foram bem-sucedidos a identificar e corrigir uma vírgula entre o sujeito e o predicado, como se verifica na figura 4, com 95,8% de acertos. Transcreve-se o estímulo em (1).

(1) *Este excerto, apresenta a perspectiva inatista.³

³ Utiliza-se o asterisco a assinalar a existência de erros de pontuação nos enunciados.



Condição A: vírgula entre o sujeito e o predicado

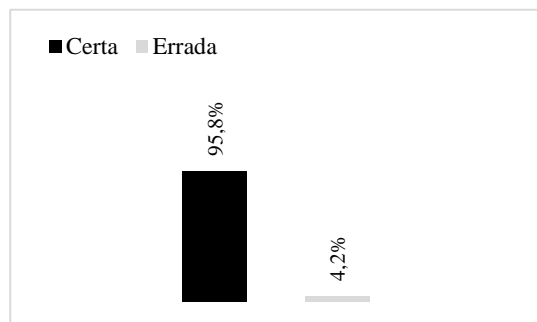


Figura 4: tarefa 2 – correção de vírgula entre sujeito e predicado

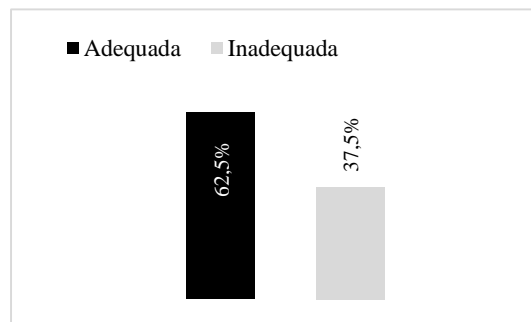


Figura 5: tarefa 3 – explicação da correção em contexto de vírgula entre sujeito e predicado

Em contraste com o sucesso na correção da vírgula entre sujeito e predicado, somente 63% dos estudantes conseguiram explicar a regra de uma forma adequada, com recurso a conhecimento explícito e a alguma metalinguagem referente a funções sintáticas.

Este resultado, de uma turma no final de uma licenciatura, é melhor do que o que se apresenta em Batalha e Costa (2020), em que apenas 15% dos estudantes à entrada do ensino superior conseguiram formular a regra. Note-se, ainda assim, que a dissociação entre capacidade de identificar o erro e de o explicar já fora descrita neste estudo, no qual 71% dos estudantes conseguiram identificar e corrigir o erro, mas apenas 15% conseguiram formular a regra. Será preciso concluir o ensino superior para compreender a regra? Apenas alguns adultos com formação especializada conseguem explicar a regra? Há um grau de consciência metassintática suficiente para apoiar o uso correto da vírgula que não requer conhecimento explícito e metalinguístico?

A condição B dizia respeito à obrigatoriedade de vírgula antes da conjunção coordenativa *pois* e, simultaneamente, a proibição no contexto em que foi colocada, a seguir à conjunção, num dos textos dos estudantes de onde se retirou a frase em (2).

- (2) *Deste modo, Chomsky descarta a ideia de que as crianças aprendem por imitação pois, as crianças produzem palavras nunca antes ouvidas.

Neste contexto, em que a vírgula depois da conjunção está erradamente colocada e em que uma subclasse particular de conjunções exige vírgula a delimitar a oração coordenada que encabeça, mais de 70% dos participantes identificaram e corrigiram o erro; contudo, menos de metade conseguiu escrever uma explicação adequada para a sua correção, como se pode observar pela comparação das figuras 6 e 7.



Condição B: omissão de vírgula antes de *pois*

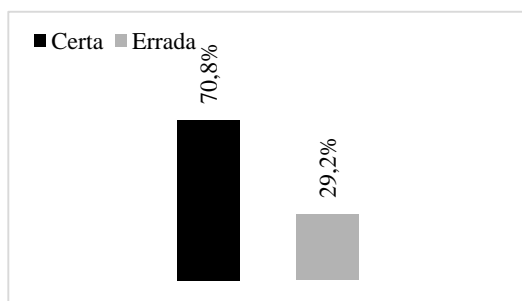


Figura 6: tarefa 2 – correção com colocação de vírgula antes de *pois*

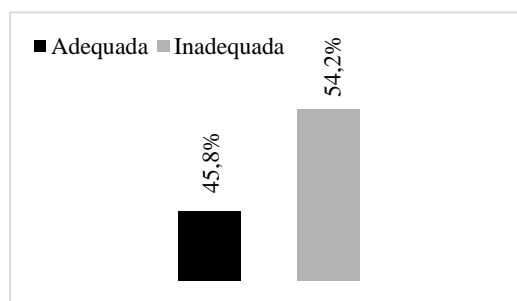


Figura 7: tarefa 3 – explicação da correção em contexto de omissão de vírgula antes de *pois*

Uma vez mais, estes resultados apontam para uma dissociação entre a capacidade de identificar e corrigir os erros e a capacidade de verbalizar uma explicação metalinguística adequada à regra.

No caso da condição C, cujo estímulo se transcreve em (3), faltavam as vírgulas a delimitar a oração subordinada adjetiva relativa com valor explicativo categórico por estar a modificar um antecedente com uma identidade única (“o planeta Terra”).

(3) *O planeta Terra que é conhecido como planeta azul corre o risco de se tornar cinzento.

Os gráficos das figuras 8 e 9 replicam a forma delineada pelos gráficos 6 e 7: a mesma percentagem de acertos que na condição anterior foi obtida na correção da frase com uma relativa explicativa.

Condição C: omissão de vírgula em relativa explicativa

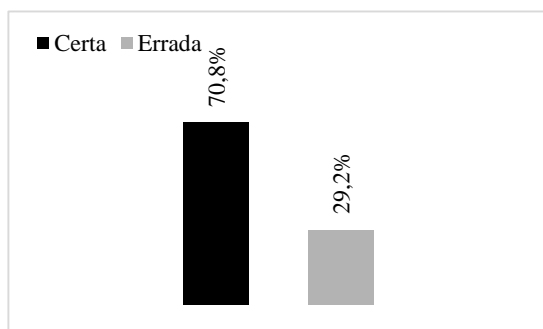


Figura 8: tarefa 2 – correção com delimitação de relativa explicativa por vírgulas

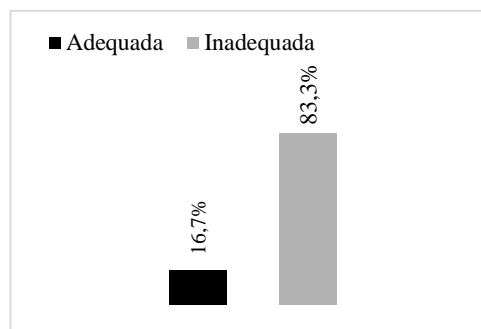


Figura 9: tarefa 3 – explicação da correção num contexto categórico de relativa explicativa

No entanto, uma vez mais, menos de 20% dos participantes conseguiram verbalizar uma explicação adequada, com ou sem recurso a termos e conceitos gramaticais, reforçando a dissociação entre um certo grau de consciência que apoia a correção de usos de vírgula e o conhecimento explícito das regras.

O caso muda de figura com a condição D, na qual se considerou faltarem duas vírgulas a assinalar uma subordinada adverbial intercalada entre o sujeito e o predicado, na frase transcrita em (4).



(4) A criança quando é corrigida não produz essa correção, ou seja, não imita.

Neste caso, menos de 30% dos estudantes identificaram e corrigiram o potencial erro e menos de 10% souberam explicar adequadamente este contexto.

Condição D: omissão de vírgulas a delimitar subordinada adverbial intercalada

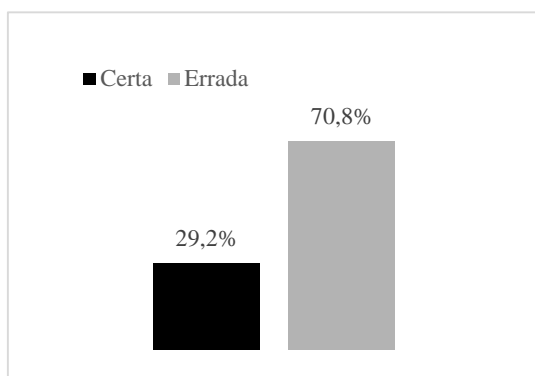


Figura 10: tarefa 2 – correção com delimitação por vírgulas de subordinada adverbial intercalada

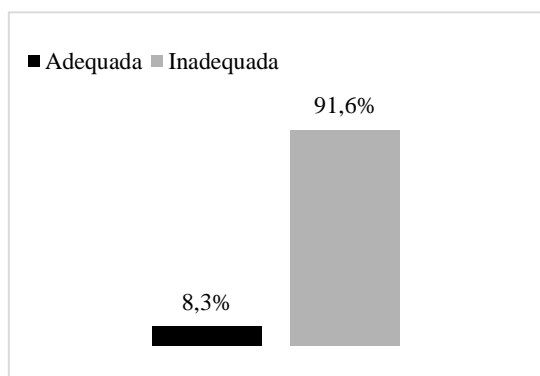


Figura 11: tarefa 3 – explicação da correção em contexto de subordinada adverbial intercalada

Embora o alvo esperado para esta condição fosse a segmentação da subordinada adverbial que ocorre intercalada entre o sujeito e o predicado da subordinante, é possível que o facto de se tratar de uma subordinada adverbial temporal, sintaticamente não periférica (Lobo, 2003), justifique a maior aceitabilidade da sua representação escrita sem vírgulas. Mesmo sendo esse o caso, os resultados refletem mais uma vez um tipo de consciência associada a conhecimento sintático com reflexos nas opções sobre pontuação.

Note-se, porém, que se se considerar que uma subordinada adverbial intercalada deve ser delimitada por vírgulas⁴, este resultado é coincidente com uma das dificuldades identificadas na tarefa 1, relativa a omissões de vírgulas a assinalar constituintes deslocados por razões discursivas, como neste caso.

Implicando também deslocação da posição de base na frase de elementos distintos, nas condições E, F e G, eram apresentadas frases corretamente pontuadas, com vírgulas a delimitar constituintes de natureza adverbial em anteposição, como se ilustra em (5) e (6), e a assinalar um advérbio conectivo colocado numa posição discursiva proeminente, entre um verbo e o seu complemento (uma oração completiva), na frase transcrita em (7).

(5) Através da leitura do excerto, podemos perceber que a perspectiva teórica referida é a inatista.

(6) Além disso, o desenvolvimento da linguagem é um processo sequencial e universal.

(7) Defende, portanto, que o processo de aquisição da linguagem não resulta da imitação.

Na instrução desta tarefa, era dito explicitamente que as três frases, retiradas de respostas a um teste de uma unidade curricular de 2.º ano, estavam corretamente pontuadas, sendo pedido que se justificasse o uso da vírgula em cada caso. Os resultados desta tarefa 3, de explicação metalinguística, estão representados na figura 12.

⁴ Em instrumentos normativos, como gramáticas e prontuários, encontra-se explícita a regra de uso de vírgula “para separar as orações subordinadas adverbiais, principalmente quando antepostas à principal” (Cunha e Cintra, 1984, p. 645), ainda que sejam raros os exemplos de subordinadas adverbiais intercaladas.



Condição E, F e G: vírgula com constituintes adverbiais antepostos

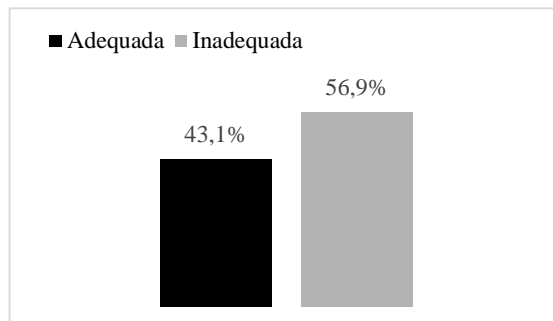


Figura 12: tarefa 3 – explicação de uso de vírgula a segmentar constituintes adverbiais antepostos

Tal como para todas as condições anteriores, exceto no caso da primeira (explicação da vírgula entre o sujeito e o predicado), menos de metade dos estudantes teve sucesso em apresentar uma explicação, com mais ou menos conceitos e termos metalinguísticos, para explicar os usos de vírgula, confirmando a dificuldade em verbalizar conhecimento metalinguístico sobre pontuação corretamente usada nos textos dos próprios estudantes. Que tipo de consciência terão mobilizado estes adultos para pontuar os seus textos, de forma consistente e com correção na sua escrita?

Como se explicou na secção sobre metodologia, o objetivo do *focus group* foi aceder a concepções sobre pontuação, sobre como se pontua e sobre como se aprende a pontuar. Por se tratar de um contexto de formação inicial de professores, o tema foi enquadrado de modo natural na formação em didática da língua. As “concepções”, enquanto objeto de estudo relevante para a formação profissional, são entendidas como um processo de enculturação e construção social modelado pela experiência, o qual inclui conhecimentos, valores e crenças (Watson, 2015a). As concepções e crenças verbalizadas podem ser conscientes ou inconscientes, sendo, neste caso, inferidas por afirmações e juízos relatados ou por formas de atuação. Vários autores têm estudado concepções de professores associadas à gramática (Cajkle e Hislam, 2002; Camps e Fontich, 2019; Myhill e Watson, 2014; Watson, 2015b), mostrando que essas concepções têm efeitos nem sempre conscientes no ensino da gramática. Para o português, o trabalho pioneiro de Coelho (2018) consolidou a ideia de que tornar os professores conscientes das suas concepções e crenças pode operar mudanças mais profundas nas abordagens para o ensino da gramática.

A análise das transcrições da tarefa 4, o *focus group* que integrou quatro participantes (P1 a P4), dois estudantes muito proficientes na capacidade de pontuar e dois estudantes com dificuldades manifestas na pontuação dos seus textos, trouxe algumas contradições para debate e contribuiu para consolidar a hipótese de que não será o conhecimento explícito das regras o único tipo de consciência sintática que capacita para a pontuação durante o processo de escrita.

Na generalidade, os participantes afirmaram não se recordar de como aprenderam a pontuar, mas verbalizaram memórias da aprendizagem no ensino básico e secundário coincidentes com o que Santos (2019) considerou ser um “ensino holístico” (p. 89) da pontuação, associando geralmente a vírgula à transcrição de uma pausa. Essa concepção aparece ilustrada pela referência ao ensino da pontuação como “as pausas na linguagem”, enunciada em (8).

- (8) P5: Mas em termos de regras, as tais regras de colocação da vírgula, que não se deve colocar entre o sujeito e o predicado e assim, só comecei a ter consciência já no secundário. Do que me lembro. Até porque, no 10.º ano, lembro-me de a professora corrigir os testes, as composições, e eu própria fazer esse erro de colocar a vírgula entre o sujeito e o predicado... Porque era, supostamente, pelo que



ensinaram, as pausas na linguagem... Portanto, nós fazemos “A Maria... fez qualquer coisa”. Então a vírgula estaria entre “A Maria” e o “fez qualquer coisa”. [aaa] Portanto, não consigo ter consciência de como é que foi ensinado, mas se eu, no secundário, tinha essa ideia de que a vírgula se colocava nas pausas, é provável que esse tenha sido o método... Ou [aaa] o que nos ensinaram [aaa] como colocar as vírgulas. [00:08:11]

A ideia de que não há uma relação direta entre saber as regras e saber pontuar quando se está a escrever reuniu consenso entre os quatro participantes. P2, como se pode ler em (9), verbaliza a incapacidade de mobilizar o conhecimento explícito para a escrita, acreditando que “não funciona”.

- (9) P2: Eu, como tenho muitas dificuldades a nível da gramática, eu sei as regras, mas depois ao escrever, quando é para aplicar, não funciona. [sorriso] Acabo por ficar um bocadinho prejudicad@ nisso. Sei que não se separam complementos, o sujeito e o predicado... Os modificadores, os conectores... Mas depois, quando é para aplicar, [aaa] tenho essa dificuldade. (00:09:39)

Mesmo concordando com outro dos colegas que afirma não ter consciência das regras quando pontua, P5, um dos participantes proficiente a pontuar os seus textos, refere que ter uma maior consciência das regras trouxe maiores dúvidas durante o processo de escrita, o que pode remeter para o perfil progressivamente mais consciente dos desafios do processo, previsto no modelo de “transformação de conhecimento” por Bereiter e Scardamalia (1987). A este propósito leia-se a transcrição em (10).

- (10) P5: Eu admito que cada vez mais tenho mais dificuldade, mas não sei se é por ter mais consciência ou se é pela dificuldade. [aaa] E eu no ensino superior deparei-me com a dúvida entre o ponto final e a vírgula. [risos] E muito honestamente eu acho que às vezes ainda tenho alguma dificuldade...(00:15:49)

O mesmo participante, porém, manifesta que algum conhecimento sintático explícito é ativado quando está a escrever, pelo menos em alguns contextos, ao reconhecer que “É mais consciente quando é um modificador”, como se pode verificar em (11).

- (11) P5: Mas tal como @ P4 eu não tenho consciência, quando eu estou a escrever, não faço, ok, isto é um complemento, ou isto é... Sei que posso pôr vírgulas aqui. [...] Nunca penso onde colocar a vírgula, ou porque estou a separar o sujeito, o predicado ou por aí a fora. Penso... [aaa] É mais consciente quando é um modificador. Portanto, quando é modificador, eu sei que tenho de meter entre vírgulas, ou então com uma vírgula, se faz sentido ou não. Essa é a única parte consciente que eu faço. (00:16:24)

A convicção de P4, de que não há relação entre conhecimento explícito da sintaxe e sucesso na pontuação, constitui um desafio à crença de que saber gramática é a garantia de sucesso na pontuação. P4 é o participante mais proficiente a pontuar os seus textos (na tarefa 1 e nas suas produções académicas em geral). Contudo, afirma que a sua capacidade de pontuar corretamente não se relaciona com o conhecimento gramatical pressuposto e reforça a crença implícita de que se pontua “pela sonoridade”, como se lê em (12)

- (12) P4: [aaa] Eu nunca ouvi falar em modificadores do grupo verbal, nem em modificadores disto, nem em modificadores daquilo... Eu sei tudo intuitivamente, porque eu acho que é pela sonoridade, por aquilo que eu estou habituada a ouvir e a forma como as pessoas entoam que eu aprendi a escrever. Eu sei que a seguir a “no entanto” vem uma vírgula, a seguir ao “assim” vem uma vírgula, ao “contudo”. Sei que quando nós queremos introduzir algo na frase, que tem a ver com a frase, mas



que não é aquilo que nós estamos focados, que tem de vir entre vírgulas. Portanto, sei isso tudo assim de intuição. A Professora vai-me perguntar “então sintaticamente como é que é ou como é que se chama essa função sintática?”... Eu não lhe sei dizer, Professora. (00:06:07)

Refletindo sobre a consciência ou conhecimento das regras de pontuação durante o processo de escrita, a crença dominante é a de que se pontua intuitivamente, sendo a “intuição” o conceito mais verbalizado pelos quatro participantes. Ainda assim, em (13), P1 explicita ter consciência de que as suas intuições a induzem em erro.

(13) P1: Eu pessoalmente, como tenho algumas dificuldades, é muito por intuição. Acabo por ser como @ P4. Por isso é que dou erros. E sei que, que os dou. (00:12:07)

A consciência de que as intuições e as pistas associadas a “sonoridade” não podem constituir a única fonte de conhecimento associado a pontuação deverá ser objeto explícito de reflexão na formação didática de professores. Ainda assim, esta conceção, fortemente presente no discurso dos participantes, poderá apoiar a hipótese de que o tipo de capacidade metassintática que suporta o uso da pontuação, mesmo por adultos proficientes, não corresponde a um grau máximo de consciência, envolvendo conhecimento metassintático e a capacidade de explicar regras, mas um grau de consciência metassintática suficiente para ser bem-sucedido, pelo menos em alguns contextos de uso de vírgula. Isto não significa que profissionais que usam a língua como seu objeto de trabalho, como professores, não precisem de aprender e ensinar a explicar as relações entre sintaxe e pontuação, principalmente quando se entende que ensinar gramática não tem apenas objetivos instrumentais (saber pontuar), mas tem principalmente uma função metacognitiva, de desenvolvimento de capacidades reflexivas (saber explicar os usos de pontuação).

4. Considerações finais

Os resultados da análise das quatro tarefas constituem uma surpresa, pelo menos em dois aspetos. Primeiro, a ideia generalizada de que mesmo estudantes do ensino superior mantêm os mesmos erros de pontuação que em ciclos de ensino anteriores foi desafiada pela análise quantitativa e qualitativa dos desempenhos de escrita, que diferem do perfil encontrado em crianças já em fases de escrita compositiva. A pontuação dos adultos tem quantitativamente menos erros e os erros remanescentes estão associados a contextos sintáticos complexos, que requerem pistas da interface sintaxe-discurso, como os relacionados com o deslocamento de constituintes, típicos de desafios dos géneros da escrita académica. Além disso, há progressos assinaláveis que permitem inferir um efeito positivo da experiência de escolarização. Este perfil de pontuação em adultos escolarizados coincide com o encontrado por Arseneau (2000) para o seu terceiro estágio de desempenho de pontuação, com jovens mais velhos e adultos.

O segundo aspeto que, de certa forma, é inusitado decorre do facto de se esperar uma relação mais direta e talvez causal entre o conhecimento explícito das regras de pontuação e a sua mobilização durante o processo de escrita, na fase de textualização e de revisão da escrita. No entanto, o que parece acontecer é que o desenvolvimento no uso da pontuação e a consciência necessária para o seu uso proficiente são capacidades metassintáticas relativamente independentes da capacidade de verbalizar explicações sobre a pontuação que se usa. O contraste entre uma pontuação globalmente adequada, na tarefa 1, de escrita, e correções acertadas, na tarefa 2, de correção de erros, por um lado, e as dificuldades generalizadas em verbalizar explicações para a pontuação, na tarefa 3, a par das conceções dominantes sobre a pontuação como “processo intuitivo”, no *focus group*, parecem reforçar a hipótese de que a pontuação é sustentada por um tipo de manifestação de consciência (meta)sintática de ordem distinta da capacidade de verbalizar explicações metalinguísticas. Talvez se possa pressupor uma equivalência com o nível E2 proposto por Karmiloff-Smith (1992) (“conscious access without verbal report”, p. 23). O estudo da pontuação pode clarificar fronteiras entre E2 e E3, mas as suas complexas



relações mantêm em aberto o interesse pela exploração deste tema. Ainda assim, o caso deste estudo, realizado com uma turma de licenciatura nos dois últimos anos de curso, ilustra a potencialidade do estudo da pontuação para uma caracterização da consciência sintática, a qual se manifesta através de capacidades com graus distintos de controlo e de verbalização. Finalmente, o papel das verbalizações metalinguísticas (espontâneas ou com recurso a termos e conceitos gramaticais) deve merecer maior atenção, pois parece ser igualmente determinante na caracterização das fronteiras entre consciência linguística e conhecimento explícito da língua.

5. Referências

- Arseneau, Rosianne (2020) Comment la ponctuation se développe-t-elle chez les élèves? Une revue systématique des recherches empiriques en classe de français langue d'enseignement. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13 (3), pp. 1-20.
- Barbeiro, Luís Filipe & Pereira, Luísa Álvares (2007) *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Batalha, Joana & Costa, Ana Luísa (2020) Para um perfil do conhecimento gramatical da geração do milénio. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*. N.º 7, pp. 37-54.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene (1987) *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bialystok, Ellen (2001) Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*. 21, pp. 169-181.
- Cajkler, Wasył & Hislam, Jane (2002) Trainee Teachers' Grammatical Knowledge: The Tension Between Public Expectation and Individual Competence. *Language Awareness*, 11 (3), pp. 161-177.
- Camps, Anna & Fontich, Xavier (2019) Teachers' concepts on the teaching of grammar in relation to teaching of writing in Spain: A case study. Contribution to a special issue What is Grammar in L1 Education Today?, edited by Kaisu Rättyä, Elżbieta Awramiuk, and Xavier Fontich. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-36.
- Camps, Anna (2014) Metalinguistic activity in language learning. In Ribas, Teresa, Fontich, Xavier & Guasch, Oriol (eds.). *Grammar at School. Research on Metalinguistic Activity in Language Education*. Berlin: Peter Lang, pp. 25-41.
- Chafe, Wallace (1988) Punctuation and the prosody of written language. *Written Communication*. 5 (4), N.º 16, pp. 395-426.
- Coelho, Patrícia (2018) *Formação inicial, conhecimento profissional e práticas em ensino e aprendizagem da gramática*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Costa, Ana Luísa & Mota, Ana (2019, 26-28 junho). Mapping syntactic awareness and punctuation. [Oral communication]. ARLE 2019 Conference. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Costa, Ana Luísa (2019) A contribution to the implicit/explicit debate on grammar learning: the case of contrast connectors. *Crossroads. A Journal of English Studies*, 24 (1/2019), pp. 45-64. <https://doi.org/10.15290/cr.2019.24.1.04>
- Costa, Ana Luísa, Carreto, Vanessa & Cerqueira, Sónia (2017) E essa é a minha opinião: para o estudo da emergência da escrita argumentativa. Helena Topa Valentim & Maria Lobo (orgs.). *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*. N.º 3, pp. 51-73.
- Costa, Ana, Costa, Maria Arminda & Gonçalves, Anabela (2017) Consciência linguística: aspetos sintáticos. In Maria João Freitas & Ana Lúcia Santos (eds.). *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português*. Textbooks in Language Sciences 3. Language Science Press, pp. 409-438.
- Costa, João (2008). Conhecimento gramatical à saída do ensino secundário: estado atual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade In Reis, C. (org.). *Atas da Conferência Internacional de Ensino do*



- Português. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pp. 149-165.
- Cunha, Celso & Cintra, Lindley (1984) *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Duarte, Inês (1998) Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas*. Porto: Areal, pp. 110-123.
- Duarte, Inês (2000). *Língua portuguesa. Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Duarte, Inês (2008) *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Duarte, Inês (2010) Sobre o conceito de consciência linguística. In Freitas, Maria João, Gonçalves, Anabela, & Duarte, Inês (Coord.). *Avaliação da consciência linguística. Aspectos fonológicos e sintáticos do português*. Lisboa: Edições Colibri.
- Freitas, Maria João (1990). *Estratégias de Organização Temporal da Fala em Português*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Hall, Nigel (1996) Learning about punctuation: an introduction and overview. In Hall, Nigel & Robinson, Anne (eds.) (1996) *Learning about Punctuation*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd., pp. 5-36.
<http://langsci-press.org/catalog/book/160>
https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.Pdf
<https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.02.02>
<https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln7ano2020a3>
<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.850>
- Karmiloff-Smith, Annette (1992) *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge: MIT Press/Bradford Books.
- Lobo, Maria (2003) *Aspectos da Sintaxe das Orações Subordinadas Adverbiais do Português*. Dissertação de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa.
- Mata, Ana Isabel (1992) É só ouvir... Em português, claro. In Delgado-Martins, M. R. et al. *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Colibri, pp. 45-74.
- Mota, Ana (2018) *O desenvolvimento da competência de escrita compositiva numa abordagem de trabalho colaborativo*. Relatório da componente de investigação de Estágio III do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Myhill, Debra. & Watson, Annabel (2014) The Role of Grammar in the Writing Curriculum: A Review.” *Journal of Child Language Teaching and Therapy* 30 (1), pp. 41-62.
- Olson, David (1995) La cultura escrita como actividad metalingüística. In Olson, D. & Torrance, N. (coord.). *Cultura escrita y oralidade*. Barcelona: Gedisa, pp. 333-358.
- Ravid, Dorit & Tolchinsky, Liliana (2002) Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*. 29, pp. 419-448.
- Rebuschat, Patrick (ed.) (2015) *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Santos, Ana Lúcia (2019) A pontuação: do ensino à avaliação. In Costa, Ana & Rodrigues, Sónia Valente (orgs.). *Avaliar conhecimento gramatical. Revista da Associação Portuguesa de Linguística*. N.º 5, pp. 75-93. doi 10.26334/2183-9077/rapln6ano2019a7
- Simard, Daphnée, Labelle, Marie & Bergeron, Annie (2017). Measuring Metasyntactic Abilities: On a Classification of Metasyntactic Tasks. *Psycholinguist Res*. N.º 46, pp. 433-456.
- Sim-Sim, Inês, Duarte, Inês & Ferraz, Maria José (1997) *A Língua Materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Sousa, Alberto (2009) Estudo de caso. In *Investigação em Educação* (pp. 137-144). Lisboa: Livros Horizonte.
- Viana, Maria do Céu, Oliveira, Luís, & Mata, Ana Isabel (2002). Fraseamento prosódico: uma experiência de avaliação. In A. Gonçalves e C. N. Correia (eds.) *Actas do XVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL, 517-529.



- Vygotsky, Lev (1986) *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Watson, Annabel (2015a) Conceptualisations of grammar teaching: L1 English teachers' beliefs about teaching grammar for writing. *Language Awareness*, 24 (1), pp. 1-14.
- Watson, Annabel (2015b) The problem of grammar teaching: a case study of the relationship between a teacher's beliefs and pedagogical practice. *Language and Education* 29 (4), pp. 332-346.

