

PONTUAÇÃO E FORMATO GRÁFICO DO TEXTO: AQUISIÇÕES PARALELAS

Iúta Lerche Vieira ROCHA (Universidade Federal do Ceará)

ABSTRACT: This paper focuses on one aspect of the acquisition of punctuation by children - the graphic and organizational format of the text. I shall attempt to demonstrate how the mastery of punctuation takes place concurrently with other textual advancements and how children draw on this knowledge to punctuate the text. To that end, I analysed 115 narratives produced by children from a school in Ceará at the first, second and third grade levels; 29 interviews were used as two revision tasks of the aforementioned narratives. Regarding the production data, I have pointed out some correlations between punctuation and the external and the internal format of the text, their process of evolution throughout the subject's educational development as well as the internal patterns of graphic structuring which were overtly present in the samples (vis-à-vis punctuation tendencies, text length, number and variety of signs used). With regard to the tasks involving revision, I have compared punctuation alterations carried out by the subjects on texts with and without graphic organization; the relationship between the underlying children's conceptions and the justifications they presented was surveyed.

Key-words: punctuation; writing; acquisition; revising; narrative; graphic text format.

Palavras-chave: pontuação; escrita; aquisição; revisão; narrativa; formato gráfico do texto.

0. Introdução

A pontuação é um tema pouco abordado na literatura corrente sobre linguagem escrita e sistemas escritos. A maioria das publicações se atém aos aspectos normativos, havendo poucos dados

descritivos sobre como os sistemas de pontuação das línguas são usados atualmente. Essa mesma defasagem, percebida em relação ao sistema gráfico do português, é apontada em outras línguas, como no francês (Catach, 1980:3), no inglês (Nunberg, 1990: 9) e no espanhol (Ferreiro, 1991:233).

O ensino da pontuação também não é satisfatório. Não há instruções claras sobre este sistema de signos complementares à informação alfabética de nossa escrita. Em geral se desconhece que sua flutuação e ambigüidade características decorrem:

- a) da própria natureza da pontuação - sistema gráfico plantado na confluência da fala e da escrita, acumulando várias propriedades e funções;
- b) do modo como se desenvolveu historicamente - introdução tardia, parcelada e arbitrária no sistema de escrita, coexistindo vários sistemas e critérios para pontuar, com os signos evoluindo de uma motivação prosódica para uma lógico-gramatical.

Se o conhecimento sobre a própria natureza da pontuação é insuficiente, muito maior ainda é a lacuna em termos de *aquisição*. Pouco se sabe sobre a construção individual do sistema pela criança¹, embora não nos faltem exemplos de suas explorações dos signos de pontuação. É provável que também neste terreno ela manipule as propriedades da linguagem, levantando hipóteses e buscando soluções, do mesmo modo como vinha procedendo em relação a outras aquisições anteriores à escrita ortográfica.

Neste artigo abordaremos um dos aspectos envolvidos nesta aquisição - a *organização gráfico-espacial do texto*. Algumas razões nos levaram a dirigir nossa atenção para o espaço gráfico do texto: a suspeita de que a pontuação poderia estar associada a outros fatores da escrita não focalizados diretamente pela instrução escolar e a observação da sensibilidade das crianças para os aspectos de organização textual, vistos especialmente na ênfase que dão à simetria gráfica e à distribuição espacial dos textos. (kato, 1988, já percebera a preferência inicial da criança para pontuar em todo início ou final de linha.)

Tentaremos mostrar aqui como o domínio da pontuação ocorre paralelamente ao domínio do formato gráfico do texto e como as crianças recorrem a esse conhecimento para orientar a distribuição da pontuação no texto.

Os dados que apresentaremos foram extraídos de uma investigação maior sobre pontuação na produção e revisão de textos narrativos por crianças cearenses de 1ª a 3ª séries do 1º Grau².

1. Pressupostos teóricos

As diferenças entre o modo de produção do texto impresso e do manuscrito, bem como o fato de aprendermos a ler nos livros e a escrever à mão (Laufer, 1980:79) estabelecem de pronto uma dificuldade em lidar com o espaço gráfico do texto. Além disso, redatores proficientes e crianças o concebem de forma distinta.

1.1. A concepção do redator proficiente

Para o redator proficiente, o espaço gráfico compreende unidades de três ordens de grandeza - o nível das palavras, o nível da frase e o nível do texto.

No primeiro nível temos os espaços entre as palavras e no final da pontuação sintática, o apóstrofo, o traço de união e o traço de divisão, indicando que a palavra não está terminada.

No segundo nível estão a maiúscula inicial da frase ou do parágrafo, a mudança da linha para a alínea paragrafática ou a passagem da página para um novo capítulo.

No terceiro nível, que envolve e transcende o texto, escapando ao próprio autor, figuram: o agenciamento geral do livro e dos capítulos, justificação, margens, títulos, intertítulos, disposição de entrelinhas, apelo de notas, oposição de capítulos e de tipos de caracteres, procedimentos para pôr em relevo (destaque), determinação do formato, capa, chamada de coleção, cores, ilustrações etc.

Em sentido *lato* esse conceito pode ser entendido como *paginação*. No francês é definido pela expressão *mise en page* (Catach, 1980:21): "conjunto de técnicas visuais de organização e apresentação do objeto livro, que vão do branco das palavras ao branco da página, passando por todos os procedimentos interiores e exteriores ao texto, permitindo seu arranjo e disposição".

Os sinais que marcam os limites de seqüências de ordem superior à frase também podem ser considerados como *pontuação metafrástica* (Tournier, 1980:37). Em geral estes sinais referem-se à utilização do espaço em branco da página: alínea e reforço entre parágrafos, mudança de página entre partes importantes do texto; espaços entre títulos e subtítulo e, na falta de um melhor enquadramento, também o traço de divisão.

1.2. A concepção da criança que está adquirindo a escrita

Temple et alii (1982:37) afirmam que a percepção da escrita é diferente da percepção de um objeto (uma cadeira, por exemplo) que pode ser abordado de qualquer ângulo ou posição. Segundo os autores, para melhor entender o conceito de espaço, é útil fazer uma analogia com o *design* arquitetônico. Neste campo, concebem-se dois tipos de espaço: espaço *positivo* (o que se insere) e espaço *negativo* (o que se exclui). Ora, o espaço deixado entre as palavras é um espaço negativo. Ele é o pano de fundo. As palavras é que são inseridas nele e não o contrário.

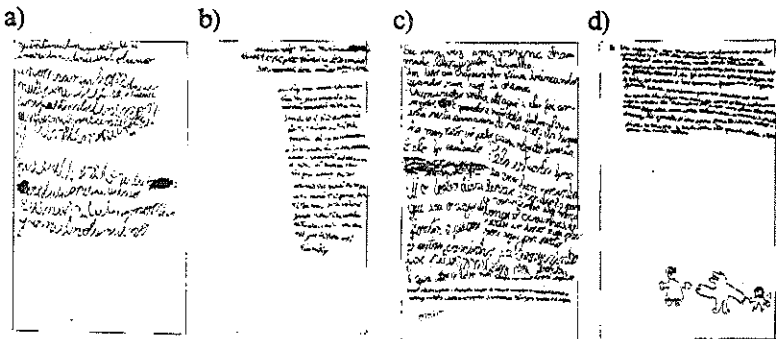
Tendo em vista o que estamos colocando, o fracasso da criança em deixar espaços entre as palavras não deve ser tomado apressadamente como um indicativo de que ela não saiba que as palavras existem como unidades separadas. *Deixar espaços é um procedimento altamente abstrato para a criança manejar*. Muitas delas preferem, por exemplo, *inserir* pontos entre palavras que deixar espaços, o que parece indicar uma preferência pelo espaço *positivo*.

A *direcionalidade* na escrita, por sua vez, é uma questão tão complexa, que segundo dados de um estudo realizado com crianças de 5 a 6 anos, na Nova Zelândia, mesmo depois de terem dominado

este princípio na leitura, elas continuam a ter dificuldades direcionais na escrita (Clay, apud Temple et alii, 1982:38).

Nos dados que analisamos encontramos inúmeras evidências de como é complexo para a criança lidar com o formato gráfico do texto e de como elas exploram esses aspectos na busca da convencionalidade da escrita. Nos textos abaixo podemos observar algumas dessas tentativas.

O *texto a* (1ª série/E.Pública, 9 anos) tem direcionalidade, mas ainda não apresenta segmentação de palavras. O *texto b* (1ª série/E.Pública, 9 anos), já segmentado, concentra-se num canto da página, lembrando o formato gráfico de um poema. O *texto c* (2ª série/E.Particular, 7 anos), bem distribuído na página, alterna o tamanho da letra, dispõe um gênero discursivo dentro de outro, embaralhando um trecho de música dentro da narrativa). Já o *texto d* (1ª série/E.Particular, 7 anos) vem todo "corrido" na página, ainda sem formato gráfico convencional.



2. Procedimentos metodológicos

Consideramos que para entender o modo como a criança adquire a pontuação seria preciso contrastar diferentes atos discursivos (como narrativa e diálogos) e explorar outras dimensões do ato de escrever (como a produção e a revisão, enfocando o texto manuscrito e o impresso, na escrita propriamente dita e na leitura do escrito). Além disso, seria necessário explorar o que a criança pensa

ou sabe sobre a pontuação que usa (hipóteses ou critérios para pontuar).

Com esta premissa, analisamos a pontuação em 115 narrativas infantis, constituídas do reconto de "O Chapeuzinho Vermelho", redigidas por crianças de 1ª a 3ª séries de duas escolas de Fortaleza, uma da Rede Pública Municipal e outra da Rede Particular. A distribuição final da amostra aparece na tabela seguinte.

Séries	Escolas	Pu	Pa	N
1ª		14	19	33
2ª		18	23	41
3ª		18	23	41
N		50	65	115

Tabela 1: Distribuição dos sujeitos que produziram os textos, por origem escolar e por nível de escolaridade.

Dois meses depois da coleta dos textos, conduzimos uma segunda situação experimental que constou de 29 entrevistas, a propósito de duas tarefas de revisão de trechos (extraídos da amostra inicial). As referidas tarefas focalizaram a percepção infantil da pontuação em contraste com a organização gráfica e espacial do texto na página (Ver Anexo 1).

Suprimimos a pontuação original de dois trechos do chamado diálogo clássico de "O Chapeuzinho Vermelho"³ e pedimos às crianças que os repontuassem. O primeiro texto (T1, linhas 1/7) apresentava-se de forma "corrida", sem qualquer forma de organização e sem a sinalização própria do diálogo, acarretando, para a criança, problemas de segmentação e de paragrafação (Ver Anexo 1). O segundo texto (T2, linhas 8/20) vinha formatado, respeitando a distribuição dos espaços na página, a organização paragrafada e as convenções usadas para marcar as falas no diálogo (Ver Anexo 1).

O procedimento de eliminar a pontuação original de textos se respaldou teoricamente em Chafe (1987: 4). Segundo o autor, a atividade de *repontuar* passagens em que a pontuação original foi

retirada, permitiria verificar a avaliação que os leitores fazem do modo como o autor pontua. E mais, daria pistas de como os leitores escolhem entre as imposições da gramática ou da prosódia.

No presente experimento os textos foram apresentados em cópias xerox, com ortografia convencional, incluindo as maiúsculas. (Queríamos avaliar também se os sujeitos usariam estas pistas gráficas para distribuir a pontuação.)

As crianças foram entrevistadas em duplas de tendências de pontuação semelhantes⁴. As entrevistas constaram de reflexão oral sobre a pontuação desses textos, ao lado de correções escritas feitas pelas crianças no referido material.

O objetivo apresentado para a tarefa foi o de revisar a pontuação de trechos redigidos por alguns de seus colegas, colaborando com o entrevistador no sentido de melhorar aqueles textos previamente redigidos. Criou-se, assim, um contexto favorável para a tarefa e as crianças foram informadas de que se tratava de rever especificamente a pontuação. Contamos com um colaborador que anotou os comportamentos das crianças que não pudessem ser captados na gravação das entrevistas. A distribuição das crianças entrevistadas aparece a seguir.

Séries/ Escolas	1ª Pu	1ª Pa	2ª Pu	2ª Pa	3ª Pu	3ª Pa	N
Tend. pontuação							
s/ pont.	2	2	-	-	-	-	4
baixa pont.	2	4	2	2	3	2	15
média pont.	-	-	2	-	1	-	3
alta pont.	-	1	2	2	-	2	7
N (Séries/Escolas)	4	7	6	4	4	4	29
N(Série)	11		10		8		29

Tabela 2: Distribuição dos sujeitos que revisaram os textos, por origem escolar, nível de escolaridade e tendências de pontuação.

Queríamos verificar especificamente *se o desenvolvimento da pontuação (quantidade e variedade de signos empregados nos textos redigidos) estaria relacionado com o domínio do formato gráfico do texto.*

Além da produção dos textos, os dados das entrevistas sobre as tarefas de revisão também poderiam revelar se as crianças usariam estratégias gráfico-espaciais para repontuar os textos (como distribuição do texto na página, alíneas e recursos para marcar diálogo X narrativa).

Dessa maneira, formulamos uma questão menor, que serviria de apoio à questão anterior: *Na revisão dos textos as crianças pontuariam mais o texto "formatado" (T2), que o texto "corrido" (T1).*

3. Definição de termos e categorias de análise

Nesta investigação a habilidade para *organizar o texto gráfica e espacialmente* refere-se à formatação do texto, à sua disposição na página, à utilização das linhas do papel, ao formato gráfico e demais recursos próprios da forma manuscrita e/ou tipográfica que servem para delimitar e organizar um texto: espaços em branco, direcionalidade, contraste entre maiúsculas e minúsculas, repetições de palavras, paragrafação, adentramento e alínea paragrafada, destaques, segmentação de trechos com funções diferentes no texto (distinções gráficas e visuais entre diferentes espaços textuais, como por exemplo a apresentação da narrativa e dos diálogos).

Embora o espaço gráfico possa ser visto em diferentes níveis (Catach, 1980), focalizamos em nosso estudo os aspectos de organização textual, destacando a formatação externa e a interna, a seguir especificadas e também exemplificadas:

- *Formatação externa* - apresentação do texto na página, de forma corrida, ou segmentado em blocos de significação (parágrafos), utilizando adequadamente ou não o espaço das linhas do papel.

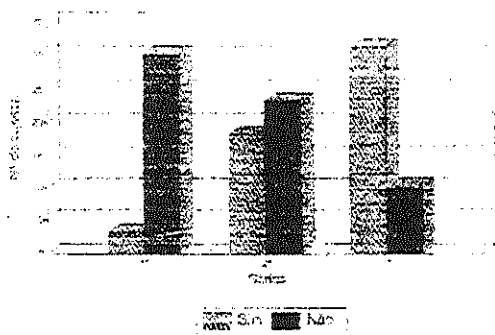


Gráfico 2: Organização gráfica e espacial dos textos por séries

b) Formatação interna

Já na primeira leitura das estórias produzidas pelas crianças chamou-nos a atenção a maneira pouco convencional como elas passavam de um ato discursivo a outro no texto. Embora a narrativa e o discurso direto constituam espaços de natureza distinta dos parágrafos, escrever com estas funções também requer domínio de aspectos organizacionais. E a *pontuação* entra aí, como um dos principais instrumentos para marcar distintos atos discursivos no interior de um texto. Por esta razão foi que examinamos, ao lado da formatação global do texto, também a organização gráfica conferida aos trechos em narrativa e em discurso direto.

Do mesmo modo que a pontuação externa surge antes da interna⁶, nossos dados mostraram que também a organização gráfica externa do texto (formato global) antecede as distinções internas mais refinadas, como diferenciar graficamente narrativa e discurso direto. Isso vem reforçar a idéia de que *a organização gráfica do texto e a pontuação se desenvolvem paralelamente*. Em ambos os domínios a evolução parece se processar de fora para dentro.

Comparando as formas de organização dos textos na amostra (formato externo X formato interno), verificamos que a organização gráfica interna (Anexo 2, quadro 2) ocorre *mais lentamente* que a organização global do texto (Anexo 2, quadro 1).

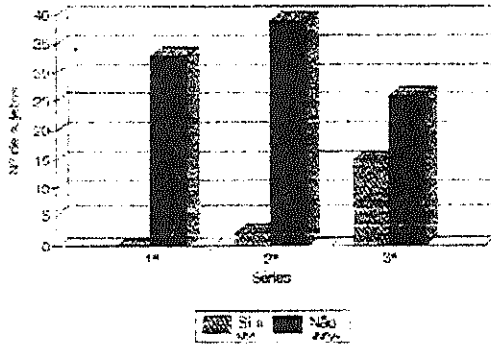


Gráfico 3: *Formação interna* - Distinções gráficas entre narrativa e discurso direto por séries.

c) Formas de diferenciação gráfica intratextual e pontuação

Como 85% dos textos da amostra não apresentaram diferenciações sistemáticas entre narrativa/discurso direto (Anexo 2, quadro 2), reexaminamos esses textos, verificando os padrões de organização gráfica interna que ocorreram na amostra e como a pontuação era marcada ali.

Consideramos que, entre a total indiferenciação gráfica do início e a definição de um formato gráfico adequado à sinalização da mudança de atos discursivos, deveriam haver formas transitórias. Encontramos 4 padrões de textos (incluindo a formatação convencional, onde há uma diferenciação total entre os trechos de narrativa e de diálogos):

- *Indiferenciação total*: os diálogos ainda estão embutidos na narrativa, não havendo nenhuma formatação interna. É o caso do exemplo mostrado no item 3 (definição de termos e categorias de análise/ lado esquerdo).
- *1ª diferenciação (s/ formato gráfico convencional)*⁷: os diálogos começam a ser diferenciados da narrativa. Esses textos apresentam uma *primeira forma de diferenciação*, expressa na tentativa de dispor os episódios narrativos e/ou as diferentes falas do diálogo em linhas diferentes, mas ainda sem a pontuação adequada. Os textos que seguem,

termos e categorias de análise), no texto *com* distinções N/DD, lado direito).

Pelos dados analisados (Anexo 2, quadro 3), dos 85% da amostra que não distinguem graficamente N/DD, temos 68% na indiferenciação total e 17% com formas transitórias (11% do 1º tipo e 6% do 2º tipo). Apenas 15% distinguem graficamente a forma dos diálogos, da forma da narrativa.

Os próximos gráficos nos mostram essa distribuição, por séries e por nível sócio-econômico:

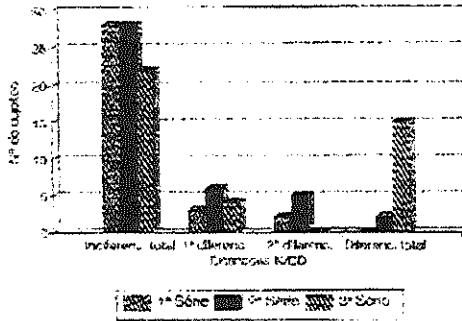


Gráfico 4: Evolução das distinções gráficas entre narrativa e discurso direto por séries.

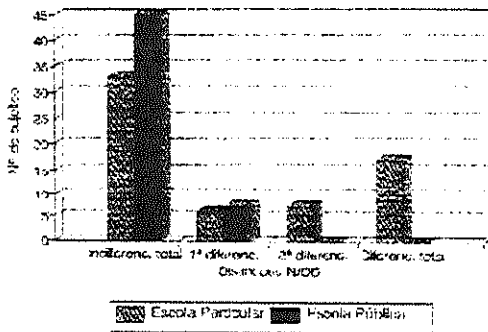


Gráfico 5: Evolução das distinções entre narrativa e discurso direto por nível sócio-econômico.

É possível estabelecer algumas relações de ordem diacrônica e sincrônica para essas formas transitórias de formatação interna do texto narrativo.

Curiosamente existem analogias entre a evolução da pontuação infantil (aspectos de organização gráfica) e o próprio desenvolvimento do sistema de pontuação na história. Os textos *sem nenhuma diferenciação* na organização da narrativa e dos diálogos guardam afinidade com os textos arcaicos, onde os diálogos também não eram marcados por nenhuma pontuação (Mattos & Silva, 1992: 7).

No caso dos textos que figuram na *1ª forma de diferenciação*, onde os diálogos podem ser introduzidos apenas por vírgulas, também há uma afinidade histórica. Durante muito tempo a vírgula foi suficiente para introduzir o discurso direto ou uma citação (Catach, 1980:22). Modernamente, esta antiga prática é resgatada estilisticamente por alguns escritores, como Saramago. E é interessante que também as crianças, adquirindo a escrita, trabalhem com a mesma hipótese.

A superpontuação, característica da *2ª forma de diferenciação gráfica*, tal como a definimos no trabalho, revela que as crianças têm dificuldade em lidar com o excesso de pontuação no discurso direto (Ferreiro & Zucchermaglio, 1993: 26). Este procedimento poderia indicar também que as crianças nesta fase ainda não obedecem à *lei da absorção*, que estabelece que determinados sinais não podem aparecer um ao lado do outro, e neste caso apenas um deles pode se realizar (Tournier, 1980: 39).

d) Formatação interna e aspectos de pontuação

Objetivando aprofundar a relação entre domínio da formatação interna do texto (na distinção de diferentes atos discursivos) e domínio da pontuação, cruzamos os 4 padrões organizacionais distintivos entre N/DD nos textos da 2ª e da 3ª séries com os seguintes fatores: tendências de pontuação, tamanho do texto (média de linhas), quantidade de signos de pontuação (média de signos

utilizados / Ver Anexo 2, quadro 4) e também com variedade média e tipologia de signos (Ver Anexo 2, quadro 5). Eis o que encontramos:

Quanto às *tendências de pontuação* da amostra há um aumento quantitativo e qualitativo à medida que os padrões de organização gráfica (N/DD) vão sendo incorporados pelas crianças (Ver Anexo 2, quadros 4 e 5).

O tamanho dos textos aumenta nas mesmas proporções, tanto de uma série para outra dentro da mesma categoria de organização gráfica (N/DD), como de uma categoria para outra diferente (Ver no Anexo 2, quadro 4, o número médio de linhas dos textos).

A quantidade e a variedade de signos também aumentam (Ver Anexo 2, quadro 5), paralelamente ao domínio crescente da organização gráfica do texto.

Quanto aos *tipos diferentes de signos de pontuação* que aparecem há uma simetria que chama a atenção: primeiramente só aparecem o ponto e a vírgula; depois o ponto atinge a totalidade, a vírgula aumenta e entram os demais sinais em proporções pequenas; a vírgula continua aumentando e os outros sinais vão se consolidando; até que por fim todos os sujeitos passam a usar produtivamente os sinais mais funcionais numa narrativa com trechos em diálogos.

O curioso é que o processo é exatamente o mesmo observado quando analisamos a diversificação dos signos de pontuação na amostra, organizando os dados em função do número de signos diferentes utilizados nos textos (as diferentes combinações de signos encontradas)³. Nos dois casos delinea-se uma seqüência na diversificação dos signos de pontuação. Isso não só vem ratificar interpretações anteriores, como integrá-las às atuais, de modo a reforçar a analogia existente entre o desenvolvimento da pontuação e do formato gráfico do texto.

Na amostra analisada esta evolução se apresentou de forma tão equilibrada, que seria até possível estimar um padrão numérico para cada uma das categorias de distinções gráficas estabelecidas (Ver

Anexo 2, quadros 4 e 5). Algo assim como: as crianças da 2ª série que não diferenciam graficamente N/DD provavelmente empregam de 0 a 2 signos de pontuação diferentes, sendo estes o ponto e a vírgula, num total em torno de 4 a 5 signos por texto.

Assim sendo, a partir de um formato gráfico determinado poder-se-ia, quem sabe, estimar o número de signos diferentes (e também um tamanho médio de texto) que crianças de determinada escolaridade produziram em uma situação normal. Tal possibilidade poderia vir a se constituir num recurso a mais para compreender a maturidade textual da criança e até, quem sabe, para a avaliação de alguns aspectos da escrita.

4.2. Revisão de textos

Na segunda situação experimental, como dissemos, comparamos a repontuação do texto corrido (T1), com a do texto formatado (T2). Esperávamos que as crianças tivessem maior facilidade em pontuar T2, guiadas pela organização espacial dos parágrafos que este texto apresentava. Isto explicaria o maior número de inserções de pontuação em T2 como decorrentes da facilidade em *visualizar* melhor o local onde inserir a pontuação. Contudo, isto não aconteceu com as crianças que inseriram só até 10 signos de pontuação (Ver Anexo 2, quadro 6). Neste intervalo houve um número ligeiramente superior de crianças em T1. Já com relação aos alunos que inseriram na faixa entre 11 a 20 sinais de pontuação, verificou-se um percentual maior de inserções de signos em T2, como se imaginava (somando-se a elas o único caso de mais de 20 revisões, que ocorreu justamente em T2).

Tais resultados talvez indiquem que, para as crianças que ainda se apercebem pouco da pontuação (como as que inseriram menos signos de pontuação), a organização gráfico-espacial do texto seja indiferente. Ou talvez justamente por não atentarem suficientemente para a disposição do texto na página impressa, também pontuem pouco.

Com essas idéias em mente, testamos a hipótese⁹ de que as crianças pontuariam mais o texto formatado (T2) que o texto corrido

(T1), em função de sua organização gráfico-espacial. Mas esta hipótese não se confirmou. Encontramos que a frequência de revisões em T1 e T2 *não foi estatisticamente significativa* (escore $z = 0.16$), levando-nos a rejeitar a hipótese num nível de confiança de 0.5.

Tal resultado, ao que parece, decorreu do grande número de crianças com baixa pontuação e paralelamente com pouco domínio dos aspectos de organização gráfica, o que acaba por ser mais um indício de que os dois fatores andam juntos. Outra explicação estaria no fato de os dois textos focalizarem especialmente os diálogos, o que comentaremos adiante.

Ainda que estatisticamente a frequência de inserções de signos de pontuação em T1 e T2 não tenha sido significativamente diferente, tivemos outras evidências para insistir na *importância dos aspectos gráfico-visuais, como pistas muito salientes para a pontuação do texto*. Estamos nos referindo ao depoimento das crianças dando conta do texto mais fácil de pontuar. A maioria dos sujeitos apontou T2 (o texto formatado) como o texto mais fácil, o que coincidiu com a frequência maior de revisões neste texto (217 alterações contra 171 em T1, o texto corrido)

Examinando as justificativas das 15 crianças que considerarem T2 mais fácil de pontuar que T1, encontramos respostas referentes a:

- a) *Facilidade em entender T2 ou dificuldade em entender T1*: "Porque T2 foi mais fácil, foi mais claro"; "Porque acho melhor de entender"; "O que eu mais gostei foi T2, porque foi mais fácil de fazer essas vírgulas. T1 foi um pouco complicado de fazer"; "O outro é muito complicado".
- b) *Facilidade em visualizar T2*: "Porque tem coisa...que ...é mais fácil. Assim: aqui a pergunta, depois vem...é mais fácil de ver".
- c) *Espaço ou ordenação*: "Porque tem o espaço...tem mais espaço"; "É melhor a pontuação aí. Já é mais ordenado o texto"; "Também achei porque é mais organizado"; "Porque eu achei o segundo melhor de pontuar, porque o primeiro (T1) num tá desigual (durante a entrevista a criança esclareceu que "desigual" era em outra linha, assim o

- contraste ou essa "desigualdade", como ela disse facilitaria a percepção do local onde pontuar).
- d) *Operações de revisão empregadas*: "Porque é melhor, foi só modificar e esse aqui eu tive que botar, né".
 - e) *Efeito da prática na tarefa experimental*: "Porque eu já tinha aprendido e foi mais fácil prá mim, que eu já me acostumei ter aula de pontuação".
 - f) *Respostas genéricas*: "Porque tá mais fácil de colocar o travessão e o..."; "Porque...sei não... Eu acho que tá mais fácil. Eu acho que...tem...sei não... Quem fez esse daqui esqueceu de fazer só...uma coisinha"; "Também o texto 2. É porque eu acho melhor esse".

É interessante observar que o grau de *especificidade* dessas respostas não está relacionado à tendência de pontuação das crianças, nem tampouco a seu nível sócio-econômico ou escolar. Assim, em todos os tipos de respostas, encontramos sujeitos com características variadas.

As poucas crianças que acharam T1 mais fácil de pontuar se referiram ao tamanho do texto, ao número de revisões feitas ou a própria facilidade em lê-lo: "Porque esse aqui é mais pouco. É mais fácil"; "Eu achei mais bom e... mais... Eu achei mais legal... porque eu só tive dois (erros/revisões)"; "É mais fácil de achar aqui... É mais fácil de ler, de coisar"; "Porque aqui, ó, tá pequenininho".

4.3. Revisão X produção de textos

Comparando os dados das entrevistas com os textos *produzidos* pelas crianças verificamos, porém, que, nos *diálogos* (especialmente no diálogo canônico), a formatação do texto é indiferente para a pontuação. Em outras palavras, elas pontuaram muito mais nos diálogos que nos trechos em narrativa, motivadas pela alteração discursiva ocorrida, independente de os terem redigido com ou sem a organização gráfica convencional. Mas assim mesmo ocorreu uma diferença favorável à relação entre domínio da pontuação e do formato gráfico do texto. Esta diferença se revelou no *tipo de estratégias implementadas*: as soluções contrastiva e mista¹⁰, bem como a oscilação de pontuação¹¹ ocorreram mais nos sujeitos cujos

textos já tinham um formato gráfico definido. Quanto às crianças com a solução inicial de pontuar apenas externamente¹² ou em certos micro-espacos textuais¹³, estas produziram textos ainda sem formatação gráfica.

4.4. Dados das entrevistas

Paralelamente às revisões efetuadas, analisamos as falas das entrevistas, tentando perceber os aspectos mais salientes nas justificativas apresentadas para as alterações.

Os dados das entrevistas também revelaram a recorrência a pistas gráfico-visuais na resolução das tarefas experimentais de revisão, reforçando a influência desses fatores na distribuição da *pontuação externa*. Neste tópico mostraremos alguns exemplos ilustrativos do modo como as crianças lidam com tais aspectos ao distribuírem a pontuação no texto.

Elas se referiram à necessidade de marcar os limites finais do enunciado (frase, parágrafo ou texto), valendo-se da presença de letras maiúsculas, da disposição das palavras nas linhas do texto, da observação dos brancos e dos espaços interparagráficos. A percepção desses aspectos na organização do texto impresso serviu até mesmo para esclarecer o que era uma frase, como nos disse uma menina da 2ª série:

L: Porque é final de ...final de frase

E: Como é que você sabe que aí é final de frase?

L: Porque é onde tem mais... Onde tem mais a palavra.

E: Ah, é pelo espaço, é? Pelo branco que fica aqui, é?

L: É.

Ou para justificar a pontuação em função da mudança de tópico, como colocou outra criança da mesma série e escola:

J: Tinha que botar o ponto, porque aqui já é outra coisa.

E: Que coisa? Como é que você sabe que aqui é outra coisa?

J: Que aqui já é outra linha.

E: Então quando muda de linha tem que botar ponto?

J: É. Quando termina aqui (lê linha 2), aí tem que botar ponto.

O exemplo seguinte, de um menino da 1ª série, mostra como esse conhecimento da organização gráfica do texto pode surgir cedo:

E: Por que você sabe que aí é ponto e não é vírgula?

A: Porque aqui (l.2) já é um final, né. Já tem letra maiúscula.

Porque aqui (linha 6) já é letra maiúscula.

Na verdade, o uso da maiúscula revelou-se no estudo como um conhecimento bastante assimilado pela criança, provavelmente por intermediação escolar. Vejam outras explicações dadas por duas crianças da 2ª série, revisando T1 (linhas 1 e 2):

- Que aqui esqueceram... do ponto. Porque é letra maiúscula.

- Porque já era final assim da estória, final assim... aqui. Já vinha prá outra linha.

E também no final de T1 (linha 7):

Porque já era o fim da estória. É, sempre coloca.

Ou em T2 (linha 20), onde justificou da mesma maneira:

Porque era o fim da estória, sempre no fim a gente bota.

Já a observação do espaço interparagráfico aparece no exemplo de uma menina da 2ª. série:

- Porque aqui já é... outra palavra... distante dessa daqui...

Assim é que era prá botar (substitui a vírgula por ponto).

Na mesma entrevista encontramos uma concepção curiosa, revelada por algumas outras crianças do experimento. Trata-se da imagem visual da quantidade ideal de signos distribuídos pelo texto:

- Eu coisei aqui na linha 9. Eu risquei... (suprimiu a vírgula) porque já tinha muito por aqui, aí eu risquei.

Ou dito ainda por outra criança da mesma série e escola:

A vírgula fica porque...ela tinha que vir aqui, mas se tivesse outra aqui perto, de outra palavra, aí eu devia riscar.

Se este conhecimento precoce da organização gráfica do texto funciona como meio para distribuir a pontuação no texto, por outro lado, ele também apareceu na revisão dos diálogos mediado pela instrução escolar inadequada ou mal interpretada pela criança. Vejam um exemplo de uma aluna da 3ª série, revisando T1(linha 1):

D: Aqui nesse começo deveria ter parágrafo. Tem que começar com dois dedos. Você bota dois dedos aqui e começa. (...)

Outro exemplo curioso é o de uma menina da 2ª série que prestou muita atenção à divisão das linhas. Ela rejeitou fortemente a separação de sílabas no final da linha, pontuando imediatamente depois, quando a expressão se completava. Em outras palavras, esta criança expressou o conflito entre a instrução escolar categórica (pontuar em todo final de linha) e a possibilidade de se encontrar uma divisão de sílabas no final da linha. Vejam o diálogo:

R: Ponto depois de "e ficou esperando a Chapeuzi -"

E: Você achou que aí deve ter ponto, é?

R: É.

E: Por quê?

R: Porque aqui tava... porque aqui ...não tá na linha certa.

E: Por que que não tá na linha certa?

R: Porque aqui... tinha que terminar aqui, mas aqui não deu, aí eu continuei aqui¹⁴.

E: Ah... quer dizer que não pontua no final da linha, se a palavra não tiver terminado na linha certa, é?

R: É.

E: Então o que que é mais importante, olhar qual é o final da linha, ou olhar onde é que termina (o assunto)?

R: -

E: Hum?

R: (longa pausa) Termina aqui... (falando baixo)

E: Em "camisola da vovó"? Então lê esse pedacinho depois como é que fica.

R: (Lê)

A mesma concepção escolar apareceu em outra menina da 2ª série, colega de entrevista do sujeito anterior (R). Neste caso, ela

inseriu alguns signos de forma agramatical, para ser fiel à idéia de que se deve pontuar em todo final de frase (que ela interpreta como final de linha). Em T1 (linha 2) a criança pontuou assim: "Vovó para que estes olhos tão grandes, falou Chapeuzinho. São." (Na cópia entregue às crianças para revisão "são" foi a última palavra da linha 2.)

Em T2 ela também forçou a pontuação, rejeitando a separação de sílabas no final da linha 9 e a compensou com a inserção de *uma vírgula*. O trecho revisado (1º parágrafo, linhas 8/10) ficou assim: "O lobo mau entrou e logo devorou a vovó Depois colocou a camisola da vovó os óculos e a toca e ficou esperando a Chapeuzinho, para sobremesa." Vejam a justificativa apresentada por M:

M: Na l.10 eu botei um ponto final.

E: E isso aqui?

M: É uma vírgula.

E: Uma vírgula? "e ficou esperando Chapeuzinho", vírgula, "para sobremesa" ? Prá que essa vírgula aí?

M: Porque aqui eu terminei aqui. Aí veio prá cá (separação da palavra Chapeuzi-nho) aí eu botei uma vírgula.

E: E esse "para sobremesa" por que tem esse ponto aqui?

M: Porque terminou o parágrafo.(...) Na linha 20 eu botei ponto final.

E: Ponto final por quê?

M: Porque...terminou...

E: Terminou o quê?

M: O parágrafo.

5. Conclusões

Os dados desta investigação revelaram uma íntima relação entre o domínio da pontuação e do formato gráfico do texto, tanto na formatação global (externa), quanto na formatação interna (diferenciações gráficas intra-textuais entre narrativa/diálogos). Mostraram, ainda, que a pontuação infantil também é orientada por critérios gráfico-visuais. Assim, ao pontuarem as passagens apresentadas para revisão, as crianças não só recorreram ao

conhecimento da organização gráfica do texto, como demonstraram já ter consciência deste saber.

Como vimos, a definição de um formato gráfico para o texto ocorre *em paralelo* com o desenvolvimento da pontuação, de tal forma que:

- a) A maioria da amostra não organiza graficamente o texto, do mesmo modo que pontua pouco, ou não pontua o texto.
- b) Ambos seguem a mesma evolução ao longo da escolaridade, assim foi na 2ª série que os dois fatores se definiram nos textos da amostra - surgiu a organização paragrafíca e a pontuação apareceu com vigor (sendo até mais significativa na Escola Pública).
- c) A evolução dos dois fatores ocorre de fora para dentro: o formato global antecede o formato interno do texto, assim como a pontuação externa antecede a pontuação interna.
- d) A formatação interna do texto se desenvolve em paralelo às tendências de pontuação (quantidade e variedade de signos) e ao tamanho do texto, havendo também uma correspondência com os tipos de signos usados.
- e) Na pontuação dos diálogos foram usadas estratégias mais evoluídas e houve maior oscilação da pontuação justamente nos sujeitos cujos textos já tinham um formato gráfico definido.

Além disso, os dados das entrevistas sobre tarefas de revisão vieram reiterar a idéia de que ao pontuar o texto, sobretudo em seus *limites externos* (final de frases e parágrafos)¹⁵, as crianças apelam para indícios gráfico-visuais e para a disposição espacial do texto. E este conhecimento funciona não só como fim, mas também como meio para orientar a distribuição da pontuação.

Tal evidência nos autoriza a falar de uma *concepção gráfico-espacial* regulando a pontuação externa do texto, onde também percebe-se a influência da instrução escolar, identificada com uma preocupação gramatical e com cuidados na organização, no uso de maiúsculas e do ponto *no final da frase* (embora, em geral, o aluno não tenha uma idéia clara do que seja uma frase ou um parágrafo).

Do ponto de vista pedagógico, também podemos apontar algumas implicações do estudo:

- a) Se a habilidade de formatar globalmente o texto, ao lado de distinções mais detalhadas entre atos discursivos diferentes (N/DD) ocorre paralelamente à habilidade de pontuar, e se o domínio da organização gráfica da escrita é transferido das formas impressas para as manuscritas, então há mais uma razão para que as crianças estejam constantemente expostas à leitura¹⁶. É isso para aprender a escrever e a pontuar!
- b) Saber avaliar um texto inclui sensibilidade para perceber também seus aspectos organizacionais. Não se trata de uma exigência burocrática a mais para fazer na escola, ou de mais um critério de avaliação com fins duvidosos. Trata-se de o professor conhecer *visualmente* o que é um texto mais ou menos evoluído (graficamente organizado) e de ter elementos para estabelecer algumas expectativas quanto ao desenvolvimento da pontuação.
- c) Foram estabelecidas algumas aproximações entre fatores que poderiam funcionar como indicativos da habilidade de pontuar. O uso da maiúscula inicial, por exemplo, seria um primeiro indicativo de maturidade em pontuação, assim como a pontuação nos limites externos do texto. A organização gráfica (formatação) e o tamanho do texto também poderiam indicar uma maior ou menor maturidade para pontuar. Deste modo, a partir do formato gráfico do texto seria possível estimar o número de signos diferentes e também um tamanho médio de texto para determinadas faixas de escolaridade, o que poderia ser um instrumento para compreender a maturidade textual da criança e para avaliar alguns aspectos da escrita. (Por exemplo, uma narrativa de crianças de 2ª série, *sem* distinção gráfica entre N/DD, de 2ª série provavelmente terá de 0/2 signos de pontuação diferentes, com um tamanho por volta de 16 a 17 linhas e provavelmente estes signos serão o ponto e a vírgula.)

Em que pese o interesse das aproximações feitas, outras investigações que validem essas hipóteses precisariam ser

conduzidas. Do mesmo modo, a constatação de um paralelismo na aquisição da pontuação e do formato gráfico do texto aponta para a necessidade de um exame mais aprofundado dos aspectos de organização textual, abrindo perspectivas para a descoberta de outros fatores da escrita que também possam estar vinculados à formatação do texto.

(Recebido em 23/05/1994. Aceito em 10/10/1995.)

NOTAS

- 1 Começam a surgir interessantes estudos comparativos entre línguas, realizados entre duas modalidades do espanhol (Ferreiro, 1991) e agora também entre o espanhol e o italiano (Ferreiro & Zucchermaglio, 1993).
- 2 "Aquisição da Pontuação: Usos e Saberes de Crianças na Escrita de Narrativas" (Tese de Doutorado, PUC/SP, 1994).
- 3 Diálogo travado no encontro entre o lobo disfarçado de avó e a personagem - "Vovó, para que estas orelhas tão grandes? (...)"
- 4 As tendências de pontuação foram definidas em relação à quantidade e variedade de sinais de pontuação nos textos redigidos pelas crianças:
 - ausência de sinais de pontuação;
 - baixa pontuação - até 2 sinais diferentes e relação número de sinais/número de linhas < 0.5 , o que equivale a uma pontuação pouco variada e além disso escassa, correspondendo a um uso médio de menos de um sinal por cada linha do texto;
 - média pontuação - 3 ou mais sinais diferentes no texto e relação número de sinais/número de linhas > 0.5 e < 1 , ou seja, pontuação variada, porém escassa, correspondendo também a um uso médio de menos de um sinal por linha do texto;
 - alta pontuação - 3 ou mais sinais diferentes no texto e relação número de sinais/número de linhas > 1 , isto é, pontuação variada e freqüente, equivalente a um uso médio de mais de um sinal por linha do texto.
- 5 Inicialmente não distingüimos textos com maior ou menor grau de organização gráfico-espacial, assim como aproveitamos todos os textos que apresentaram algum tipo de formatação, ainda que não fosse a ideal.
- 6 Evidência apresentada em Rocha (1994). Nesta investigação verificou-se que a aquisição da pontuação segue uma direção, sendo adquirida de fora para dentro (ou do todo para as partes). Primeiro as crianças marcam os limites externos do texto, mais visíveis e necessários (final do texto e de parágrafos/episódios), pautando-se por critérios gráfico-espaciais; depois

- é que focalizam o detalhamento interno (frases e partes de frases), observando critérios prosódicos e também funcionais (no caso da narrativa contendo diálogos).
- 7 As expressões 1^a e 2^a diferenciação não pressupõem necessariamente uma evolução em termos de ordem de aparecimento dos padrões de formatação interna de um texto narrativo, contendo diálogos. Isso precisaria ser investigado.
 - 8 Também analisado em Rocha (1994).
 - 9 Como teste de hipótese utilizamos o escore z , um teste paramétrico (teste de significância para amostras de distribuição normal e nível intervalar de mensuração). Trata-se de um escore padronizado que permite comparar duas médias de amostras independentes. Ele indica em unidades de desvio padrão o sentido e o grau com que um dado escore bruto se afasta da média da distribuição a qual ele pertence. Os valores críticos de z são os seguintes: $z > 1.96$ (nível de significância de .05); $z > 3.10$ (nível de significância de .001) e $z > 3.70$ (nível de significância de .0001).
 - 10 As estratégias de pontuação nos diálogos foram objeto de análise detalhada em Rocha (1994). As soluções contrastivas, as mais produtivas na amostra analisada, consistiram na alternância de recursos para marcar de forma simétrica os falantes nos diálogos, como por exemplo: alternar presença e ausência de pontuação, marcar perguntas e respostas juntas alternando - maiúscula/signos de pontuação, falas na mesma linha ou em linhas diferentes, um signo para a pergunta e outro para a resposta. Já as soluções mistas consistiram em combinações variadas de diferentes estratégias, como por exemplo: recorrer ao léxico (uso de expressões declarativas para introduzir os falantes) + pontuação, usar superpontuação (várias marcas de pontuação juntas) + solução gráfico-espacial (distribuição dos diálogos na página e utilização das linhas para estabelecer diferenças entre os falantes), superpontuação + solução lexical, solução contrastiva + solução lexical.
 - 11 Mudança notória na maneira de pontuar - aumento ou redução na quantidade ou variedade de signos ao longo do texto.
 - 12 Dados de Rocha (1994) também revelaram que a pontuação se desenvolve de fora para dentro do texto (ou do todo para as partes). Assim, primeiro as crianças pontuam o texto nos seus limites externos (final do texto, de frases e de parágrafos) e só depois focalizam a pontuação interna (partes de frases).
 - 13 Espaços privilegiados da pontuação no interior de um texto narrativo, como por exemplo: as listas (enumerações, onde muito cedo aparecem vírgulas), as palavras repetidas, as onomatopéias, antes da conjunção e + verbo declarativo (sobretudo o verbo dizer).
 - 14 Referindo-se à separação de sílabas da l. 9/10. Parece que isso perturba a

criança porque se choca com a instrução escolar de fazer ponto em todo final de linha.

- 15 Outros dados referentes a estratégias de pontuação nos diálogos (ROCHA, 1994) nos indicam que essa mesma sensibilidade para lidar com a organização gráfica do texto também ocorre na pontuação interna. Neste caso, as crianças usaram conscientemente as linhas do texto para marcar as diferentes falas do diálogo (solução gráfico-espacial).
- 16 Dados de pesquisas (Krashen, 1984:9) mostram que a leitura e a escrita estão correlacionadas, que os bons redatores lêem mais, dentro e fora da escola, têm mais acesso a livros, revistas ou jornais e tiveram mais prazer em ler quando crianças. Além disso, a comparação dos efeitos de ler ou de escrever com frequência, sobre a habilidade de redigir, indica que *a leitura* exerce um efeito mais forte sobre o desenvolvimento da escrita que a própria frequência com que se escreve.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CATACH, N. (1980) La punctuation. In *Langue Française*, 45: 16-27. Paris: Larousse.
- CHAFE, W. (1987) What good is punctuation? In *Occasional Paper*, 2, 6 pgs. [To appear in the National Writing Project/Center for the Study of Writing Quarterly (in press)]. University of California, Berkeley and Carnegie Mellon University, Pittsburgh.
- FERREIRO, E. (1991) L'uso della punteggiatura nella scrittura di storie di bambini di seconda e terza elementare. In M. ORSOLINI & C. PONTECORVO (eds.) *La Costruzione Del Testo Scritto Nei Bambini*: 233-257. Florença: La Nuova Itália.
- _____ & C. ZUCCHERMAGLIO (1993) Children's use of punctuation marks: the case of quoted speech. In preense, Roma.
- KATO, M. A. (1988) *A Concepção da Escrita pela Criança*. Campinas, SP: Pontes Ed.
- KRASHEN, S. D. (1984) *Writing - Research, Theory and Applications*. Oxford: Pergamon.
- LAUFER, R. (1980) Du ponctuel au scriptural (signes d'énoncé et marques d'énonciation). In *Langue Française*, 45: 77-87. Paris: Larousse.
- MATTOS e SILVA, R. V. (1992) O que nos diz sobre a sintaxe a pontuação de manuscritos medievais portugueses. In *Mesa Redonda Sintaxe e Pontuação*, Reunião Anual da ABRALIN, mimeog. 13 pgs.

- NUNBERG, G. (1990) *The Linguistics of Punctuation*. United States: CSLI (Center for the Study of Language and Information).
- ROCHA, I. L. V. (1994) *Aquisição da Pontuação: Usos e saberes de crianças na escrita de narrativas*. Tese de Doutorado. SP: PUC/SP.
- TEMPLE, C. A. et alii (1982) Linear principles and principles of page arrangement. In *The Beginnings of Writing*: 37-41. Boston, Allyn and Bacon, Inc.
- TOURNIER, C. (1980) Historie des idées sur la ponctuation - des débuts de l'imprimerie à nos jours. In *Langue Française*, 45: 28-40. Paris: Larousse.

ANEXOS

I Textos das tarefas de revisão

Texto 1

1. Então Chapeuzinho entrou e vendo a vovozinha muito estranha
2. Vovó para que estes olhos tão grandes falou Chapeuzinho São
3. para te ver melhor disse o lobo mau para que estas orelhas
4. tão grandes falou chapeuzinho São para te ouvir melhor falou
5. o lobo Para que esta boca tão grande falou Chapeuzinho É para
6. te comer melhor falou o lobo mau indo para cima de Chapeuzinho
7. E Chapeuzinho correu para o armário

Texto 2

8. O lobo mau entrou e logo devorou a vovó Depois colocou a ca-
9. misola da vovó os óculos e a toca e ficou esperando a Chapeuzi-
10. nho para sobremesa
11. Quando Chapeuzinho chegou começou a fazer perguntas
12. Vovó para que esses olhos tão grandes
13. São para te ver melhor
14. E esses braços tão grandes
15. Para te abraçar melhor
16. E esses ouvidos
17. Para te ouvir melhor
18. E essa boca
19. Para te comer melhor

20. Ai Chapeuzinho saiu correndo e se trancou dentro do quarto

2 Quadros

Quadro 1: Frequência absoluta e relativa de textos com organização gráfica e espacial, por séries:

Séries Org. graf./esp	1ª	2ª	3ª	N
Sim	3 (9%)	18 (44%)	31 (76%)	52 (45%)
Não	30 (91%)	23 (56%)	10 (24%)	63 (55%)
N	33	41	41	115 (100%)

Quadro 2: Frequências absoluta e relativa de distinções gráficas entre narrativa e discurso direto, por séries:

Séries Dist. N/DD	1ª	2ª	3ª	N
Sim	-	2 (5%)	15 (37%)	17 (15%)
Não	33 (100%)	39 (95%)	26 (63%)	98 (85%)
N	33	41	41	115

Quadro 3: Evolução das distinções gráficas entre narrativa e discurso direto por séries e por escolas:

Séries/ Escolas	1ª Pu	1ª Pa	2ª Pu	2ª Pa	3ª Pu	3ª Pa	N
Dist. N/DD							
Indif. total	13	15	15	13	17	5	78 (68%)
1ª diferenc.	1	2	5	2	2	3	13 (11%)
2ª diferenc.	-	2	-	5	-	-	7 (6%)
Diferenc. total	-	-	-	2	-	15	17 (15%)
N (Séries/Escolas)	14	19	20	21	18	23	115 (100%)

Quadro 4: Distinções gráficas entre N/DD e características textuais na 2ª e 3ª séries:

Caract. text. por Séries	Tendências de pontuação		\bar{X} de linhas		\bar{X} de signos	
	2ª	3ª	2ª	3ª	2ª	3ª
Dif. gráf.N/DD						
Ausência	26 8% alta 65% baixa 28% s/ pont.	21 5% alta 5% média 57% baixa 38% s/ pont.	16,7	24,1	1,4	8,6
1ª diferenciação	8 71% baixa 29% média	5 69% baixa 40% média	24,5	27,6	10,7	18,4
2ª diferenciação	5 40% alta 20% média 40% baixa	-	27,2	-	26,4	-
Difer. total	2 50% alta 50% média	15 47% baixa 53% média	29	33,5	29	38,2
N	41	41				

Quadro 5: Distinções gráficas entre N/DD e variedade de signos em textos de 2ª e 3ª séries:

Caract. text. por Séries Dif. gráf.N/DD	\bar{X} variedade de signos		Tipos de signos	
	2ª	3ª	2ª	3ª
Ausência	1,5 (0 a 2 signos)	2,8 (0 a 4 signos)	[.] 73% [.] 19% [?] 11% [:] 8% [!] 4%	[.] 92% [.] 57% [-] 21% [:] 14% [...] 7% [“”] 7%
1ª diferenciação	2,6 (1 a 4 signos)	3,4 (2 a 5 signos)	[.] 100% [.] 43% [?] 28% [:] 14% [-] 14% [!] 14%	[.] 100% [.] 80% [?] 60% [:] 60% [-] 20%
2ª diferenciação	4,2 (2 a 6 signos)	- -	[.] 100% [-] 86% [?] 71% [.] 57% [.] 43% [!] 43%	
Difer. total	4,5 (4 a 5 signos)	5,1 (3 a 7 signos)	[.] 100% [.] 50% [-] 100% [?] 100% [!] 50%	[.] 92% [.] 100% [-] 100% [?] 46% [!] 46% [:] 100% [...] 15% [“”] 15%

Quadro 6: Quadro 13 - Frequência absoluta de revisões de pontuação feitas pelas crianças da amostra nos textos 1 e 2:

Nº de revisões	(f) Texto 1	(f) Texto 2
0	6	7
1	5	1 Até 10 rev.
2	2	1
3	-	1 20 sujeitos (69%)
4	-	1 em T1 e 17
7	3	2 em T2
8	1	2
11	1	2 Até 20 rev.
12	2	6
13	1	1 9 sujeitos (31%)
15	1	1 em T1 e 11
16	1	- em T2
17	1	-
19	2	-
20	-	1
23	-	1 Acima de 20 rev. 1 sujeito (3%) em T2
N	29	29