

# A pontuação em narrativas infantis de diferentes gêneros

SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira/ Universidade Estadual de Ponta Grossa (Brasil) –  
pbosaleh@gmail.com

---

*Eje: Neurolingüística e Psicolingüística*

*Tipo de trabajo: ponencia*

---

» *Palavras chave: aquisição de linguagem; pontuação; gêneros narrativos.*

## » *Resumo*

Em trabalho anterior (SALEH, 2012), tendo como principal aporte teórico na aquisição de linguagem os estudos de De Lemos (1997; 2001; 2005), levantei alguns aspectos do papel da pontuação na configuração das instâncias narrativas nos textos de uma criança. Interpretei os sinais de pontuação como marcas de um processo de subjetivação (BERNARDES, 2005; CHACON, 1998), reveladoras não só da especificidade da escrita dessa criança, mas também da importância da pontuação na construção do texto na sua especificidade de texto narrativo, uma vez que, nos textos dessa criança, a pontuação desempenha um papel importante na configuração do autor e do narrador. No entanto, apesar de haver no corpus textos de variados gêneros discursivos, tais como contos, diários, relatos de experiência pessoal e notícias, produzidos tanto em casa como na escola, tomei-os como textos que produzem efeito de narrativa em sentido amplo, sem distingui-los entre si. Diante disso e partindo da hipótese de que essa criança é sensível à especificidade do gênero e, que, por isso, pontuaria de forma diferente textos de diferentes gêneros, pretendo, neste trabalho, investigar possíveis regularidades e particularidades na pontuação de textos dos gêneros notícia e relato em diário.

## » *Introdução*

Embora, em termos de produção escrita, a narrativa seja seguramente a tipologia mais trabalhada no Ensino Fundamental I, são escassas as pesquisas que têm como foco a aquisição da narrativa escrita.

Em estudo anterior (Saleh, 2012), tendo como principal aporte teórico na aquisição de linguagem os estudos de De Lemos (1997; 2001; 2002), levantei alguns aspectos do papel da pontuação na configuração dessas instâncias nos textos de uma criança, Luisa. Para isso, dirigi a minha atenção especialmente para os sinais que Dahlet (2007) considera enunciativos: parênteses, sublinha, aspas, maiúsculas corridas e mesmo o asterisco<sup>1</sup>.

Assumi (Saleh, 2005a e 2005b) que as instâncias narrativas são configuradas pelo próprio texto ainda que este produza efeito de relato<sup>2</sup>, e interpretei os sinais de pontuação como marcas de um processo de subjetivação (Bernardes, 2002; Chacon, 2003), reveladoras não só da especificidade da escrita dessa criança, mas também da importância da pontuação na construção do texto na sua condição de texto narrativo escrito. Tomei como *corpus* textos que produzem efeito de narrativa em sentido amplo, ou seja, há textos de variados gêneros discursivos que se encaixariam no que Dolz e Schneuwly (2004) denominam *gêneros da ordem do narrar e gêneros da ordem do relatar*, tais como contos, diários, relatos de experiência pessoal e notícias.

Para prosseguir no estudo sobre a relação entre as instâncias narrativas e a pontuação nos textos de Luisa, neste trabalho, retomo reflexões anteriores sobre o tema (Saleh, 2012, 2005a e 2005 b) e abordo a pontuação nos textos dos gêneros relato em diário<sup>3</sup> e notícia, de forma a verificar se há neles regularidades e particularidades no uso da pontuação que possam estar relacionadas à configuração dessas instâncias e à especificidade desses gêneros<sup>4</sup>.

Luisa é uma garota de classe média cujos pais possuem nível elevado de letramento. Os textos foram selecionados dentre as produções, realizadas tanto em ambiente familiar como escolar, escritas por Luisa entre os 5 e 12 anos de idade. Originalmente recolhidas pela mãe, foram posteriormente disponibilizadas, para utilização irrestrita em pesquisa, à Professora Claudia Mendes Campos<sup>5</sup>, da UFPR, que à época me colocou em contato com o

---

<sup>1</sup> Dahlet (2002) não considera o asterisco um sinal de pontuação. Porém, seu uso, implica o retorno do autor empírico sobre seu próprio texto, o que o aproxima de alguns dos sinais considerados enunciativos pela autora; implica, além disso, a necessidade de lidar com a distribuição do texto no espaço gráfico. Esses dois aspectos me levaram a incluí-lo na análise.

<sup>2</sup> Uso o termo relato para distinguir das narrativas que produzem efeito de ficção.

<sup>3</sup> Utilizo essa denominação por que parece-me que o diário pode abrigar textos de diferentes características, inclusive aqueles que produzem efeito de relato.

<sup>4</sup> Silva (2010) identifica e compara, em termos de quantidade e de variedade, os sinais de pontuação e as estratégias de seu emprego por alunos de 6.<sup>o</sup> ano em três gêneros discursivos distintos, incluindo uma fábula e uma notícia. O autor levanta hipóteses explicativas para a presença e a recorrência de certos sinais em função de certas características dos gêneros, tais como a presença do diálogo nas fábulas, mas não detalha esses aspectos na análise.

<sup>5</sup> Uma seleção dessas produções constituiu o *corpus* da sua tese de doutoramento, intitulada **Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação**, defendida no IEL/Unicamp em 2005.

amplo conjunto de produções, das quais, selecionei, sem nenhum critério adicional, cerca de 100 textos narrativos que serviram de base para um estudo exploratório (Saleh, 2012). Para este trabalho, o corpus inclui outros textos da garota que foram analisados pela pesquisadora em sua tese (Campos, 2005), já que cerca de 30 destes são narrativos e não coincidem com aqueles por mim inicialmente selecionados.

### ***Referencial teórico***

O estudo da aquisição de narrativas inclui o objetivo de dar conta do processo que leva a criança, inicialmente dependente da fala do adulto, a sustentar sozinha o fio narrativo, ou seja, a produzir o texto narrativo sem a ancoragem na fala do outro. Esse processo foi estudado por Perroni (1992), cujos achados trouxeram importantes contribuições para a compreensão do processo de aquisição oral de narrativas.

No que se refere à aquisição de narrativas escritas, como observei em Saleh (2005a), Rojo (1989 e 1990) teve o mérito de aliar a preocupação com a estrutura da narrativa à emergência da figura do narrador, tendo como pano de fundo a questão dos subtipos narrativos, *relato* e *estória*. Mas sua discussão fica prejudicada justamente pela atribuição de um papel excessivamente forte à estrutura (e à oposição entre o real e a ficção) na hipótese que equaciona a relação entre esses aspectos. Assim, os tipos narrativos são definidos a partir da composição da estrutura narrativa: são estórias as narrativas que apresentam complicação e resolução; são relatos as que prescindem desses componentes. Paralelamente, a figura do narrador é atrelada à estória. Além disso, vincula-se o relato à representação acurada do vivido e os textos ficcionais à imaginação e à criação e, conseqüentemente, atrela-se o relato a um narrador empírico e a estória a um *narrador criado*. Paralelamente pressupõe-se uma distinção entre um leitor real e um *leitor virtual*.

No entanto, o texto narrativo<sup>6</sup>, independentemente do gênero discursivo, caracteriza-se por colocar um narrador em cena, uma voz que assume uma perspectiva a partir da qual os eventos narrados são configurados. Essa voz, conforme Mieke Bal, é de um “sujeito lingüístico el cual se expresa en el language que constituye el texto” (Bal, 1987, p. 125), ou seja, o narrador, é uma entidade de linguagem.

Na minha tese de doutoramento (Saleh, 2000), defendi que a realidade configurada na narrativa infantil decorre de uma rede de relações entre textos, por meio dos quais a criança dá sentido ao vivido e, por isso, mesmo na aquisição de linguagem, a distinção entre relato e

---

<sup>6</sup> Tomo narrativas aqui em sentido genérico, incluindo tanto o que Dolz e Schneuwly (2004) denominam *gêneros da ordem do narrar* como *gêneros da ordem do relatar*.

ficção/“estória” deve ser pensada enquanto efeito da narrativa. Ou seja, na narrativa infantil, ainda que esta produza o efeito de relato<sup>7</sup>, as instâncias textuais são configuradas no próprio texto (cf. Saleh, 2005a e 2005b), o qual permite construir o referencial, o ponto de vista a partir do qual os eventos são relatados e, portanto, o narrador textual. Um relato em primeira pessoa tende então a produzir um efeito imaginário de identidade entre, por um lado, narrador, personagem e autor, por outro, entre essas três instâncias e a criança que produziu o texto.

Um dos aspectos que dá visibilidade à construção solidária das instâncias narrativas são os comentários do narrador (Saleh, 2005a), como na notícia abaixo, “Bebê achado”, produzida por Luisa aos 08 anos e 09 meses.

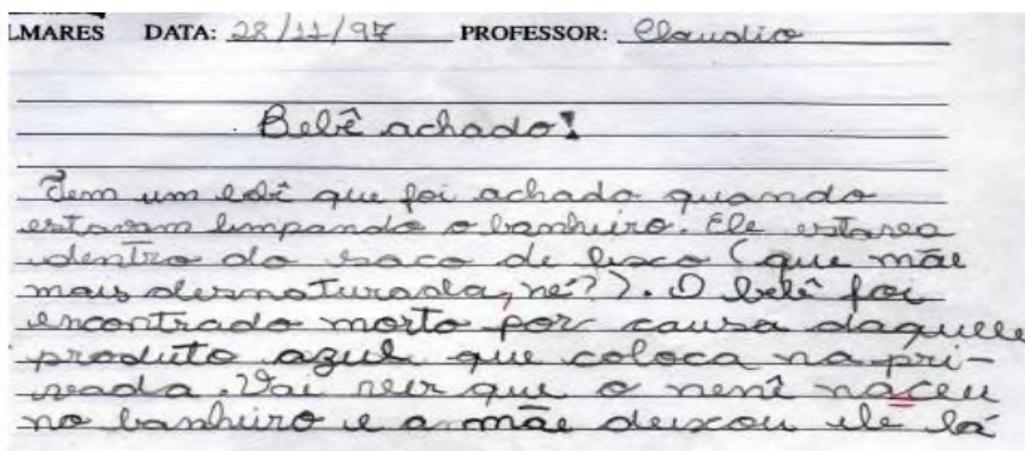


Figura 1. *Bebê achado*. Notícia produzida por Luisa aos 08 anos e 09 meses.

Fonte: Campos (2005, p. 162).

Sequências como “(que mãe mais desnaturada, né?)” colocam em cena o autor, pois embora elas interrompam o fio narrativo, não promovem ruptura no texto, ao contrário, sugerem que o sujeito controla o seu dizer. É interessante observar que, nesse caso, a criança, autora empírica, literalmente abre parênteses para inserir o comentário, o que indica que ela o interpreta como uma interrupção do fluxo da notícia. Tais ocorrências ecoam uma voz outra, que não a do narrador, e dão relevo ao jogo de máscaras que, conforme Todorov, caracteriza o narrador<sup>8</sup>:

<sup>7</sup> Uso o termo relato em sentido genérico, para distinguir das narrativas que produzem efeito de ficção.

<sup>8</sup> Todorov, no entanto, se refere à narrativa literária.

Nós temos portanto uma quantidade de informação sobre ele (o narrador) que deveria nos permitir apreendê-lo, situá-lo com precisão [...] mas esta imagem fugidia não se deixará aprisionar e ela se reveste constantemente de máscaras contraditórias indo daquela de autor em carne e osso àquela de um personagem qualquer. (Todorov, citado por Kuroda, 1975, p. 263).

Ou seja, o narrador é textualmente construído, indicando que, em termos do funcionamento do texto, a voz do autor é dependente da voz do narrador. Em comentários dessa natureza, a irrupção da instância autor está relacionada à escuta do próprio texto pela criança. Através do narrador – e do autor que se mostra na voz do narrador – a criança estabelece uma distinção entre o que produz efeito de narrativa e o que se apresenta como um comentário.

Baseando-me em De Lemos (1997; 2001; 2002), interpretei esse movimento como revelador da posição em que a criança se encontra em relação à língua no processo de aquisição da linguagem. Na concepção da autora (De Lemos, 1997), dar conta do processo de aquisição da linguagem é dar conta da mudança da relação da criança com a língua, ou, em outros termos, explicitar a trajetória pela qual a criança passa da “posição de interpretado pelo outro à posição de intérprete da fala deste e da sua própria fala (p. 4).

Conforme De Lemos (2001), a criança é “capturada pelo funcionamento da língua na qual é significada por um outro”, e com isso é colocada em “uma estrutura em que comparece o outro como instância de interpretação e o Outro como depósito e rede de significantes” (p. 29). A autora formula a hipótese de que o processo de aquisição se dá como manifestação da *predominância* de um dos três elementos que compõem essa estrutura, configurando-se as posições ou “modos de emergência do sujeito na cadeia significante” (p. 1). Dessa forma, enquanto a primeira posição se manifesta pela dominância da fala do outro na fala da criança, a segunda exhibe a dominância do funcionamento da língua nessa fala e a terceira a escuta do sujeito em relação à sua própria fala e à fala do outro. A noção de estrutura, como se pode inferir, impede que se conceba a possibilidade de superação de posições em determinado momento do processo de aquisição.

Em sua tese de doutorado, Bernardes (2002) também se volta para a pontuação na escrita da criança. Seu corpus é constituído de textos produzidos em situações diversas, mas tendo em comum a singularidade da pontuação. Para a autora, a escrita inicial constitui-se como um lugar privilegiado para a reflexão sobre a pontuação, uma vez que oferece resistência às certezas do adulto, estas, por sua vez, mediadas pelo saber normativo<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Na verdade, por mais que do ponto de vista do leigo a pontuação seja pensada a partir de um saber construído com base nas regras normativas e que estas de fato influenciem de alguma forma a escrita, a

A autora vê a pontuação como um mecanismo de interpretação e, portanto, como uma das marcas privilegiadas de inscrição do sujeito no seu texto. Trata-se, pois, de um aspecto privilegiado de manifestação da singularidade da inserção e da relação do sujeito com a linguagem (Bernardes, 2002), o que a leva a tomar o estilo como a forma singular de o sujeito inserir-se na linguagem por meio da pontuação. “Reconhecer um estilo é, pois, seguir esses vestígios singulares no uso da linguagem, é depreender uma marca que se repete [...]”<sup>10</sup> (p. 75).

Voltando à notícia “Bebê achado” a que me referi na seção anterior, acredito que a irrupção da instância autor, indicada tanto pelo comentário em si como pela sua inserção entre parênteses, relaciona-se à terceira posição que, como vimos, se distingue das demais pelo fato de nela a criança escutar o seu próprio dizer.

### *As instâncias narrativas e a pontuação nos textos de Luisa*

As narrativas produzidas por Luisa aos 5 e 6 anos apresentam-se basicamente sem pontuação, mas, como procurei mostrar em Saleh (2012), antes dos 8 anos já há um efeito de adequação bastante grande dos sinais empregados, ou seja, já nessa idade a pontuação em seus textos transgride muito pouco a pontuabilidade, isto é, as possibilidades virtuais de segmentação da cadeia sintagmática do texto<sup>11</sup> (Bernardes, 2002). Por outro lado, já ocorrem aí os parênteses e estes serão recorrentes nos textos narrativos de Luisa. Mas até os 9 anos já terão também aparecido sublinhas, aspas, maiúsculas corridas e até asteriscos, em geral sem provocar ruptura mas efeito de textualidade.

Embora os discursos sobre as convenções referentes ao uso da pontuação provavelmente fizessem parte do cotidiano de Luisa, já que ela freqüentava regularmente a escola e seus pais possuem nível elevado de escolaridade, não se trata de supor que ela detivesse um saber sobre as regras normativas da pontuação<sup>12</sup>, as quais permitiriam a ela

---

pontuação em textos reais está longe de ser totalmente explicada por essas regras. Do ponto de vista dos estudos linguísticos só será possível compreender o estatuto da pontuação a partir uma teoria que reconheça a especificidade da escrita em relação ao oral, o que não significa desconsiderar a heterogeneidade desses dois modos de enunciação (Correa, 2004)

<sup>10</sup> Chacon (2003) também indica essa direção.

<sup>11</sup> Conforme Bernardes (2002), a pontuabilidade refere-se às possibilidades virtuais de segmentação da cadeia sintagmática do texto, enquanto a pontuação é o recorte que se faz dessas possibilidades. Não há coincidência entre essas duas ordens - o virtual e o realizado. Afinal, se assim fosse, a pontuação seria dispensável. Ou seja, a pontuação restringe as possibilidades de interpretação, orientando a leitura do texto.

<sup>12</sup> É preciso considerar que o ensino da pontuação, assim como de outros aspectos da linguagem que recebem tratamento na tradição gramatical, é ainda essencialmente normativo, tendo como alcance a frase. Nessa perspectiva a escrita é concebida como uma “uma forma fraca e desviada do oral” (DAHLET, 2002, p. 31), na

um julgamento diferencial do tipo correto/incorreto que determinaria as suas escolhas. Ou seja, como afirma Bernardes (2005) não é a “exposição da regra que fará com que a criança pontue seu texto mais ou menos corretamente: isto seria imaginar a transparência na relação do sujeito com a linguagem [...]” (p. 16).

Uma importante ferramenta para abordar o papel da pontuação nas notícias e nos relatos em diário de Luisa é fornecida por Dahlet (2002; 2007). A autora entende a escrita como um espaço gráfico bidimensional cujo funcionamento é distinto do oral tanto no nível das unidades distintivas quanto no nível dos marcadores sintático-enunciativos. Nesse contexto, a pontuação é um sistema de sinais “visíveis”, os quais, a partir das funções predominantes que desempenham, separam-se em duas classes (Dahlet, 2007): 1 - sinais de *seqüencialização*, englobando os sinais que operam em nível sintagmático e segmentam o contínuo da escrita guiados por parâmetros sintáticos, semânticos e discursivos: alínea, o ponto e seus derivados - ponto de exclamação e de interrogação, reticências - o ponto-e-vírgula e a vírgula; 2 - sinais de *enunciação*, incluindo os sinais que manifestam interação com o co-enunciador. Assim, segundo sua classificação, alguns sinais - ponto de exclamação, de interrogação e reticências - figuram tanto como sinais de seqüencialização como de enunciação; da mesma forma, um mesmo sinal pode adquirir valor distinto se o contexto for monológico ou dialogal.

Os sinais que me chamaram a atenção nos textos de Luisa pela sua recorrência - parênteses, aspas, maiúsculas corridas, as sublinhas - figuram na segunda classe da classificação de Dahlet (2007). No caso do fragmento da notícia “Bebê achado” acima, o uso dos parênteses indica a avaliação do narrador quanto ao seu próprio dizer e, conseqüentemente, quanto à natureza do dado acrescentado/informado ao seu “interlocutor virtual” por meio da pontuação. Os parênteses indiciam, então, uma atividade enunciativa, ou seja, revelam traços interacionais que marcam discursivamente a presença do sujeito que produz o texto, assim como o seu interlocutor. O fato de o comentário ocorrer entre parênteses está relacionado ao distanciamento da autora empírica em relação ao seu próprio texto e, portanto, à sua condição de escutar o seu próprio dizer, movimento que considero manifestação de autoria.

Vale notar ainda que o comentário é encerrado com uma pergunta que se dirige claramente ao leitor, instando-o a se posicionar em relação à atitude da mãe que teria jogado em um saco de lixo o bebê que acabara de nascer - “*que mãe mais desnaturada, né?*” - o que evidencia a função enunciativa do ponto de interrogação.

Passo agora a um apanhado das notícias que compõem *corpus* e, na seqüência, volto-

---

qual cabe à pontuação o papel de compensar as perdas resultantes da passagem do oral ao escrito, sem jamais consegui-lo totalmente (Chacon, 1997; Dahlet, 2002 e 2007).

me para os relatos em diário.

Encontramos notícias produzidas no decorrer do sétimo e do oitavo ano de vida de Luisa. O primeiro bloco de textos desse gênero foi escrito<sup>13</sup> em torno dos 7,6 anos em ambiente doméstico como parte de um caderno diário; nele não há ocorrência de sinais enunciativos. Já os textos do ano seguinte, quatro ao todo, foram produzidos basicamente como atividades escolares, durante a 2.<sup>a</sup> série, no intervalo de 8 anos e 6 meses a 8 anos e 9 meses. Na primeira notícia desse bloco não há nenhum sinal enunciativo. A segunda é a que segue na Figura 2, onde aparecem aspas no título “Dalmatas”:

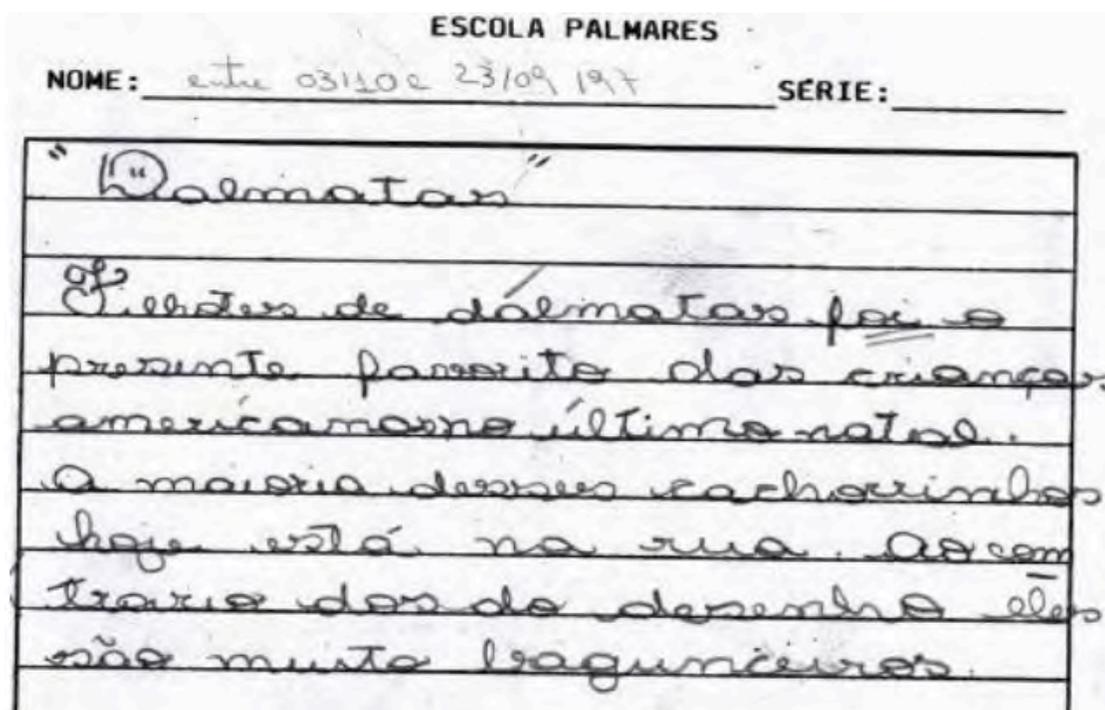


Figura 2. *Dalmatas*. Notícia produzida por Luisa aos 08 anos e 07 meses. Fonte: Campos (2005, p. 159).

Na terceira, o título está em maiúsculas corridas. Já a quarta, “Bebê achado”, apresentada na seção 2, contém ponto de exclamação no título, bem como os parênteses que encerram o comentário finalizado com um ponto de interrogação. Considerando a sequência, a situação do gênero notícia parece representativa da tendência geral de aparecimento e incremento dos sinais enunciativos no decorrer do processo de aquisição da escrita por Luisa por mim detectado em Saleh (2012). É possível, porém, que o forte apelo emocional

<sup>13</sup> Trata-se de curtos relatos de situações geralmente vivenciadas pela própria Luisa. Não vou discutir aqui a pertinência da sua classificação como notícia.

do tema da última notícia possa ter favorecido a presença mais acentuada da pontuação enunciativa nesse texto.

Quanto aos relatos em diário, quando Luisa já havia completado 8 anos, podemos encontrar em seu diário um número significativo de relatos em que aparecem os parênteses. Além disso, os títulos de filmes e livros aparecem sistematicamente entre aspas, como no texto abaixo:

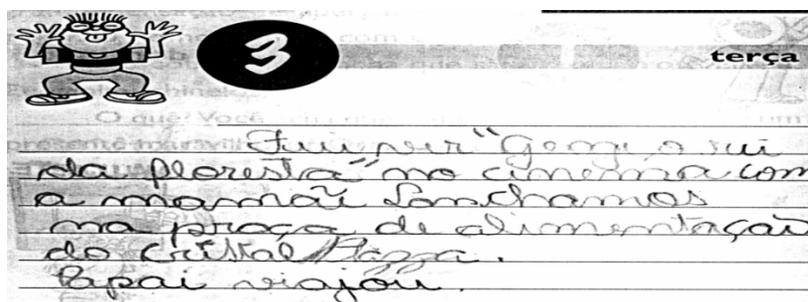


Figura 3. Cinema. Relato em diário produzido por Luisa aos 08 anos.

O texto abaixo, escrito um pouco mais de dois anos depois, confirma a tendência do uso da pontuação enunciativa por Luisa. Nele, constatamos o sinal de exclamação que fecha todos os três enunciados do corpo do texto, bem como as maiúsculas corridas, que também aparecem três vezes e cujo estatuto enunciativo é reforçado por “caixas” que circundam as palavras e expressões escritas com esse tipo de letra.

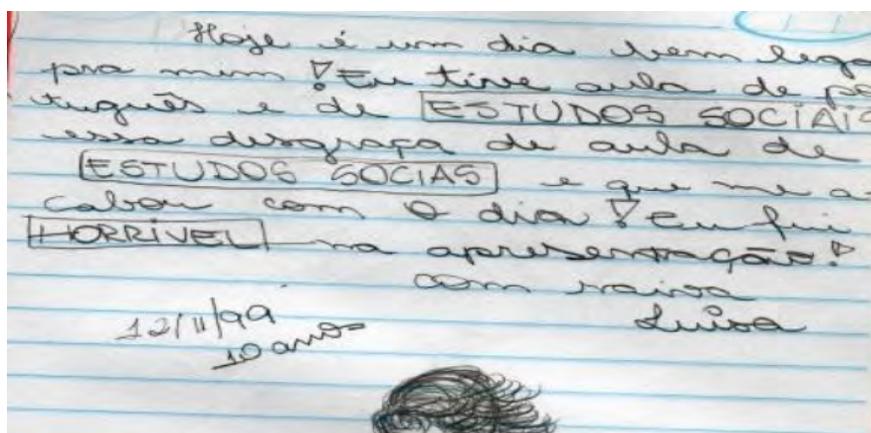


Figura 3. Aula de Estudos Sociais. Relato em diário produzido por Luisa aos 10 anos e 08 meses. Fonte: Campos (2005, p. 145).

Nesse caso, talvez ainda mais fortemente que na Figura 1, *Bebê achado*, a pontuação indica o nível de envolvimento de Luisa com os fatos narrados, o que é reforçado pela presença da expressão “com raiva” no fecho do relato.

Nos relatos em diário, há, entre os 8 e 10 anos, uma tendência crescente à diversificação e intensificação dos usos de sinais eminentemente enunciativos, o que talvez possa estar relacionado não só à emergência de um estilo individual, mas às condições específicas de produção em diário, que implica um alto nível de envolvimento da criança com o seu dizer

As ocorrências de pontuação enunciativa, especialmente as aspas, os parênteses e as maiúsculas corridas, confirmam o que defendi em Saleh (2012), ou seja, indicam a avaliação do narrador quanto ao seu próprio dizer, revelando, além disso, uma atividade interacional e, portanto, a presença do sujeito que, ao produzir o texto, põe em cena o seu interlocutor. Indicam ainda que Luisa escuta seu próprio dizer e dialoga com ele, ou seja, trata-se de um movimento de autoria, que relaciono à terceira posição de De Lemos (1997).

Porém, nos textos do gênero notícia e relato em diário analisados até o momento ainda não foi possível detectar especificidades no uso da pontuação que confirmem a hipótese inicial do trabalho de que a criança seria sensível à especificidade do gênero e, que, por isso, pontuaria de forma diferente textos de diferentes gêneros.

### ***Considerações finais***

A pontuação nas narrativas de Luisa reflete, sem dúvida, o seu processo de letramento, a história de seu permanente contato com textos escritos impressos, indicando, portanto, um fazer enunciativo próprio da escrita, o qual, assim como no adulto, de forma alguma pode ser garantido nem pela suas práticas orais nem pelo saber normativo tal como ensinado na escola, ainda que pressuponha traços/manifestações dessas práticas e desse saber (Correa, 2003).

Além disso, este estudo confirma que, nos textos de Luisa aqui analisados, há uma estreita relação entre a pontuação e a configuração das instâncias narrativas, especialmente autor e narrador, que se mostra no decorrer do processo de aquisição da escrita, e que a pontuação é uma marca de estilo que diz respeito à sua relação singular com a linguagem escrita (Saleh, 2012). No entanto, não foi possível confirmar a hipótese que motivou a realização deste trabalho, ou seja, a possível especificidade no uso da pontuação por Luisa em função do gênero. Essa situação por si só não invalida a hipótese, mas indica a necessidade de ampliar o número de textos de cada gênero contemplado no *corpus*, bem

como proceder à análise de produções de outros gêneros, o que viabilizará um panorama ao mesmo tempo mais detalhado e mais amplo sobre o uso da pontuação por essa garota.

A essa hipótese, ainda em investigação, este trabalho acrescenta uma outra: a existência de uma provável relação entre o pontuação empregada e o nível de envolvimento da criança com aquilo que narra. Acredito que a continuidade da investigação sobre a pontuação de Luisa em textos de outros gêneros, além da notícia e do relato em diário, permitirá avaliar a pertinência dessa hipótese. De qualquer forma, os achados sobre o papel da pontuação nos textos narrativos obtidos até o momento me parecem um importante passo para a compreensão do processo de aquisição da narrativa escrita, o qual pode contribuir para se (re)pensar o ensino da produção de textos narrativos, inclusive de forma associada à prática de análise linguística (Geraldí, 1984; Brasil, 1998).

### › *Referencias bibliográficas*

- Bal, M. (1987). *Teoría de la narrativa* (una introducción a la narratología). 2 ed. Madrid: Catedra.
- Bernardes, A. C.A. (2002). *Pontuando alguns intervalos da pontuação* (tese de doutorado). Unicamp, Campinas, Brasil.
- \_\_\_\_\_. (2005). Algumas considerações sobre o tema da pontuação na escrita inicial. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 1 e 2 (47), 109-117.
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos – língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF.
- Campos, C. M. (2005). *Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação* (tese de doutorado). Unicamp, Campinas, Brasil.
- Chacon, L. (2003). Oralidade e letramento na construção da pontuação. *Revista Letras*, 61 (especial), 97-122.
- Corrêa, M. L. G. (2004). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dahlet, V. (2002). A pontuação e sua metalinguagem gramatical. *Revista de Estudos da Linguagem*, 10 (1), 29-41.
- \_\_\_\_\_. (2006). A pontuação e as culturas da escrita. *Filol. lingüíst. port.*, 8, 287-314. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP8/Dahlet.pdf>.
- Dolz, J.; Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro).

- De Lemos, C. T. G. (1997). Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição de língua materna. Trabalho apresentado em *The Trento Lectures na Workshop on Metaphor and Analogy*, organizado pelo Instituto Italiano per la Ricerca Scientifica e Tecnologica em Povo.
- \_\_\_\_\_. (2001). Sobre o estatuto lingüístico e discursivo da narrativa na fala da criança. *Lingüística*, 13, 23-59.
- \_\_\_\_\_. (2002). Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 42, 41-69.
- Geraldi, W. (1984). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Kuroda, S-Y . (1975). Sur les fondements de la théorie de la narration. In: KRISTEVA, J. & al. (org.). *Langue, discours, société: pour Émile Benveniste*. (pp. 261-293). Paris, France: Éditions du Seuil..
- Perroni, M. C. (1992). *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Rojo, R.H.R. (1990). O desenvolvimento da narrativa escrita: como são os textos que as crianças escrevem? *DELTA*, 6 ( 2), 169-193.
- \_\_\_\_\_. (1989). O desenvolvimento da narrativa escrita: “fazer pão” e “encaixar”. Tese de Doutorado, PUC/SP (inédita).
- Saleh, P. B. de O. (2012). O sujeito e a pontuação na aquisição de narrativas escritas. In: Figueiredo, D. de C. & Outros (Org.). *Sociedade, cognição e linguagem* (pp. 201-219). Florianópolis, Brasil: Insular.
- \_\_\_\_\_. (2005a) Afinal, quem narra na narrativa infantil? *Cadernos de Estudos Linguísticos*. vol. 1 e 2 (47), 175-69.
- \_\_\_\_\_. (2005b) O narrador e a sua configuração lingüístico-textual na narrativa infantil escrita. *Cadernos de Pesquisas em Lingüística*. 1 (1), 145-150.
- \_\_\_\_\_. (2000) *Narrativas infantis sobre experiências vividas: uma questão de representação* (tese de doutorado em Lingüística), Unicamp, Campinas, Brasil.
- Silva, A. da. (2010). A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais. *Cadernos de Educação*, Pelotas/RS, 35, 139-169.