

A pontuação: do ensino à avaliação

Ana Lúcia Santos

Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa

Abstract:

This paper explores the relevancy of punctuation as a key element establishing a connection between grammar and writing instruction. It explores common conceptions of punctuation, which connect the use of the comma to prosody, contrasting it with present rules for Portuguese, which assume a syntactic definition of the contexts in which a comma should be used or must be avoided. The paper shows that teachers working with different grades show distinct awareness levels of the relevance of syntax in the field of punctuation. In general, low awareness concerning this association results in a holistic view of punctuation instruction. We explore to what extent the national curriculum and national exams reflect this holistic view. The text ends with a positive note, summarizing recent advances in national exams, which will certainly impact on teaching practices.

Keywords: punctuation, writing, grammar, assessment

Palavras-chave: pontuação, escrita, gramática, avaliação

Este trabalho, inicialmente apresentado em 2016 num seminário subordinado ao tema da avaliação do conhecimento gramatical, pretende refletir sobre a questão específica do ensino e da avaliação da pontuação, na medida em que o domínio da pontuação, em particular o domínio do uso da vírgula, em português, convoca, necessariamente, o conhecimento explícito da língua.

Identificar-se-á como principal obstáculo ao ensino (e consequente aprendizagem) da pontuação uma visão holística do ensino da pontuação, que, precisamente, não estabelece relações claras e sistemáticas entre conhecimento explícito da língua e conhecimento de regras de pontuação, nem entre desenvolvimento da escrita e desenvolvimento do domínio da pontuação. Essa mesma visão holística é a que se encontra plasmada em instrumentos de avaliação, pelo menos até 2016, em particular instrumentos com importante efeito regulador no ensino, como é o caso de exames nacionais. Analisaremos ainda a evolução recente de alguns destes instrumentos de avaliação, precisamente no sentido de passarem a espelhar uma visão da aquisição do domínio da pontuação como algo faseado e associado ao desenvolvimento do conhecimento metalinguístico.

Em geral, destacar-se-á o valor da discussão sobre o ensino da pontuação como pedra de toque na discussão sobre o valor instrumental do conhecimento da gramática.

1. Dificuldades de uso da pontuação e natureza das conceções sobre pontuação em alunos do ensino básico e em jovens adultos

As dificuldades na pontuação são das dificuldades mais comumente identificadas no ensino da escrita e uma das que perdura até à idade adulta, mesmo em níveis avançados de escrita. Na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), é oferecida aos alunos de várias licenciaturas a unidade curricular Produção do Português Escrito, que tem como objetivo o aperfeiçoamento da escrita. Os docentes que lecionam essa unidade curricular identificam a pontuação como um dos problemas que permanece até níveis mais elevados de escrita, sendo que o problema da pontuação corresponde, em geral, ao problema do uso da vírgula - o uso de dois pontos e ponto e vírgula levanta também algumas dúvidas, embora, nestes casos, a menor frequência de situações de uso retire importância à questão. Curiosamente, a dificuldade em pontuar é uma dificuldade de



que os alunos universitários mostram ter consciência. A título de exemplo, no ano de 2013-2014, quando, no início do ano, uma turma de alunos da FLUL foi chamada a autoavaliar as suas capacidades de escrita e a identificar quais as suas maiores dificuldades na escrita, a maior parte dos alunos identificou a “organização de ideias” e a “pontuação” como as áreas mais problemáticas.

A dificuldade em pontuar e, particularmente, no uso da vírgula, não é uma novidade para os que pensam a escrita e o ensino da escrita. Na verdade, essa dificuldade é, em geral, entendida como resultando de um conflito entre diferentes concepções de pontuação e, particularmente, de uso da vírgula: por um lado, uma concepção que associa o uso da vírgula a uma rutura prosódica e que, portanto, assume uma relação unívoca entre prosódia e pontuação; por outro lado, uma concepção de pontuação que assume uma maior complexidade das relações entre prosódia e sintaxe e que define os diferentes usos da vírgula em função da estrutura sintática e, em alguns casos, em função de critérios semânticos. Em muitos casos, dificuldades com o uso da vírgula podem surgir por simplesmente não ser claro que as duas concepções são conflituantes.

Veja-se, a título de exemplo, a forma como é definido o uso da vírgula numa gramática como a de Cunha & Cintra (1984). Nessa gramática, a pontuação é explicitamente associada à prosódia: “A língua escrita não dispõe dos inumeráveis recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Para suprir esta carência, ou melhor, para reconstituir aproximadamente o movimento vivo da elocução oral, serve-se da PONTUAÇÃO.” (Cunha & Cintra, 1984: 639). Assim, define-se um conjunto de sinais de pontuação, entre os quais a vírgula, como “sinais que, fundamentalmente, se destinam a marcar as pausas” (Cunha & Cintra, 1984: 639).¹ No entanto, a mesma gramática associa o uso da vírgula também a critérios sintáticos, parecendo assumir uma relação unívoca entre prosódia e sintaxe: “os termos essenciais e integrantes da oração ligam-se uns com os outros sem pausa; não podem, assim, ser separados por vírgulas” (Cunha & Cintra, 1984: 645). Desta última definição de contextos em que a vírgula não pode ocorrer, decorrem as conhecidas regras que determinam que não se separe por vírgula sujeito e predicado ou verbo dos seus complementos. Mas também se assume na mesma definição que nesses contextos não ocorrem vírgulas porque não ocorrem ruturas prosódicas (“pausas”).

No entanto, o que se sabe sobre as relações entre prosódia e pontuação torna claro que precisamente entre sujeito e predicado é frequente encontrarmos uma rutura prosódica – sobre a relativa independência prosódica do sujeito face ao predicado e os fatores que a favorecem, veja-se Frota (2000), Elordieta, Frota & Vigário (2005). Além disso, os dados apresentados por Viana, Oliveira & Mata (2002) mostram de forma clara que não só não se observa uma correspondência clara entre ruturas prosódicas e vírgulas ou pontos (1), como há variação na partição prosódica de um enunciado (2) – nos exemplos apresentados, o sinal / marca uma rutura prosódica.

(1) Quantos pais / não tentam constantemente / cumprir as já velhas teorias / que defendem o diálogo, / em substituição da sevícia / ou do castigo, / e se angustiam / quando a mão lhes foge, / pesada, / em direção aos filhos?/

(2) a. Este tipo de emoção / goza de grande popularidade junto dos jovens./

b. Este tipo de emoção goza de grande popularidade junto dos jovens./

Viana, Oliveira & Mata (2002: 523, 525)

Note-se que quer em (1) quer em (2a.) se observa uma rutura precisamente entre sujeito e predicado (no caso de (1), logo após “quantos pais”), contexto em que o uso de vírgula não é esperado. Temos aqui um exemplo simples de conflito entre o critério prosódico e o critério sintático de uso da pontuação.

¹ Uma concepção semelhante é a que identificamos, por exemplo, em Bechara (1999), que associa o uso de vírgula a “pausa inconclusa” (Bechara, 1999: 605).



Também nos casos em que o critério subjacente à decisão de uso da vírgula é semântico não se encontra correspondência entre vírgulas e pausas. Freitas (1990) mostrou que os falantes não associam sistematicamente pausas a vírgulas na leitura oral de relativas, i.e. produzem frequentemente pausas nas relativas restritivas e frequentemente não produzem pausas nas relativas explicativas.

O conflito entre critérios prosódicos e critérios sintáticos e semânticos não é exclusivo do português. Por exemplo, Chafe (1988) refere o mesmo tipo de conflito no caso do inglês, enfatizando o facto de as gramáticas atuais do inglês questionarem a validade do critério prosódico no uso da pontuação:

“(...) grammarians, editors, educators and whoever else contributes to the establishment of written usage have developed a variety of rules for punctuating, not all of which are prosodically motivated. (...)

The earliest grammars of English emphasized the prosodic function of punctuation, above all its role as an indicator of pauses. (...)

However, the compendious up-to-date successor to Lowth’s grammar, Quirk, Greenbaum, Leech, and Svartvik’s A Comprehensive Grammar of the English Language (1985), takes the point of view that most punctuation is dictated by grammatical conventions and not by prosody (...)” (Chafe, 1988: 401)

A existência deste tipo de conflito e a consciência do impacto que poderá ter no ensino e na aprendizagem da pontuação levaram Nunes (2006) a recolher dados sobre conceções acerca da pontuação e dados de uso de pontuação junto de alunos do 9º ano de escolaridade. Os resultados que obteve indicam que o critério que os alunos reconhecem usar mais frequentemente para pontuar é o critério do som (leia-se entoação) – os outros critérios considerados eram “quantidade”, “estrutura”, “sentido”.

Além disso, é sabido que sujeitos mais longos favorecem a ocorrência de uma rutura prosódica entre sujeito e predicado (para discussão de maior pormenor, veja-se Elordieta, Frota & Vigário 2005), o que fará esperar maior frequência de uso (desviante) de vírgula entre sujeito e predicado quando os sujeitos apresentam essas características. De facto, os resultados de um teste de escolha de pontuação apresentados por Nunes (2006) mostram que os alunos de 9º ano observados usam mais frequentemente vírgula entre sujeito e predicado quando os sujeitos são mais longos e, também, mais complexos (por exemplo, contendo adjetivos, orações relativas com antecedente, SNs coordenados, relativas livres). Veja-se, como exemplo, a percentagem de respostas corretas (ausência de vírgula entre sujeito e predicado) de acordo com o tipo de sujeito:

- (3) a. O bom Tó (69% correto) vs. Esse divertido amigo (40% correto)
- b. O jogo que vimos (62% correto) vs. O jogo que todos nós decidimos ver (45% correto) vs. Aquele jogo de futebol que o pessoal decidiu ver (45% correto)
- c. Quem canta (52% correto) vs. Quem tem bons amigos (50% correto) vs. Quem quer todo o dia dormir (19% correto)

Dados de Nunes (2006)

Temos, portanto, aqui já um caso em que a complexidade sintática pode afetar diretamente a dificuldade na pontuação, questão a que voltarei.

Contudo, o que é por agora interessante perceber é que os alunos entrevistados por Nunes (2006) exibem dificuldades de pontuação que refletem diretamente o uso de um critério (o da correspondência entre pontuação e entoação, mais precisamente entre vírgulas e pausas) que não dá conta de todos os casos relevantes.

Na verdade, alguns dados sugerem que o recurso a uma correspondência simples entre entoação e pontuação é o critério que os alunos continuam a usar ao longo do secundário, mantendo tal critério já em idade adulta. Num pequeno questionário sobre hábitos de escrita aplicado a 73 estudantes universitários



matriculados em cursos da FLUL, recolheram-se dados sobre critérios usados para decidir sobre uso de vírgulas. Na resposta ao questionário, 67,12% dos estudantes escolheu a resposta “Uso uma vírgula quando me parece que naquele ponto faria uma pausa na leitura oral”; apenas 31,51% escolheu a opção “Quando estou indeciso relativamente ao uso de uma vírgula, analiso sintaticamente a frase.” Apenas um sujeito indicou um critério de quantidade: “Penso que o texto deve ter algumas vírgulas e acrescento algumas quando me parece que tem poucas.”. A expectativa de correspondência entre prosódia e pontuação parece, portanto, continuar a explicar a pontuação de jovens adultos e, também, a sua não convergência com as normas.

Mas poderá não ser só a questão do critério usado o que explica os problemas de pontuação que frequentemente observamos na escrita, até na imprensa. Na verdade, 32% dos estudantes universitários entrevistados apontam a análise sintática como critério para pontuar. A questão que devemos colocar será então a seguinte: será que este critério assegura a escolha correta de pontuação se o escrevente não for capaz de analisar sintaticamente as frases que produz? A resposta é, certamente, negativa. Neste sentido, será importante sublinhar que o que é comum e expectável é que o desenvolvimento da complexidade sintática na produção escrita, espelho de conhecimento intuitivo sobre a língua, não seja acompanhado de um comparável desenvolvimento da capacidade de reflexão metalinguística. Esta é a situação em que se encontra a maioria dos indivíduos, escreventes incipientes ou grande parte dos escritores experientes, e é certamente uma das causas mais importantes das dificuldades na pontuação.

Sobre as relações entre desenvolvimento da escrita (e da complexidade sintática na escrita) e desenvolvimento da capacidade de pontuar falaremos muito brevemente na secção seguinte.

2. Desenvolvimento da escrita e do conhecimento metalinguístico: consequências para o ensino da pontuação

O desenvolvimento do domínio da escrita, em termos lexicais e sintáticos, decorre do próprio desenvolvimento linguístico da criança, mas corresponde a uma dimensão de desenvolvimento específica. Serão indicadores de escrita proficiente, entre outros, a progressiva expansão dos períodos, nomeadamente como resultado do recurso a adjetivos e orações subordinadas relativas para expansão dos SN e de advérbios e orações subordinadas adverbiais para expansão do SV ou da frase. Em geral, a escrita proficiente resulta, entre outros aspetos, num maior número de orações subordinadas, maior diversidade de nexos semânticos expressos através de orações adverbiais e maior diversidade de conjunções usadas para as introduzir, maior número, diversidade e uso adequado de marcadores discursivos. Resulta, ainda, numa maior flexibilidade relativamente a ordem de palavras, i.e. no recurso a ordens de palavras diferentes da ordem básica (em contextos discursivos relevantes), incluindo-se, neste caso, a possibilidade de antepor e intercalar orações. Para uma discussão mais alargada sobre indicadores de escrita proficiente, veja-se Costa, Vasconcelos & Sousa (2010), Berman & Ravid (2009), Myhill (2010), textos que aqui tomo como base.

A mera listagem de algumas das estruturas associadas a escrita proficiente (e.g. subordinação adjetiva relativa, subordinação adverbial) permite desde logo antecipar que o desenvolvimento da escrita implica uma complexificação de estruturas que justificará também o surgimento de novas dificuldades, em particular no domínio da pontuação. Observe-se a este respeito o exemplo em (4), que corresponde a dois excertos de textos produzidos pela mesma criança em ciclos de ensino consecutivos.

(4) a. *O Inacio andava tão atarefado porque ainda tinha de inventar uma enjenhoca para a equipa ganhar.* (3º ano)

b. *Os dragões para poderem cuspir fogo precisavam de comer carvão o que foi um problema para o Samuel que nam podia ver carvão quanto mais comê-lo, por isso comia nuvens.* (6º ano)

Costa, Vasconcelos & Sousa (2010: 312)



As diferenças entre (4a) e (4b) incluem quer o número de orações subordinadas no mesmo período, quer a posição de algumas das subordinadas. Em (4a), temos apenas uma subordinada causal [*porque ainda tinha de inventar uma enjenhoca para a equipa ganhar*] posposta à oração subordinante e que, nessa posição, não é forçoso, de acordo com as regras comumente aceites (veja-se Bergström & Neves Rei, 2011), que seja separada por vírgula; temos ainda, encaixada, a subordinada final [*para a equipa ganhar*], também em posição final e a não exigir marcação com vírgula.

Já (4b) exemplifica o tipo de estrutura que, assinalando nível mais elevado de complexidade sintática e maior proficiência de escrita, cria alguns dos contextos de maiores dificuldades na pontuação: a subordinada adverbial (final) presente no excerto ([*para poderem cuspir fogo*]) não ocorre posposta à subordinante, mas em posição intercalada entre sujeito e predicado, posição em que deve ser delimitada por vírgulas; o excerto inclui ainda duas orações subordinadas relativas, uma relativa apositiva de frase ([*o que foi um problema para o Samuel que nam podia ver carvão quanto mais comê-lo, por isso comia nuvens*]) e outra, encaixada na primeira, também uma relativa apositiva ([*que nam podia ver carvão quanto mais comê-lo, por isso comia nuvens*]), ambas exigindo serem delimitadas por vírgulas. Em (4b) nenhuma das orações mencionadas é delimitada por vírgulas, o que resulta num desvio às regras de pontuação atualmente aceites na escrita do português.

Claro que a análise de (4a) e (4b) é apenas a análise de um caso, não corresponde à análise de dados representativos da escrita de alunos do 1º ciclo vs. 2º ciclo. Mas tomemo-lo, tal como se pretende, aliás, em Costa, Vasconcelos & Sousa (2010), que apresentam originalmente os excertos, como exemplo do tipo de expansão da complexidade sintática que se pode esperar ao longo de uma escolarização bem sucedida. A questão que devemos colocar é a seguinte: mostrando (4b) o tipo de estruturas sintáticas que um aluno no final do 2º ciclo consegue produzir, será de esperar que o mesmo aluno, no mesmo ano de escolaridade, seja capaz de pontuar adequadamente todas essas estruturas?

A resposta à pergunta é, claramente, não. Essa resposta decorre do que foi exposto em 1., combinada com o nosso conhecimento sobre o nível de conhecimento metalinguístico que se espera que a criança atinja em cada patamar da escolaridade obrigatória. Começamos por expor claramente a dependência da pontuação relativamente ao conhecimento metalinguístico, particularmente no que diz respeito à capacidade de análise sintática. Tomando o caso de (4b) como exemplo, a capacidade de pontuar adequadamente o excerto implica identificar orações subordinadas adverbiais e relativas e, ainda, a capacidade de estabelecer uma distinção semântica entre relativas explicativas (apositivas) e restritivas. Na verdade, a consulta dos programas atualmente em vigor (Buescu et al., 2015) permite verificar que, até ao fim do 2º ciclo, não se prevê trabalho específico sobre orações subordinadas adverbiais ou adjetivas relativas, muito menos a distinção entre modificadores restritivos e apositivos do nome. A subordinação adverbial (alguns subtipos) e adjetiva só começa a ser trabalhada no 7º ano, sendo que os conceitos de modificador do nome restritivo e apositivo surgem apenas no 8º ano.² Nos programas em vigor no período imediatamente anterior (Reis et al., 2009), determinava-se para o 2º ciclo o trabalho sobre alguns tipos de orações adverbiais e sobre orações relativas, mas a noção de modificador restritivo e apositivo do nome, logo a distinção entre subordinadas adjetivas relativas restritivas e explicativas, não devia ser explicitamente trabalhada nesse nível de ensino, estando reservada para trabalho no 3º ciclo.

O que se conclui deste pequeno levantamento? Deveria, por exemplo, o trabalho sobre os vários tipos relevantes de subordinação ser antecipado? Não é o sentido da observação, o desenvolvimento do conhecimento metalinguístico é forçosamente gradual e deve respeitar também o que é acessível aos alunos tendo em conta o seu nível de desenvolvimento cognitivo. Pelo contrário, o que este levantamento permite

² Há, contudo, alterações que foram entretanto introduzidas pelas *Aprendizagens Essenciais*, sendo que, por exemplo, o estudo das orações adjetivas relativas restritivas vs. explicativas se encontra já aí previsto para o 7º ano. Não se esperará, contudo, uma apropriação imediata dos conceitos que permita o reconhecimento de todos os casos relevantes para a tomada de decisão sobre pontuação.



concluir é que a dificuldade em usar a vírgula durante uma parte relevante do percurso académico dos alunos é absolutamente natural e esperada, espelhando apenas algo conhecido: a natural diferença de ritmo no desenvolvimento do conhecimento linguístico e no desenvolvimento do conhecimento metalinguístico.

Finalmente, esta discussão permite salientar que, sendo o uso da pontuação um dos aspetos da produção escrita que mais diretamente espelha o conhecimento metalinguístico, a discussão sobre o ensino da pontuação estará no cerne da velha questão sobre a própria relevância (nomeadamente, para a escrita) do ensino da gramática.

3. Crenças e práticas de professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário

Tendo em conta o que até agora foi exposto, o que é desejável é que o trabalho sobre pontuação seja absolutamente articulado com o trabalho de desenvolvimento de conhecimento metalinguístico. Tendo em conta o carácter relativamente omissivo de alguns documentos orientadores, bem como o peso que a tradição impõe às práticas, importa perceber quais as práticas dos professores do Ensino Básico e do Ensino Secundário e, antes disso, quais as suas crenças sobre ensino da pontuação.

Para isso, apresento os resultados de um inquérito online (utilizando a plataforma SurveyMonkey). A amostra é uma amostra por conveniência, tendo sido recolhidas, em 2016, respostas válidas (completas) de 86 professores (do 1º ciclo ao ensino secundário). A experiência profissional declarada pelos sujeitos situou-se entre 1 e 40 anos (média: 24,7; desvio padrão: 8,5). A distribuição dos professores por grupos de recrutamento (que reflete, em geral, a divisão em níveis de ensino) é a que se apresenta na tabela 1, tornando-se desde logo claro o reduzido número de professores de 2º ciclo que responderam ao questionário. O grupo mais representado é também aquele que reúne dois níveis de ensino, o 3º ciclo e o secundário.

	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo ou secundário
N	28	10	48
%	32,6%	11,6%	55,8%

Tabela 1 – Sujeitos e distribuição por grupos de recrutamento / ciclos de ensino

O questionário incluía 8 itens centrados na perceção do desempenho dos alunos, bem como nas crenças e práticas dos professores. Apresento de seguida as respostas a cada um dos itens, ao mesmo tempo que exploro os resultados obtidos.

O primeiro item visava uma caracterização genérica da perceção dos professores sobre o desempenho dos seus alunos no que diz respeito à pontuação, perguntando-se “Como classifica o desempenho médio dos seus alunos no que diz respeito ao uso da pontuação?” e sendo a escala de resposta uma escala de quatro pontos (fraco, suficiente, bom e muito bom). Na Figura 1, representam-se os resultados obtidos tratados por grupos associados a diferentes ciclos de ensino.



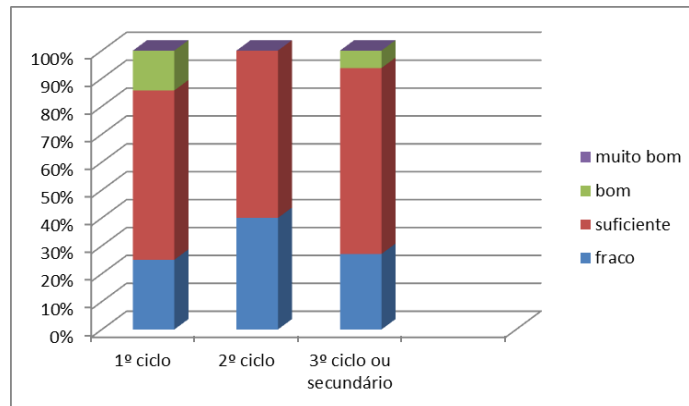


Figura 1 – Percepção sobre desempenho dos alunos

O que se destaca nos resultados é o facto de as respostas, independentemente do nível de ensino, recaírem no fraco ou no suficiente. O 2º ciclo é o nível em que não há respostas que situem os alunos acima do nível suficiente e o 1º ciclo é o nível de ensino em que a percentagem de respostas “Bom” é mais elevada. Isto é, com o avançar da escolarização, a percepção que os professores têm do desempenho dos alunos em pontuação pode tornar-se mais negativa.

Num outro item, pedia-se a cada sujeito para assinalar como problemático ou não problemático cada um de um conjunto de sinais de pontuação indicados (ponto, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, travessão, ponto de interrogação, ponto de exclamação). Tal como esperado, a vírgula foi o sinal de pontuação mais frequentemente assinalado como problemático (75,6% das respostas), logo seguido do ponto e vírgula (70,9% das respostas). Qualquer dos outros sinais de pontuação mencionados foi assinalado como problemático em menos de 30% das respostas.

Contudo, o que é verdadeiramente relevante é perceber a distribuição das respostas que assinalam a vírgula como caso problemático, tendo em conta os níveis de ensino em que atuam os professores. Essa distribuição é representada na Figura 2.

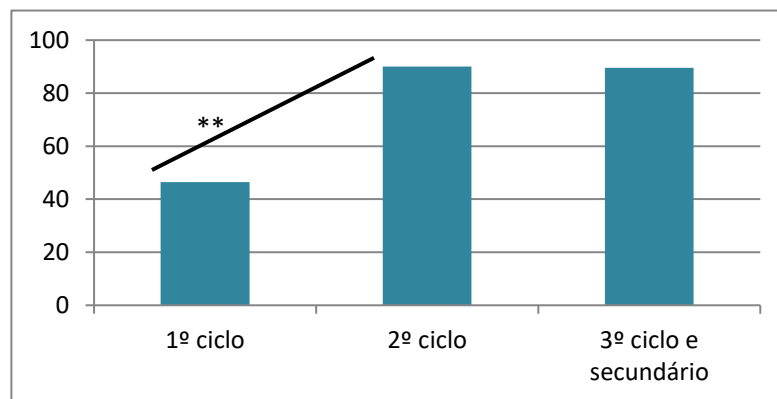


Figura 2 – Distribuição por ciclos de ensino de respostas que assinalam a vírgula como caso problemático



Diferentes fatores poderiam explicar a percepção dos professores sobre a dificuldade dos alunos no uso de vírgula: por um lado, o gráfico na Fig. 2 sugere uma diferença que decorre do nível de ensino em que o professor atua; por outro lado, é possível levantar a hipótese de que a experiência profissional do professor o possa tornar mais sensível às dificuldades dos alunos (nesse caso, possivelmente, professores mais experientes assinalariam mais frequentemente a dificuldade). De forma a testar estas hipóteses e a analisar os fatores que podem explicar as diferenças de percepção relativamente à dificuldade de uso da vírgula, construiu-se, no SPSS 22, um Modelo Linear Generalizado Misto (GLMM) tendo sujeito como fator aleatório e testando, no modelo, as seguintes variáveis independentes: nível de ensino com que o professor trabalha (três níveis: 1º ciclo; 2º ciclo; 3º ciclo e secundário) e número de anos de experiência profissional. Apenas o nível de ensino apresentou valor preditivo ($p=.001$) – é a distribuição das respostas tendo em conta esse factor que se representa na Fig. 2. O número de anos de experiência profissional não foi selecionado pelo modelo, não apresentando valor preditivo. Foram ainda explorados os contrastes (comparações *pairwise*, aplicando correção Sidak) entre grupos de professores de diferentes níveis de ensino, verificando-se que as respostas dos professores de 1º ciclo são significativamente diferentes das respostas apresentadas pelos professores do 2º ciclo e das apresentadas pelos professores de 3º ciclo e secundário (1º ciclo vs. 2º ciclo, $t(82)=-3.211$, $p=.004$; 1º ciclo vs. 3º ciclo e secundário $t(82)=-4.161$, $p<.001$) e que não há diferenças significativas entre as respostas dos professores de 2º ciclo e as apresentadas pelos professores de 3º ciclo e secundário. Ou seja, a percepção da dificuldade de uso da vírgula é significativamente diferente nos professores de 1º ciclo, por contraste com os professores de outros níveis de ensino, sendo que os professores de 1º ciclo consideram a vírgula um sinal de pontuação menos problemático do que os restantes professores (veja-se também a Fig. 2).

Tendo em vista a avaliação das crenças dos professores relativamente ao uso da vírgula, o inquérito incluía ainda dois itens com afirmações a avaliar positiva ou negativamente, cada afirmação associada a um critério diferente de uso de vírgula:

- a) é útil que os alunos associem uma vírgula na escrita a uma pausa na oralidade;
- b) é útil que o trabalho sobre os diferentes contextos de uso da vírgula seja feito à medida que são trabalhadas em aula as estruturas sintáticas relevantes.

Apresento os resultados obtidos nos dois itens conjuntamente, na Fig. 3. Nesta figura, represento a aceitação da afirmação em a), que corresponde à aceitação do critério prosódico, e a aceitação da afirmação em b), que corresponde à aceitação da relevância do critério sintático.

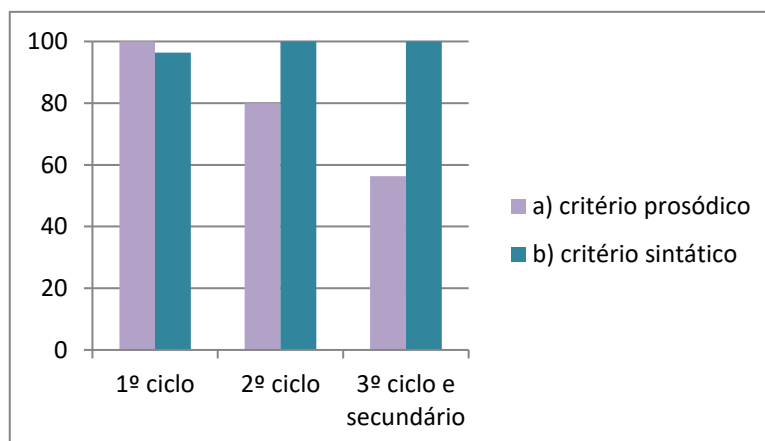


Figura 3 – Aceitação do critério prosódico e do critério sintático por professores de diferentes níveis de ensino.



A observação do gráfico torna claro que o critério sintático é aceite por praticamente todos os professores (100% a partir do 2º ciclo, 96,4% no 1º ciclo). A relevância do critério prosódico é também aceite pela maioria dos professores, observando-se, contudo, diferenças na distribuição da aceitação por ciclos de ensino: a associação da vírgula à prosódia é aceite por 100% dos professores do 1º ciclo, 80% dos professores do 2º ciclo e já apenas 56,3% dos professores do 3º ciclo e secundário.

De novo, de forma a avaliar os fatores capazes de explicar a aceitação do critério prosódico (critério a), construiu-se um Modelo Linear Generalizado Misto (GLMM) tendo sujeito como fator aleatório e testando, no modelo, as mesmas variáveis independentes que se concebeu poderem ter valor preditivo: nível de ensino com que o professor trabalha (três níveis: 1º ciclo; 2º ciclo; 3º ciclo e secundário) e número de anos de experiência profissional. Mais uma vez, apenas o nível de ensino com que o professor trabalha foi identificado como variável com valor preditivo ($p=.014$). A distribuição das respostas de acordo com essa variável é apresentada na Fig. 3. Tendo sido adicionalmente explorados os contrastes entre os diferentes grupos de professores, tendo em conta o decréscimo gradual de aceitação do critério prosódico em termos percentuais, encontraram-se diferenças significativas apenas entre os professores de 1º ciclo e os professores de 3º ciclo e secundário (1º ciclo vs. 3º ciclo e secundário $t(82)=5.160$, $p<.001$). As diferenças entre os restantes grupos não são significativas.

No que diz respeito à aceitação do critério sintático (critério b), experimentou-se a construção de um modelo do mesmo tipo, mas não se identificou valor preditivo nem do nível de ensino em que o professor trabalha nem da experiência profissional.

Assim, parece ser possível dizer que todos os professores aceitam a relevância do critério sintático de uso da vírgula, e que a maioria (mas não todos) aceita a relevância do critério prosódico de uso da vírgula, sendo que a maioria dos que rejeitam a relevância deste último critério trabalha com níveis de ensino mais avançados. Por um lado, estes resultados são perfeitamente explicáveis se pensarmos que é nos níveis de ensino mais avançados que a complexidade dos enunciados produzidos torna impossível a manutenção do critério prosódico de pontuação. Por outro lado, os resultados também mostram que, na medida em que as crenças dos professores se refletem naquilo que é ensinado e tendo em conta que o critério prosódico e o critério sintático são frequentemente conflitantes (como se explicitou na secção 1), os alunos serão confrontados, ao longo da escolaridade, com diferentes critérios de uso da vírgula que resultam em usos forçosamente diferentes deste sinal de pontuação. Está criado, pois, o contexto para a exacerbação da dificuldade em pontuar.

O último conjunto de itens do questionário destinava-se a conhecer as práticas de ensino da pontuação, com base no que declaram os diferentes professores. Para isso, o inquérito incluía quatro itens, cada um correspondendo a uma afirmação a avaliar positiva ou negativamente. Apresentam-se de seguida essas quatro afirmações:

- a) Ensino a pontuar corrigindo os erros de pontuação nos trabalhos dos alunos.
- b) Ensino a pontuar assinalando os erros de pontuação nos trabalhos dos alunos e discutindo pelo menos alguns casos em aula.
- c) Ensino a pontuar criando aulas específicas em que se lê a definição da função de cada sinal de pontuação (por exemplo, lendo uma síntese do manual).
- d) Ensino a pontuar criando exercícios específicos de pontuação para contextos sintáticos específicos (por exemplo, exercícios de pontuação de subordinadas adverbiais).

Cada afirmação apresentada corresponde a um tipo diferente de prática, que, tendo em conta o que se sabe sobre pontuação e aprendizagem da pontuação, poderemos avaliar mais ou menos positivamente. Comento, de seguida, cada uma das afirmações. Em a) e b), consideram-se as atividades associadas ao



trabalho sobre vírgula no momento de produção escrita, isto é, numa atividade de uso da língua. O que se descreve em a) é a mera prática de correção do erro de pontuação, não se assegurando forçosamente a reflexão do aluno sobre o erro. Em b) descreve-se uma prática diferente e mais interessante: o professor assinala o erro (podendo, contudo, não o corrigir) e explicita em aula as regras associadas a casos relevantes. Esta prática está frequentemente associada a metodologias de ensino da escrita em que o aluno experiencia a revisão do seu próprio texto, conduzido pelo comentário do professor a uma versão prévia do texto. Esta é uma prática mais rica, porque assegura a re-reflexão do aluno e assegura a explicitação das regras de cuja violação resulta o desvio na escrita.

Em c) e d), descrevem-se atividades de reflexão metalinguística associadas ao trabalho sobre pontuação e que suportam o uso que o aluno fará da pontuação em atividades de produção escrita. Em c), encontra-se o tipo de prática de ensino que se considera de menor valor pedagógico: ler uma definição sobre “vírgula”, por exemplo, facilmente corresponderá a veicular uma definição simplista, por exemplo, a definição que associa a vírgula à tradução escrita de pausas ou, em alternativa, uma listagem de contextos sintáticos em que a vírgula deve ou não deve ser usada, sem se assegurar que o aluno reconhece os vários contextos. Já d) descreve uma prática de ensino explícito da pontuação que se considera mais interessante, visto que assegura a articulação relevante entre o treino de identificação de diferentes contextos sintáticos e o reconhecimento de contextos de uso obrigatório (ou proibido) de vírgula.

Os resultados obtidos, como se verá, pouco conclusivos, são apresentados na Fig. 4., organizados, mais uma vez, por ciclo de ensino em que atua o professor.

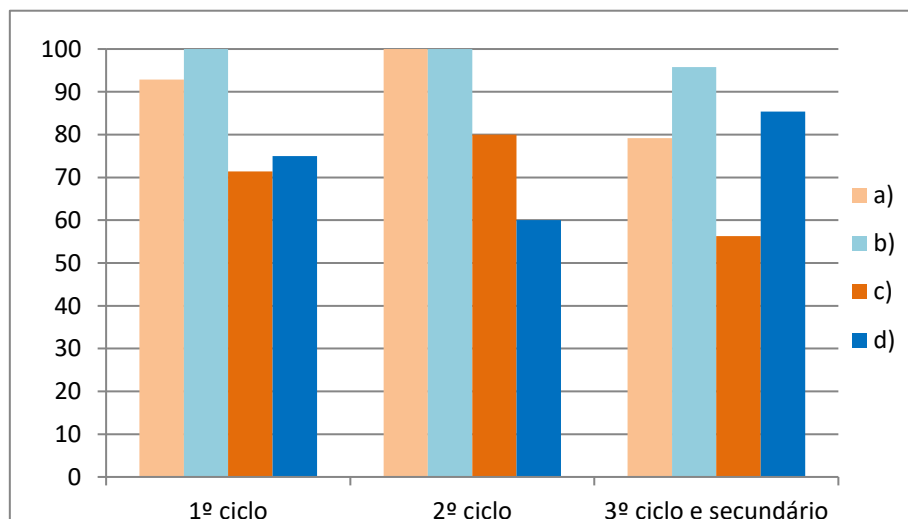


Figura 4 – Práticas de ensino declaradas por professores de diferentes ciclos de ensino

No que diz respeito às práticas associadas a revisão / correção de texto (a e b), a maioria dos professores declarou usar os dois tipos de estratégia. Já no que diz respeito às práticas que envolvem a explicitação das regras de uso da vírgula, no 1º ciclo, quer o tipo de prática descrito em c) quer o tipo de prática descrito em d) são declaradamente usados por cerca de 70% dos professores. No 2º ciclo, mais professores dizem usar a estratégia descrita em c) (leitura da definição da função de cada sinal de pontuação) do que a estratégia descrita em d) (exercícios específicos de pontuação para contextos sintáticos específicos). Já no 3º ciclo e secundário, a diferença parece ir no sentido inverso. Contudo, em geral, a maioria dos professores responde



afirmativamente a cada um dos itens, observando-se uma aceitação de cada um dos itens sempre superior a 50%. Tendo sido tentada, para cada um dos itens (a, b, c, d) a construção de modelos GLMM, com sujeito com variável aleatória e testando-se as mesmas variáveis independentes que foram testadas para outras respostas no inquérito, isto é, nível de ensino em que atua o professor e experiência profissional, não se conseguiu identificar em nenhum caso valor preditivo de nenhuma destas variáveis.

A resposta a este conjunto de itens não é particularmente revelador, sendo, aliás, já por si um trabalho limitado por se basear naquilo que cada professor declara serem as suas práticas e não na observação de práticas reais. Não se considerou, igualmente, a frequência com que cada uma das práticas é utilizada. No entanto, é possível observar o seguinte: a maioria dos professores, embora em percentagens diversas em diferentes níveis de ensino, aceita (e declara usar) como estratégia de ensino a leitura de sínteses do manual centradas na definição da função de cada sinal de pontuação. Sendo essa prática tipicamente associada ao veicular de definições que recorrem frequentemente a uma associação demasiado simplificada da pontuação à prosódia, poderão estas respostas assinalar a continuada veiculação de conceções de uso da vírgula que não asseguram o melhor resultado em situação de escrita.

Globalmente, o que revelam estes dados? Revelam que o critério prosódico de uso da vírgula coexiste com o critério sintático, espelhando uma conceção das relações entre prosódia e sintaxe que não considera ainda o que se hoje se conhece sobre a complexidade dessas relações. De forma interessante, também mostram que o reconhecimento da relevância do critério prosódico decresce à medida que se avança nos ciclos de ensino e que, presumivelmente, aumenta a complexidade sintática nas produções escritas dos alunos. Se a perspetiva dos professores que se observa na Fig. 3 se refletir nas práticas de ensino, os alunos serão confrontados com diferentes perspetivas, com resultados antagónicos na avaliação dos casos de pontuação, ao longo dos diferentes ciclos de ensino, embora predomine a coexistência de perspetivas contraditórias.

De que forma se poderá passar de uma conceção de associação do uso da vírgula à prosódia para uma conceção de associação de uso da vírgula à análise sintática e semântica? Essa passagem implica uma rutura que só pode acontecer se os alunos fizerem uma reflexão séria sobre as diferenças entre a oralidade e a escrita. Além disso, o recurso ao critério sintático (e semântico) no uso da vírgula exige treino sistemático de pontuação só possível no âmbito de atividades de reflexão metalinguística centradas em diferentes estruturas e organizadas ao longo da escolaridade, numa progressão que segue também a progressão definida para o trabalho sobre diferentes estruturas sintáticas. Embora os dados obtidos (Fig. 4) possam apontar para práticas desse tipo, sobretudo no secundário (aceitação do item d), estes dados são pouco claros, até pelo contraste com a elevada aceitação do item c), associado a práticas contraditórias, nos mesmos grupos de docentes.

E que indicações diretas e indiretas recebem os professores no sentido da orientação das suas práticas de ensino da pontuação? Os atuais programas e metas de português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015) sugerem algumas associações entre contextos sintáticos e pontuação, nomeadamente uso da vírgula em casos de enumerações e coordenações (2º ano), em casos de “deslocação de elementos na frase” (4º ano), na delimitação do vocativo e em situações de “encaixe, separação de orações” (5º ano). No entanto, não se referem usos mais complexos da vírgula, como os que se associam, por exemplo, a diferentes tipos de orações subordinadas e só poderão ser trabalhados de forma completa no 3º ciclo de escolaridade, quando esses conteúdos gramaticais são trabalhados. Aliás, no mesmo documento (Buescu et al., 2015), os contextos de uso de vírgula que se mencionam para trabalho no 3º ciclo são os já enunciados para ciclos anteriores (“em enumerações, uso do vocativo, datas, deslocação de constituintes”). Na verdade, era o programa vigente no período anterior (Reis et al., 2009) que explicitamente associava o trabalho sobre uso de vírgula ao trabalho de reflexão metalinguística (área do conhecimento explícito da língua). Veja-se a sugestão de trabalho no 2º ciclo, quando se enunciam conteúdos para reflexão metalinguística: “trabalho sobre a não colocação da vírgula entre o sujeito e o predicado, entre o verbo e o(s) seu(s) complemento(s); utilização da vírgula para delimitar subordinadas adverbiais ou sequências encaixadas e para separar o vocativo” (Reis et al., 2009: 99).



Este tipo de associação está ausente do programa atualmente em vigor, que define de forma bastante mais omissa o trabalho a desenvolver sobre pontuação (Buescu et al., 2015). Contudo, se de facto o uso da vírgula em português atual é regulado por convenções que têm por base a análise sintática e semântica dos enunciados, esta associação terá de ser explicitada com os alunos, sob pena de não se atingirem, no domínio da escrita, os objetivos pretendidos.

Um outro importante instrumento regulador das práticas de ensino são os exames. Na secção seguinte analisa-se o tipo de abordagem da pontuação em exames nacionais, considerando-se a visão de ensino subjacente e avanços recentes nesta matéria.

4. A avaliação do domínio da pontuação em exames nacionais

Dada a importância da avaliação externa em geral (e dos exames em particular) para a regulação das práticas, sobrepondo-se muitas vezes aos programas as inferências sobre objetivos e conteúdos a privilegiar que são feitas com base no historial de exames, observa-se de seguida a forma como a pontuação é tratada nestes documentos. Terminar-se-á com uma nota positiva, que aponta um caminho a percorrer no futuro.

4.1. A visão holística do ensino da pontuação: reflexos na avaliação

A avaliação do conhecimento das regras de pontuação poderá ser feita de duas formas, complementares: por um lado, a avaliação do domínio da pontuação em situação de uso da língua, i.e. na produção escrita; por outro lado, o domínio da pontuação avaliado em item autónomo, que se circunscreve à avaliação deste tipo de conhecimento.

Começemos pelo segundo tipo de item capaz de avaliar a pontuação. Neste caso, poderemos considerar dois subtipos de item: o item puro, que apenas avalia pontuação (é o caso de (5)) e o item que, tendo em conta a base sintática de muitas das regras de pontuação, nomeadamente, de uso da vírgula, avalia a capacidade de análise sintática em associação com a explicitação de regras de pontuação (veja-se (6)).

(5) Item puro na avaliação do domínio da pontuação (9º ano, 2005, 2ª fase)

3. Preenche os espaços em branco, utilizando correctamente os sinais de pontuação e outros sinais auxiliares de escrita.

Na Praça João do Rio, juntavam-se muitos pedintes, porque era uma zona bem frequentada

Carlos apesar de ser amigo de Janeiro não queria continuar a viver assim.

Às vezes, perguntava-lhe

Será que nunca sairemos desta situação

Que dizes respondeu escandalizado Janeiro Melhor vida do que esta não há



(6) Item de avaliação de análise sintática e conhecimento de pontuação (9º ano, 2012, 2ª fase)

4. Explicita a regra que torna obrigatório o uso de vírgulas na frase seguinte, indicando a função sintática da expressão «ciência que estuda rochas e minerais».

A Geologia, ciência que estuda rochas e minerais, interessa a muitos alunos.

O levantamento deste tipo de itens nas provas de 9º ano até 2015 foi feito por Paulo Tapadas (c.p.), a propósito da reflexão mais global sobre avaliação externa que apresentou no mesmo seminário em que este trabalho foi inicialmente apresentado. O autor indica que, nas provas observadas, encontrou apenas uma ocorrência de item puro (o que se apresenta em (5)) e três ocorrências de item que exija a associação de análise sintática e conhecimento de regras de pontuação (de que é exemplo o item em (6)). Observando agora as provas de 9º ano nos anos de 2016 e 2017, não se encontram exercícios desse tipo. No entanto, encontram-se alguns exercícios de transformação de frases, como o que se apresenta em (7), que envolvem a produção de orações adverbiais, eventualmente em posição anteposta, caso em que se exige o uso de vírgula. No entanto, os critérios de correção desses itens excluem explicitamente a pontuação como objeto de avaliação do item – é o caso dos critérios de correção do item em (7), que indicam que “A ocorrência de erros de ortografia ou pontuação não implica a desvalorização da resposta”. Ou então, como acontece no caso de um item semelhante na prova de 9º ano de 2017, 2ª fase, mas que neste caso obriga à posição anteposta da oração adverbial (exemplo em 8), os critérios de correção publicados, que apresentam um cenário de resposta com uma frase adequadamente pontuada (veja-se 9), são simplesmente omissos relativamente ao tratamento dos casos em que ocorram erros de pontuação (como seria o caso da omissão da vírgula nesses contextos). Este tipo de item, acompanhado de critérios de correção omissos relativamente à questão da pontuação, ocorre também em provas anteriores (veja-se a mesma prova de 2012 em que ocorre o item apresentado em 2).

(7) Prova de Português 9º ano - 91, 2016, 1ª fase

2. Transforma as duas frases simples seguintes numa frase complexa, utilizando uma conjunção subordinativa concessiva. Faz as alterações necessárias.

Ao longo da vida tenho feito grandes viagens.
Nunca andei de avião

(8) Prova de Português 9º ano – 91, 2017, 2ª fase

4. Lê a frase seguinte:

Ele tem um excelente telemóvel, mas só o usa para fazer chamadas.

(...)

4.2. Reescreve a frase, iniciando-a com «Embora». Faz as alterações necessárias.



(9) Cenários de resposta para o item em (4)

Embora (ele) tenha um excelente telemóvel, só o usa para fazer chamadas.

OU

Embora só o use para fazer chamadas, (ele) tem um excelente telemóvel.

Significa o que se acaba de expor que apenas raramente, no historial das provas, a pontuação é avaliada de forma dissociada do seu uso em situação de produção escrita e que mesmo em itens em que era possível estabelecer relações diretas entre uso de subordinação e pontuação (o caso dos itens apresentados em (3) e em (4)), esse não é um aspeto que seja explorado.

É, assim, fundamental perceber de que forma é avaliada a pontuação em situação de produção escrita. Para isso, toma-se como ponto de partida a observação das provas de 2015, para os vários ciclos de ensino, que foram objeto de reflexão no momento em que este trabalho foi originalmente apresentado. Será depois acompanhado o percurso de evolução mais recente destas provas, no que diz respeito à avaliação da pontuação em situação de produção escrita, definindo-se um caminho que aponta para o ensino explícito da pontuação, em articulação com trabalho de análise sintática (secção 4.2.).

A observação das provas de avaliação externa do 4º ao 12º ano em 2015 mostra que, do 4º ao 9º ano, a pontuação, no âmbito da produção escrita, é avaliada no âmbito de um parâmetro que considera aspetos de “estrutura e coesão”, sendo definidos, em cada uma das provas, os níveis de desempenho apresentados na Tabela 2 (os níveis são estabelecidos de 1 a 5). No 12º ano, não se definem níveis de desempenho para este parâmetro, procedendo-se a uma desvalorização da resposta em caso de erro de pontuação.

4º ano Prova 41_1 Grupo IV	No parâmetro “Estrutura e coesão” 5_Pontua de forma sistemática, pertinente e intencional. 3_Pontua sem seguir sistematicamente as regras. 1_Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares.
6º ano Prova 61_1 2015 Grupo IV	No parâmetro “Estrutura e coesão” 5_Pontua de forma sistemática, pertinente e intencional. 3_Pontua sem seguir sistematicamente as regras. 1_Pontua de forma assistemática, infringindo regras elementares.
9º ano Prova 91_1 2015 Grupo IV	No parâmetro “Estrutura e coesão” 5_Pontua de forma sistemática, pertinente e intencional. 3_Pontua sem seguir sistematicamente as regras, mas a inteligibilidade do texto não é afetada. 1_Pontua de forma assistemática e com infrações de regras elementares.
12º ano Prova 639_1	Resposta restrita ou resposta extensa Erro inequívoco de pontuação – desvalorização (1 ponto)

Tabela 2 – Níveis de desempenho na avaliação da pontuação em produção escrita, nos diferentes níveis de ensino (2015)



A observação da tabela torna evidente um facto: do 4º ao 9º ano, os níveis de desempenho definidos para o domínio da pontuação são idênticos, i.e. não há progressão identificável nestes níveis de desempenho que possa refletir uma progressão equivalente no domínio da pontuação. Note-se, aliás, que, quando se fala de regras de pontuação, se usa um artigo definido, falando-se de “as regras”, não de “regras” ou “regras relevantes para o ciclo de ensino”. Assim, ou se assume que todas as regras de pontuação devem ser conhecidas até ao 4º ano – uma impossibilidade se estas implicarem uma capacidade de análise sintática que os alunos deste nível de ensino não possuem, como ficou já claro na secção 2 - ou se assume que a pontuação, em que se inclui o uso de vírgula, pode ser, com sucesso, objeto de um ensino holístico, que se limita a indicar de forma geral a função do sinal de pontuação (no caso da vírgula, isso coincide em geral com a associação da vírgula à transcrição da pausa) – uma conceção de uso da vírgula que resulta em desvios relativamente às convenções, como se observou na secção 1.

Tentámos mostrar, nas secções 1 e 2, que o ensino da pontuação, em que se destaca o uso da vírgula, deve ser faseado e (porque) articulado com o ensino da gramática. Significa isto que a avaliação deve refletir a progressão no ensino. Significa isto que, para cada ciclo, deve ser claro que há um conjunto de contextos em que é já exigível o domínio da pontuação (por exemplo, ausência de vírgula entre sujeito e predicado, vírgula em enumerações, no 1º ciclo) e outros contextos que são deixados para ciclos posteriores (por exemplo, o uso de vírgula em adverbiais antepostas ou intercaladas, bem como a correta pontuação de orações adjetivas relativas, a deixar para o 3º ciclo). De forma mais simples: pontuar mal uma oração relativa no final do 4º ano não é desvio às normas de pontuação que deva desvalorizar o texto no que diz respeito ao parâmetro em que se avalia pontuação. A inferência que se pode fazer a partir da leitura destes documentos vai em sentido contrário.

4.2. Crónica de uma história recente: avanços em provas de Ensino Básico

Felizmente, a reflexão em torno desta questão levou a avanços mais recentes observáveis na conceção de provas de avaliação externa, que se espera que possam ter efeitos na forma como se concebe o ensino da pontuação. Isto é, o conhecido efeito retroativo (efeito *washback*) da avaliação externa aqui, espera-se, ao serviço da mudança das práticas de ensino.

A primeira mudança no sentido de uma avaliação da pontuação menos holística e já faseada é observável na prova de aferição de 2º ciclo (5º ano) aplicada em 2016. Esta prova apresenta uma revisão relevante dos critérios de correção e níveis definidos para avaliação da escrita no 2º ciclo (neste caso, trata-se de uma prova para 5º ano que, naturalmente, comparamos com as provas anteriores de 6º ano). No âmbito dessa revisão, a pontuação é autonomizada em parâmetro próprio e o descritor associado a um nível de desempenho mais elevado é definido de forma mais fina, com referência a contextos específicos, nomeadamente contextos sintáticos específicos associados a uso de vírgula (o descritor é transcrito em (10)).

(10) Descritor associado ao nível mais elevado de desempenho no parâmetro “pontuação” (Prova de aferição de 5º ano, 2016)

Aplica de forma sistemática regras elementares de pontuação:

- usa adequadamente o ponto final, o ponto de exclamação e o ponto de interrogação;
- pontua adequadamente o discurso direto (uso de travessão, uso de dois pontos na sua introdução);
- usa dois pontos em contextos relevantes de introdução de enumerações;
- usa vírgulas para delimitar o vocativo e os constituintes deslocados na frase, assim como em contextos relevantes de coordenação;
- não coloca vírgula entre o sujeito e o predicado.



O mesmo avanço não se verifica, contudo, na prova de aferição de 8º ano do mesmo ano, em que, apesar de a pontuação ser autonomizada em parâmetro próprio, os níveis de desempenho são ainda definidos de forma holística. A continuação natural da mudança, no sentido da densificação de critérios iniciada com a prova de 5º ano de 2016, acontece na prova de aferição de 8º ano de 2017. A pontuação, mais uma vez, aparece como parâmetro autónomo e o descritor associado ao nível mais elevado de desempenho define de forma fina quais os sinais de pontuação que se espera que os alunos saibam usar, bem como os contextos em que, nos casos relevantes, como é o do uso de dois pontos e da vírgula, se espera que os alunos saibam usar esses sinais de pontuação.

(11) Descritor associado ao nível mais elevado de desempenho no parâmetro “pontuação” (Prova de aferição de 8º ano, 2017)

Aplica regras relativas aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares de escrita, usando de forma globalmente adequada:

- . o ponto final, o ponto de exclamação e o ponto de interrogação;
- . as aspas e o travessão;
- . os dois pontos, em contextos relevantes de introdução de enumerações, de sínteses ou de consequências do anteriormente enunciado;
- . a vírgula, em enumerações e coordenações ou para delimitar o vocativo, os constituintes deslocados na frase e os modificadores apositivos (não coloca vírgula entre o sujeito e o predicado nem entre o verbo e os seus complementos).

Isto é, a leitura combinada dos critérios de correção das provas de aferição de 5º ano (2016) e de 8º ano (2017), aqui apresentados em (6) e (7), tornam claro que o domínio da pontuação e, particularmente, o domínio do uso de vírgula é gradual, faseado, sendo que o que determina o que é expectável em cada nível de ensino é a própria progressão da capacidade de reflexão metalinguística, isto é, a progressão no conhecimento explícito da gramática. A definição deste parâmetro em cada nível de ensino teve em conta os conteúdos associados ao estudo da gramática em cada um dos níveis.

O ciclo de mudança completa-se com as mudanças introduzidas na prova de exame de 9º ano, em 2018. Neste caso, a pontuação não aparece em parâmetro autónomo (aparece integrada no parâmetro “Morfologia, Sintaxe e Pontuação”), mas, mais uma vez, observamos uma tentativa de definir de forma fina o que é o desempenho esperado de um aluno de 9º ano, no que diz respeito à pontuação.³

(12) Descritor associado ao nível mais elevado de desempenho em pontuação, no parâmetro “Morfologia, Sintaxe e Pontuação” (Prova final de Português, 9º ano, 2018)

Aplica regras relativas aos sinais de pontuação e aos sinais auxiliares de escrita, usando de forma adequada:

- . o ponto final;
- . o ponto de exclamação e o ponto de interrogação;
- . as aspas, o travessão e os parênteses;
- . o ponto e vírgula;
- . os dois pontos: em contextos relevantes de introdução do discurso direto, de citações, de enumerações, de sínteses ou de consequências do anteriormente enunciado;

³ Na classificação de respostas restritas, foi também explicitado nesta prova o que se entende por “erro inequívoco de pontuação”.



. a vírgula: em datas, em enumerações e em coordenações ou para delimitar o vocativo, os constituintes deslocados na frase, os modificadores apositivos do nome e as orações subordinadas adverbiais, sempre que estas surjam antes da oração subordinante ou intercaladas nessa oração.

É certo que o desenho mais preciso desta progressão ainda poderá ser aperfeiçoado, mas observa-se aqui um caminho já feito, que vai no sentido relevante: a compreensão de que o domínio da pontuação, de que o uso da vírgula é peça central, não é caso de tudo ou nada, de domínio imediato nos primeiros anos de escolaridade; pelo contrário, trata-se de um tipo de conhecimento que é possível e desejável definir de forma detalhada, que se atinge progressivamente, ao longo da escolaridade e em articulação com o desenvolvimento do conhecimento explícito da gramática.

Que efeitos poderemos esperar que desenvolvimentos deste tipo nos instrumentos de avaliação externa possam vir a ter nas práticas de ensino? Espera-se que se torne evidente (i) que o domínio da pontuação é largamente dependente do conhecimento explícito da gramática e, logo, (ii) que os momentos de reflexão metalinguística sobre estruturas sintáticas relevantes, nomeadamente estruturas associadas a regras de uso da vírgula, são os momentos em que o trabalho sobre as regras de pontuação associadas a esses contextos devem ser explicitamente ensinadas. Daqui decorre que a pontuação é área em que se espelha o desenvolvimento de conhecimento explícito e é área em que é evidente a dependência entre o domínio da escrita e o conhecimento explícito da língua.

Neste contexto, e pensando nos resultados descritos na secção 3, particularmente os que dizem respeito ao levantamento de práticas de ensino de pontuação (Fig. 4, secção 3), práticas como “ler a definição da função de um sinal de pontuação” deixarão de fazer sentido, tornando-se evidente que as práticas em que se ensina a pontuar criando “exercícios específicos de pontuação para contextos sintáticos específicos” são as que asseguram a aquisição do conhecimento relevante. Na formação inicial de professores, têm já sido desenvolvidos trabalhos que concorrem para a produção de materiais em que a reflexão metalinguística é articulada com a aprendizagem de regras de pontuação associadas às estruturas linguísticas que são objeto de reflexão nesses trabalhos. São disso exemplo Ferreira (2010) e Costa (2014).

5. Conclusão

Ao longo de décadas, temos assistido a discussões sobre a relevância do ensino da gramática, i.e. a relevância do conhecimento explícito da língua. Duarte (1998) elenca o que podem ser objetivos do ensino da gramática (isto é, boas razões para a ensinar). Os objetivos serão de três tipos: objetivos atitudinais-axiológicos, objetivos cognitivos (gerais e específicos) e objetivos instrumentais. Muita literatura, não reconhecendo, aparentemente, a relevância de objetivos cognitivos ou atitudinais-axiológicos, questiona o valor instrumental do ensino da gramática, esforçando-se por mostrar que não é preciso “saber gramática” para escrever bem (veja-se a revisão em Hudson, 2001; Jones, Myhill & Bailey, 2013; Myhill, 2010). A questão da pontuação e, em particular, do uso da vírgula, é um caso precioso nesta discussão: a simples leitura das regras de uso da vírgula num prontuário (veja-se o exemplo de Bergström & Neves Reis, 2011) torna evidente que o leitor ignorante relativamente a análise sintática tem vedada, se não logo a compreensão dessas regras, pelo menos a possibilidade de as usar. Aliás, já Hudson (2001) chama a atenção para a pontuação como área de clara relação entre domínio da escrita e conhecimento explícito da língua.

A segunda questão relevante é a seguinte: bastará num momento assegurar a capacidade de identificar determinadas estruturas gramaticais e noutra momento listar regras de uso de vírgula associados a esses contextos gramaticais? A investigação mais recente mostra que o trabalho que melhores resultados atinge no desenvolvimento de competências de escrita é o trabalho que articula a reflexão gramatical com a reflexão sobre o uso do conhecimento explícito em situação de uso da língua, i.e. o trabalho que estabelece relações



claras (e evidentes para o aluno) entre gramática e escrita (veja-se Jones, Myhill & Bailey, 2013, também Myhill, 2018). Um exemplo de uma experiência nesse sentido é o que se encontra na intervenção didática relatada em Costa (2014), um relatório de prática pedagógica em situação de formação inicial de professores: o trabalho de construção de conhecimento metalinguístico sobre orações adjetivas relativas explicativas e restritivas, que se centra em critérios semânticos para a distinção entre os dois tipos de oração, inclui reflexão sobre a pontuação associada a cada um dos tipos de relativas, sendo o conhecimento explícito assim construído imediatamente convocado em situação de uso, na escrita de texto predominantemente descritivo.

De tudo o que aqui fica dito, que **observações gerais podemos fazer acerca do que se espera que venha a ser o ensino da pontuação e, sobretudo, o ensino do uso da vírgula, o seu caso crítico?** Em primeiro lugar, como foi insistentemente repetido ao longo deste texto, o ensino do uso da vírgula tem de ser **articulado com o ensino da gramática**. Decorre dessa mesma observação que esse ensino deve ser **faseado**, o que se toma aqui como a segunda observação geral de relevância. Isto significa que não são desejáveis intervenções em que se concentra numa aula ou num conjunto de aulas consecutivas o trabalho sobre todos ou a maior parte dos contextos de uso de vírgula (a menos que esse trabalho seja feito já em níveis avançados, como alguns níveis do secundário, e tendo o professor antecipadamente assegurado que o conhecimento sintático relevante foi previamente adquirido). Em terceiro lugar, tendo em conta os resultados aqui relatados relativamente à evolução das conceções dos professores sobre uso da vírgula, que parecem refletir nos ciclos iniciais de escolaridade um maior peso de conceções que associam de forma simplista a pontuação à prosódia e que evidentemente se espelharão nas conceções que os alunos trazem dos ciclos iniciais de ensino, o ensino dos usos da vírgula **não deve ignorar as conceções prévias dos alunos**. Pelo contrário, deve partir delas, nomeadamente para mostrar como a associação de uma vírgula a uma pausa ou rutura prosódica pode levar a resultados não desejáveis na escrita. Desconstruído um conceito, teremos o terreno preparado para a construção de um novo conceito. A quarta e última observação geral não decorre dos dados apresentados neste texto, mas da sua articulação com o que se ganha na leitura de trabalhos como o de Jones, Myhill & Bailey (2013): o trabalho explícito sobre pontuação deve ser **convocado diretamente em situação de uso, na produção escrita**, sendo essa a situação ideal de treino desse tipo de conhecimento.

Agradecimentos

Agradeço o desafio para a escrita deste texto às organizadoras do volume e à Ana Luísa Costa, em particular, as muitas conversas sobre este assunto. Ao Paulo Tapadas, agradeço a cedência de alguns dados que uso neste texto. Agradeço ainda a Ana Santiago, Carla Diogo e Nuno Soares os comentários ao texto e as conversas produtivas e entusiasmadas sobre ensino e avaliação.

Referências

- Bechara, E. (1999) *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª edição, revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Bergström, M. & Neves Reis (2011) *Prontuário Ortográfico e Guia da Língua Portuguesa*. 50ª edição. Lisboa: Ed. Notícias.
- Berman, R. & D. Ravid (2009) "Becoming a Literate Language User". In D. Olson & N. Torrance (eds.) *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Buescu, H. C., J. Morais, M. R. Rocha, V. F. Magalhães (2015) *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Chafe, W. (1988) "Punctuation and the prosody of written language". *Written Communication*. 5 (4): 395-426. Nº 16.



- Costa, A., S. Vasconcelos & V. Sousa (2010) *Muitas ideias, um mar de palavras. Propostas para o ensino da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, Maria João (2014) *Entre a gramática e a escrita: a descrição e as orações relativas com antecedente*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Cunha, C. & L. F. L. Cintra (1984) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- Duarte, I. (1998) “Algumas boas razões para ensinar gramática”. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Actas*. Porto: Areal.
- Ferreira, Inês de Oliveira (2010) *Desenvolvimento articulado de competências de escrita e de conhecimento explícito da língua*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Elordieta, G., S. Frota & M. Vigário (2005) “Subjects, objects and intonational phrasing in Spanish and Portuguese”. *Studia Linguistica*. 59(2/3): 110-143.
- Freitas, M. J. (1990) *Estratégias de Organização Temporal da Fala em Português*. Dissertação de Mestrado. FLUL.
- Frota, S. (2000) *Prosody and focus in European Portuguese*. New York: Garland.
- Hall, N. (1996) “Learning about punctuation: an introduction and overview”. In Hall & Robinson (eds.) (1996). *Learning about Punctuation*. Clevedon / Philadelphia / Adelaide: Multilingual Matters, Ltd.
- Hudson, R. (2001) “Grammar teaching and writing skills: The research evidence”. *Syntax in the Schools*. 17: 1-16.
- Jones, S., D. Myhill & T. Bailey (2013) “Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualized grammar teaching on students’ writing.” *Reading and Writing*. 26: 1241-1263.
- Myhill, D. (2018) “Grammar as a meaning-making resource for improving writing”. *Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. L1-Educational Studies in Language and Literature*. 18: 1-21.
- Myhill, D. (2010) “Linguistic development in children’s writing: changing classroom pedagogies”. In K. Denham & A. Lobeck (eds.) *Linguistics at School. Language Awareness in Primary and Secondary Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunes, Marta (2006) *Conflitos sintático-prosódicos reflectidos em usos da vírgula*. Dissertação de Mestrado. FLUL.
- Reis, C., A. P. Dias, A. T. C. Cabral, E. Silva, F. Viegas, G. Bastos, I. Mota, J. Segura & M. O. Pinto (2009) *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC / Ministério da Educação.
- Viana, M. C., L. C. Oliveira e A. I. Mata (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, pp. 517-529.

