



Funcionamento da língua:

uma proposta integradora

Luís Barbeiro

Relatório científico do projecto
«Funcionamento da Língua: descoberta, integração, jogo e criatividade»





Funcionamento da língua:

uma proposta integradora

Luís Barbeiro

colaboração de

Célia Barbeiro

Isabel Domingos

Teresa Grilo



Relatório científico do projecto

«Funcionamento da Língua: descoberta, integração, jogo e criatividade»

Leiria

2001

Índice

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	5
Funcionamento da língua: descoberta, integração, jogo e criatividade ..	5
Objecto de estudo	6
Questões de investigação	6
Limitações do estudo	7
Relevância do estudo	8
Funcionamento da língua: encruzilhada de domínios	9
 CAPÍTULO 2: ENTRE OS SUJEITOS E A LINGUAGEM	 13
Sujeitos	13
Relação com a <i>Língua Portuguesa</i> e com o <i>Funcionamento da Língua</i> ...	19
Tarefas	23
Procedimentos	25
Recolha de dados	26
Análise de dados	26
 CAPÍTULO 3: TRABALHAR A LINGUAGEM, DIZER A LINGUAGEM	 28
Referência metalinguística	28
Termos metalinguísticos	30
 CAPÍTULO 4: DECISÃO E FUNDAMENTAÇÃO	 37
Decisão	37
Fundamentação	38
 CAPÍTULO 5: SALIÊNCIA LINGUÍSTICA	 49
Saliência ou relevo linguístico	49
Manifestações de saliência linguística	50
Mecanismos de relevo linguístico	51
 CAPÍTULO 6: VERTENTE METADISCURSIVA	 59
Interacção	59
Explicitação da actividade	60

CAPÍTULO 7: CONCLUSÃO	65
Relação com o domínio do <i>Funcionamento da Língua</i>	65
Utilização de metalinguagem	66
Decisão e fundamentação	66
Saliência linguística	67
Explicitação do processo de construção textual	68
Avaliação pelos alunos	68
Processo e produto	69
Implicações para o ensino-aprendizagem	71
Efeito «janela transparente»	74
 BIBLIOGRAFIA	 75
 APÊNDICES	 77
 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	

Introdução

Funcionamento da língua: integração, descoberta, jogo e criatividade

O conhecimento sobre a língua, designadamente o conhecimento gramatical, é frequentemente encarado de forma isolada, em relação aos outros domínios de ensino-aprendizagem da língua (comunicação oral, leitura e escrita). Contudo, os programas de Língua Portuguesa do ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) apresentam uma perspectiva que não se resume ao domínio da metalinguagem, em tarefas de classificação e de reconhecimento, mas que se orienta no sentido da descoberta da língua e da ligação aos outros domínios. Esta orientação manifesta-se, desde logo, pela denominação adoptada («Funcionamento da língua – análise e reflexão») e pela defesa de «um percurso integrado de comunicação oral e escrita e de reflexão sobre a língua».

O projecto que se desenvolveu tomou por base a ligação entre a consciência metalinguística, ou seja, o conhecimento reflectido sobre a língua, e as dimensões criativa, pessoal e metadiscursiva.

A dimensão criativa orientou-se para a criação textual e mobilizou estratégias de jogo, com vista à *produção de textos que colocam em relevo determinadas características linguísticas*. Estabeleceu-se, por conseguinte, uma clara ligação entre o domínio relativo ao estudo do funcionamento da língua e o domínio da produção escrita.

A dimensão pessoal foi activada por meio das escolhas que o sujeito efectua na construção do texto e por meio da fundamentação dessas escolhas, junto dos colegas com quem trabalhava. As escolhas e a fundamentação revelam a capacidade de o sujeito se relacionar com a linguagem. Essa relação estende-se para além da realização de uma tarefa específica de utilização da língua e mostra o sujeito capaz de ser atraído pelas características da língua e de fundar nelas o jogo verbal e a fruição que proporciona.

A dimensão metadiscursiva, ou seja, a produção de discurso sobre a própria linguagem, acompanha as outras vertentes ao longo da construção do texto: perante os outros elementos do grupo, o sujeito refere a linguagem, apresenta propostas, concorda ou discorda de outras

propostas linguísticas, procura e reflecte sobre alternativas, revela os seus argumentos e chega a decisões sobre a linguagem, que revela nesse processo de escrita. Para além disso, a componente metadiscursiva dá-lhe a possibilidade de construir um discurso autónomo sobre o processo de construção do texto e/ou sobre o próprio texto.

Com base nestas componentes de relacionamento do sujeito com a linguagem, que potenciam a análise e a reflexão, o projecto de investigação-acção *Funcionamento da língua: descoberta, integração, jogo e criatividade* visou acompanhar a introdução de estratégias criativas e lúdicas em articulação com o estudo do Funcionamento da Língua – análise e reflexão. Por meio destas estratégias, pretendeu-se efectuar a ligação do conhecimento sobre a língua aos outros domínios de ensino-aprendizagem: comunicação oral, leitura e escrita.

Dessa ligação, que se insere numa perspectiva integradora dos diversos domínios, espera-se obter uma consolidação do próprio conhecimento sobre a língua, uma vez que é mobilizado no processo criativo associado a mecanismos do jogo, como as regras estabelecidas nas actividades, que obrigam a activar as componentes de análise e de reflexão. Por outro lado, as estratégias lúdicas permitirão o desenvolvimento de capacidades criativas, por meio da descoberta de novas possibilidades expressivas, e, por conseguinte, de novas vias de relacionamento entre o sujeito e a linguagem.

Objecto de estudo

O estudo incidiu sobre as manifestações de consciência (meta)linguística ligadas à produção de textos criativos que evidenciam determinadas características linguísticas.

As manifestações de consciência (meta)linguística analisadas foram registadas durante o processo de escrita em grupo e após essa produção, através da explicitação pelos sujeitos da tarefa realizada.

Questões de investigação

Para a realização do estudo, tivemos presentes as seguintes questões orientadoras da investigação:

- i) Qual o lugar do estudo do Funcionamento da Língua na relação que os alunos estabelecem com a disciplina de Língua Portuguesa?
- ii) A imposição, por meio de estratégias lúdicas, de determinadas características linguísticas aos textos que os alunos deverão produzir, reflectir-se-á durante o processo pela activação funcional, ligada à construção do texto, dos termos que são

- objecto de estudo no domínio relativo ao Funcionamento da Língua? Qual o lugar desses termos, no âmbito da referência à própria linguagem, no decorrer do processo?
- iii) Os critérios de decisão e fundamentação relativos às características linguísticas específicas que o texto deverá apresentar, por determinação da tarefa, emergem durante o processo? Verifica-se um processamento consciente da linguagem, por meio de análise e reflexão, quanto a esses requisitos?
- iv) Estando em foco a relação do sujeito com a linguagem, coloca-se a questão: que propriedades e relações se tornam salientes para o sujeito durante o processo de escrita, de forma a captarem a sua atenção? Elas limitam-se às propriedades e relações subordinadas à execução da tarefa?
- v) Na explicitação da actividade de construção do texto, em momento posterior à sua realização, em que medida serão reactivados os termos metalinguísticos para dar conta das propriedades linguísticas e textuais que o texto apresenta?

A questão i), que não decorre especificamente do objecto de estudo enunciado, tem um alcance mais geral e visou caracterizar a relação dos sujeitos com o domínio do Funcionamento da Língua, no quadro do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Para além destas questões que serão objecto de investigação, a reflexão incidirá ainda sobre o lugar deste tipo de textos e de actividades no âmbito do ensino-aprendizagem da língua, tendo em conta as actividades concretizadas e outros desenvolvimentos possíveis na acção pedagógica.

Limitações do estudo

Quisemos realizar este projecto de investigação-acção de uma forma muito próxima à relação à prática desenvolvida e a desenvolver pelos docentes. Esta ligação à realidade escolar, sem alterações profundas das planificações e ritmos de cada professor participante, mas com a inserção na sua prática docente de algumas estratégias susceptíveis de abrirem novas vias para a realização do ensino-aprendizagem, acarretou algumas limitações.

Desde logo, a amostra não foi constituída de forma aleatória, de forma a ser representativa de todos os alunos do ensino básico. Tratou-se de uma amostra disponível, constituída pelas próprias turmas dos professores participantes, o que determinou, desde logo, sem outros critérios, quais as escolas e turmas envolvidas. Daqui resultaram algumas

consequências, designadamente: não houve uniformização do número de sujeitos por nível de escolaridade, não houve um intervalo regular quanto aos níveis de escolaridade integrados no projecto, pois eles corresponderam aos níveis leccionados pelos professores participantes (3.º-4.º, 6.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade). Poderíamos ter afastado os alunos do 3.º ano ou a turma do 9.º ano para obter essa regularidade de um intervalo de dois anos entre os níveis de escolaridade. Contudo, uma vez que definíamos as estratégias como susceptíveis de serem aplicadas em todo o ensino básico, em articulação com o estudo do Funcionamento da Língua, considerámos mais enriquecedor, para efeitos do desenvolvimento do projecto, a integração dos alunos do terceiro ano, que efectua a sua aprendizagem na mesma sala dos seus colegas do quarto ano e com eles partilham muitas actividades, e da turma do nono ano, por se encontrar no final do ensino básico, tendo já tido contacto com os objectivos de ensino-aprendizagem de todo este nível de ensino.

Um motivo para realizar estas integrações foi o facto de não estar essencialmente em causa um estudo comparativo. Este é um aspecto crucial a ter em conta, pois a apresentação dos resultados com a referência aos níveis de escolaridade poderia induzir essa ideia. Na verdade, em vez de um estudo comparativo, que teria de ter como objecto conteúdos de ensino-aprendizagem no domínio do Funcionamento da Língua, que tivessem sido já tratados por todos os sujeitos, privilegiou-se a ligação aos conteúdos que em cada ano de escolaridade eram objecto de aprendizagem no período em que decorreu o projecto. Este facto originou diversidade de actividades, embora, em alguns casos, a mesma actividade pudesse ter sido aplicada em mais de um nível, precisamente quando o conteúdo em causa continuava a ser objecto de aprendizagem.

A estratégia seguida para a recolha de dados durante o processo de escrita, o registo *audio* e *video* e posterior transcrição da interacção entre os sujeitos para a realização do trabalho em grupo, constitui um método extremamente rico quanto aos materiais que permite recolher. Contudo, torna inviável a sua multiplicação por um número alargado de registos, porque exige muito tempo na transcrição e análise dos volumosos dados recolhidos (face ao período curto em que o projecto se deveria concluir) e ainda porque exige condições materiais para a sua realização, como uma sala sem demasiado barulho, que possibilite a posterior compreensão. Deve, por conseguinte, ter-se em conta que, sendo ainda mais limitada, a amostra de alunos cuja interacção foi registada não se pretende representativa dos alunos do ensino básico.

Relevância do estudo

Apesar das limitações apontadas, consideramos que o estudo permite retirar ilações e indicações acerca da integração no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa de estratégias que visam reforçar, pelas via criativa e lúdica, a ligação entre o domínio do Funcionamento da Língua e os outros domínios.

O estudo efectuado complementa outros estudos, designadamente estudos que incidiram sobre o processo de escrita, sem a preocupação, aqui presente, de ligação ao domínio do Funcionamento da Língua e à descoberta da criatividade.¹

O estudo poderá ainda encontrar ligações com a observação que quotidianamente os professores desenvolvem. Contudo, não se lhe quer sobrepor. Ao longo das próximas páginas, designadamente quando estiverem em causa a apresentação de resultados ou a realização de transcrições da interacção dos alunos, os professores deverão estar conscientes de que esses dados não constituem modelos. Os resultados, designadamente quantitativos, estão ligados a estes sujeitos, envolvidos neste projecto. Outros sujeitos (cada aluno) enriquecerão os resultados, trazendo e expressando a sua relação com a própria língua. As transcrições apresentadas não foram escolhidas para servirem de modelo, mas para apoiarem a reflexão, que se procura proporcionar.

As próprias actividades não constituem propostas fixas. São susceptíveis de desenvolvimentos, de reformulações, de adaptações a outros conteúdos, a outros alunos, a outros professores ou metodologias de aplicação. É um ensinamento que nos traz a componente reflexiva dos projectos de investigação-acção. É para essa componente, que deve existir em cada professor, que queremos que este estudo constitua um contributo.

Funcionamento da língua: encruzilhada de domínios

Duarte (1991) chama a atenção para o «papel do funcionamento da língua no ensino da língua materna, quer enquanto instrumento consciencializador, diversificador e aperfeiçoador dos usos, quer como processo de descoberta e factor de desenvolvimento linguístico» (p. 59).

E realçava:

¹ Foram já realizados em relação a alunos portugueses estudos que incidiram sobre o processo de escrita, na sequência de um ramo de investigação que esteve internacionalmente em foco nos últimos anos. Em Barbeiro (1999) apresenta-se um estudo que descreve o processo de escrita, com base na interacção entre os sujeitos e que adopta uma perspectiva comparativa entre níveis de escolaridade. Carvalho (1999) também analisa o processo de escrita de alunos do ensino básico, tendo em conta a adequação à situação de comunicação.

«é essencialmente porque sabemos a língua – bastando-nos nuns casos o conhecimento intuitivo, mas necessitando em muitos outros do conhecimento reflexivo sobre a sua estrutura e funcionamento – que somos capazes de a usar apropriadamente para agir sobre os outros, para aprender e para fazer, que estamos aptos a fruí-la em toda a extensa gama de prazeres que ela nos proporciona.» (p. 59)

O papel nuclear do módulo relativo à análise e reflexão sobre o Funcionamento da Língua, em interacção com os restantes domínios, representa-o por meio do seguinte diagrama:

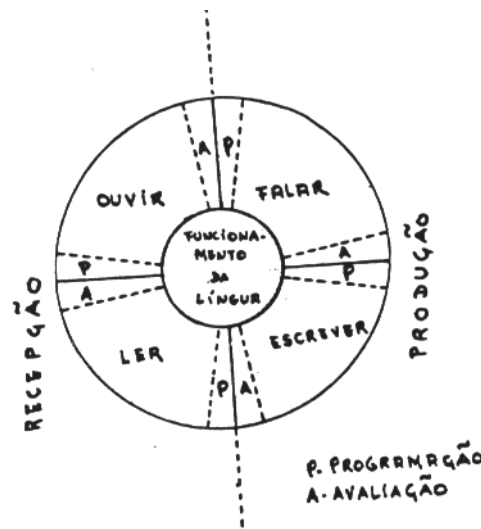


Figura 1 – Duarte (1991:59)

Numa reflexão posterior (Duarte, 1997), a autora situa os objectivos da análise e reflexão sobre o funcionamento da língua em três vertentes: a vertente instrumental, a vertente relativa aos valores e a vertente cognitiva. O domínio do Português padrão, o aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua, a aprendizagem de línguas estrangeiras constituem campos de acção para o ensino da gramática como instrumento. O desenvolvimento de valores traça objectivos ligados à auto-confiança dos alunos na utilização da língua e ao aprofundamento da tolerância e descoberta dos outros perante a diversidade cultural e linguística. A actividade de descoberta pode ter como objecto a própria língua, visando o conhecimento deste instrumento que «utilizamos para exprimir o que pensamos, para comunicar com os outros com objectivos sociais, profissionais e afectivos» (p. 73).

Em Barbeiro (1999a), defende-se que a estas dimensões (instrumental, de afirmação de valores e cognitiva) se podem juntar as dimensões criativa, pessoal e discursiva.

Tomando consciência das características da língua, o sujeito tem a oportunidade de aceder, de forma reflectida, à dimensão criativa, imprimindo determinados traços aos objectos linguísticos. Estes podem ser tratados enquanto tal, para além da sua dimensão como instrumento. (Barbeiro, 1999a, p. 98)

A dimensão instrumental não se opõe à dimensão criativa. Digamos que, pela via criativa, a língua se torna instrumento de novas potencialidades.

O facto de a língua existir enquanto objecto, enquanto sistema que se pode descrever e que é pertença de uma comunidade linguística, não pode fazer esquecer que a relação com a língua apresenta uma dimensão pessoal, presente ao longo da nossa vida. Esta dimensão manifesta-se nas escolhas que fazemos com objectivos estratégicos, nos eventos em que as unidades linguísticas assumiram um valor crucial, nas palavras e construções que privilegiamos, que evitamos, que nos atraem a atenção e nos levam a considerá-las pela sua forma ou pelas relações de significado que estabelecem. (*op. cit.*, p. 98)

A relação com a linguagem faz parte das vivências do sujeito e a cada momento ele é chamado a construí-la. Tornar-se consciente de aspectos dessa relação é desbravar o percurso para a conquista de novos meios.

A consciência metalinguística activada nestas dimensões pode confluír, no contexto de ensino-aprendizagem e para além dele, numa outra vertente: a dimensão discursiva. Esta, conjugando as características da língua de que o sujeito se torna consciente com as vivências em que se encontram mobilizadas, pode ir para além da reprodução do discurso autotélico pré-existente. (*op. cit.*, p. 98)

A dimensão discursiva sobre a própria linguagem, ou dimensão metadiscursiva, poderá adoptar diferentes graus de explicitação e poderá convocar todas as outras vertentes, dando expressão à diversidade da relação do sujeito com a linguagem.

Por meio da análise de manuais escolares, verificou-se em Barbeiro (1999a) que as propostas apresentadas incidiam fundamentalmente sobre a dimensão cognitiva. As tarefas metalinguísticas activadas são fundamentalmente as de reconhecimento ou identificação de uma unidade linguística, num conjunto de unidades, a partir da explicitação de características, a produção de unidades de acordo com características indicadas e a explicitação de características linguísticas.

A produção incide sobretudo na palavra e na frase, segue-se a via da exemplificação, sem que, na maior parte dos casos, se chegue à integração discursiva ou textual. A utilização instrumental fica, desta forma, limitada.

A explicitação solicitada consiste em grande medida na classificação, incidindo sobre o domínio restrito da nomenclatura. Raramente se alarga à formulação de generalizações ou conclusões, após a observação de dados, ou à interpretação ou justificação da utilização de determinada característica ou unidade linguística num texto.

O estudo do Funcionamento da Língua é, por conseguinte, marcado pelas tarefas de reconhecimento, de produção e de classificação, associadas ao domínio da metalinguagem. Embora de forma mais rara, também se verifica, em alguns manuais, a presença das outras dimensões referidas. Conclui-se que, nos próprios manuais, as propostas relativas ao Funcionamento da Língua podem ser alargadas a outras dimensões – instrumental, de

desenvolvimento de valores, criativa, pessoal e (meta)discursiva – para além do aprofundamento da dimensão cognitiva.

Apesar do papel que pode ser desempenhado pelo manual escolar, chama-se a atenção para o papel crucial que cabe ao professor:

Para a activação destas dimensões, tendo em conta as próprias diferenças entre os manuais, cabe um papel fundamental ao professor. Embora os manuais escolares possam percorrer alguns passos nesse sentido, e alguns apresentam propostas e recursos orientados para tal, é o professor que se encontra em interacção directa e continuada com os alunos, o que constitui um factor determinante para o desenvolvimento do trabalho segundo essas dimensões.

Ao activar essa pluralidade de dimensões, cremos que o carácter fechado do contexto gramatical no ensino-aprendizagem tenderá a quebrar-se. Os movimentos de abertura estabelecer-se-ão em relação aos outros domínios e em relação ao próprio sujeito. (Barbeiro, 1999a, p. 108)

Nogueira (1999) realça o valor formativo que advém do ensino da gramática, ligando-o à dimensão cognitiva, por meio da realização de operações intelectuais como «comparar, classificar, analisar, inferir regularidades, formular juízos, categorizar, conceptualizar» (p. 105). Estabelece também uma ligação deste valor formativo com o nível sócio-afectivo, «já que todo o acto de conhecer implica uma tomada de posição, uma atitude, uma transformação, deixando algo como uma espécie de marca resultante da *relação sujeito-objecto (...)*» (p. 105)

No processo de escrita, o sujeito acede a diversos níveis de consciência, com vista à tomada de decisão entre as possibilidades existentes para a construção do texto e fundamentação dessas decisões. No processo de escrita em grupo, as decisões e respectiva fundamentação são susceptíveis de serem explicitadas na interacção entre os sujeitos (cf. Barbeiro, 1999b).

O projecto desenvolvido visou precisamente integrar no ensino-aprendizagem do domínio do Funcionamento da Língua a activação de algumas das dimensões referidas, as quais poderão aprofundar a relação do sujeito com a linguagem.

Capítulo 2.

Entre os sujeitos e a linguagem

Sujeitos

Estiveram envolvidos no Projecto cinco turmas do ensino básico de escolas da região de Leiria, que constituíram a amostra:

- uma turma dos 3.º e 4.º anos de escolaridade (designada no estudo como N4) com 17 alunos, 15 dos quais são do 4.º ano e 2 do 3.º ano de escolaridade (os sujeitos com os números S03 e S12);
- duas turmas do 6.º ano de escolaridade (referidas como N6, T1 e T2), com 26 e 24 alunos, respectivamente;
- uma turma do 8.º ano de escolaridade (N8), com 19 alunos;
- e uma turma do 9.º ano de escolaridade (N9), com 22 alunos.

A motivação para a integração na amostra consistiu no facto de serem leccionadas na disciplina de Língua Portuguesa pelos professores que participaram no Projecto. Dado que se procurava recolher elementos acerca do desenvolvimento de determinado tipo de actividades nas aulas de Língua Portuguesa, não se homogeneizou a amostra quanto ao número de sujeitos em cada nível. Uma vez que a professora do sexto ano leccionava duas turmas, decidiu-se integrar as duas turmas no Projecto, obtendo-se assim um alargamento horizontal da amostra que poderia ser enriquecedor.

A possibilidade de uma das turmas funcionar como grupo de controlo não estava em causa, não só porque tal não sucedia nos outros níveis de escolaridade, mas também porque o tipo de actividades a desenvolver não se constituía como um tratamento alternativo, mas como um enriquecimento de natureza diferente do processo de ensino-aprendizagem, susceptível de oferecer novas vias para a relação entre o sujeito e a linguagem.

Também não estava primordialmente em causa uma comparação estrita entre os níveis de escolaridade. As próprias actividades, apesar de terem a mesma orientação, não foram comuns aos quatro níveis. Procurou-se uma integração nas actividades dos conteúdos programáticos leccionados nas turmas.

A diversidade habitualmente encontrada nas turmas, quer quanto a indicadores sócio-económicos e culturais quer quanto ao rendimento escolar, está assim presente na amostra integrada no estudo.

Trata-se, por conseguinte de uma amostra, disponível, não-probabilística, o que, ao afastar-se do modelo estritamente experimental, tem a virtualidade de colocar a observação em presença da diversidade que encontramos a cada momento nas nossas escolas. Por outro lado, este afastamento deve constituir um factor de precaução, quanto a generalizações a partir dos resultados.

Como frequentemente acontece nos programas que se desenvolvem ao longo de um período alargado, nem todos os sujeitos participaram em todas as actividades, mesmo considerando apenas as que foram alvo de registo de observação.

A totalidade dos alunos indicada, diz respeito à totalidade dos alunos da turma. Na apresentação dos resultados de cada uma das actividades apresentar-se-ão os elementos relativos à actividade em causa.

Escolas

As turmas integradas no Projecto pertencem a uma escola do 1.º ciclo do ensino básico (Escola 1) e a uma escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (Escola 2).

A escola do 1.º ciclo situa-se a cerca de dez quilómetros da cidade de Leiria, numa zona que combina características rurais com o desenvolvimento de pequenas empresas industriais e comerciais, como é comum na região de Leiria.

A escola do 2.º e 3.º ciclos situa-se na zona limítrofe da cidade de Leiria. A população escolar é oriunda quer da zona urbana, quer das freguesias envolventes.

Profissão e nível de escolaridade dos pais

Em relação às profissões dos pais salientam-se os empregados e os operários ligados à construção civil. Os quadros superiores são reduzidos e só surgem com uma proporção mais elevada na turma do 9.º ano (27%).

As profissões das mães surgem ligadas com maior frequência aos empregos fabris e de comércio. As domésticas são ainda em proporção significativa: 28%.

A distribuição segundo o nível de escolaridade é apresentada no quadro seguinte:

Quadro 1
Nível de escolaridade dos pais

	N4		N6		N8		N9		Total	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
< 4 ou = 4	8	7	17	16	12	13	10	6	47 (44%)	42 (39%)
4 – 6	7	7	7	13	3	2	2	3	19 (18%)	25 (23%)
6 – 9	2	1	10	10	1	3	–	5	13 (12%)	19 (18%)
9 –12	–	1	12	7	–	–	4	2	16 (15%)	10 (9%)
>12	–	1	1	4	1	1	6	6	8 (7%)	12 (11%)
s/ elem.	–		3		2					

Verifica-se que o nível de escolaridade mais frequente continua a ser o nível correspondente à quarta classe, sendo diminutos os casos de formação de nível superior. Embora já se encontrem nas escolas filhos de pais que foram além da escolaridade de quatro anos, uma parcela muito significativa dos alunos são ainda filhos de pais que abandonaram a escola após a quarta classe.

Actividades extra-escolares

Para traçar o perfil dos alunos integrados no Projecto foram igualmente recolhidos, por meio de inquérito, elementos relativos às actividades extra-escolares.

Ouvir música, conviver com os amigos e ver televisão ou vídeo são as actividades predominantemente referidas por estes alunos. Alcançam de uma forma quase universal todos os grupos de escolaridade. A ajuda em casa, a prática de desporto e passear constituem um segundo nível de referência, com um alcance menos alargado, mas ainda assim acima dos dois terços.

A leitura apresenta um alcance global superior a 50%. Contudo, a proporção é maior nos níveis N4 e N6. A turma N8 revela-se problemática quanto a este indicador de relação com a linguagem: apenas 5 alunos assinalam a leitura como uma actividade extra-escolar.

As actividades com utilização do computador também alcançam níveis globais superiores a 50%, revelando uma taxa de penetração já significativa, mas a distribuição é desigual. Não está em causa apenas uma progressão etária, pois o menor número de referências encontra-se também na turma do oitavo ano. As turmas dos níveis N4, e, sobretudo, N6 e N9 apresentam valores absolutos e proporcionais mais elevados. Estes dados, se bem que globalmente

apontem para um acesso ao computador já bastante alargado por parte dos jovens alunos, alertam também para o perigo da existência de bolsas de distanciamento.

Quadro 2
Actividades extra-escolares

	N4 n=17	N6		N8 n=19	N9 n=22	T N=108
		T1 n=26	T2 n=24			
Ouvir música	16	22	18	19	21	96 (89%)
Estar com os amigos	17	22	22	14	21	96 (89%)
Ver televisão ou vídeo	17	21	19	16	18	91 (84%)
Ajudar em casa	16	15	18	11	15	75 (69%)
Praticar desporto	7	21	16	11	17	72 (67%)
Passear	17	15	16	10	14	72 (67%)
Ler	13	16	17	6	11	63 (58%)
Utilizar o computador	7	19	14	5	15	60 (56%)
Escrever	15	11	11	4	7	48 (44%)
Tocar música	10	3	3	4	5	25 (23%)

Outras					
Andar de bicicleta	15		2	2	
Jogar à bola	1				
Correr	1				
Escutismo				1	2
Pintar e desenhar		2		1	
Motocross				1	
Estudar					3
Dormir					3
Sair à noite					3
Dançar			1		1
Bordar		1			
Trabalhar na oficina		1			

O indicador relativo à presença do computador em casa está de acordo com os dados anteriores: a taxa de penetração é superior a 50%, na globalidade, mas é menor nas turmas N4 e N8 (cerca de 40%) atingindo, ao invés uma larga amplitude na turma N9 (cerca de 80%).

Quadro 3
Computador em casa

	N4 n=17	N6		N8 n=19	N9 n=22	T N=108
		T1 n=26	T2 n=24			
Sim	7	12	16	8	18	61 (56%)
Não	10	14	8	11	4	47 (44%)

Escrever, enquanto actividade extra-escolar, é largamente referida no nível N4, mas apresenta uma quebra nos outros níveis de escolaridade.

Em contraponto com ouvir música, a prática de tocar música também decresce fortemente entre o nível N4 e os restantes, passando a constituir uma actividade de um número bastante restrito de alunos.

Assinale-se, entre as outras actividades indicadas pelos alunos, o caso de andar de bicicleta no nível N4, que constitui uma actividade bastante generalizada neste grupo e que não foi considerada sob a categoria praticar desporto.

No quadro que se segue apresentam-se os dados relativos à indicação das actividades extra-escolares, enquanto actividades preferidas.

Quadro 4
Preferências entre as actividades extra-escolares

	N4 n=17	N6		N8 n=19	N9 n=22	T N=108
		T1 n=26	T2 n=24			
Ouvir música	6	11	10	9	11	47 (43%)
Praticar desporto	6	13	10	8	6	43 (40%)
Estar com os amigos	5	9	10	6	7	37 (34%)
Ver televisão ou vídeo	6	7	6	3	2	24 (22%)
Utilizar o computador	4	7	5	1	2	19 (18%)
Tocar música	2	1	3	5	3	16 (15%)
Passear	7	4	1	1	2	15 (14%)
Ler	0	3	3	1	4	11 (10%)
Escrever	2	3	0	2	1	8 (7%)
Ajudar em casa	0	2	3	2	0	7 (6%)

Neste nível de relação aprofundada entre o sujeito e a actividade, que o leva a indicá-la como preferida, ouvir música, que se situava no topo das actividades mais generalizadas, recebe também o maior número de indicações de preferências.

Na ordenação de actividades, praticar desporto assume maior relevo nas preferências face a actividades mais generalizadas como ver televisão ou vídeo. Tocar música, sendo uma actividade restrita, recolhe por parte dos seus praticantes um elevado nível de preferência.

Ler e escrever, neste nível de relação aprofundada, por serem alvo de preferências, recebem indicações reduzidas. Mesmo os alunos que as referiram enquanto actividades extra-escolares não as situam neste nível de relação privilegiada: dos 63 sujeitos que indicaram a leitura como actividade extra-escolar apenas 8 (13%) a consideram preferida; no caso da escrita, que recebeu 48 indicações, 7 (15%) atribuem-lhe preferência. Tenha-se em conta que não era estabelecido um limite. Os alunos poderiam referir mais do que uma, indicando aquelas actividades a que atribuem uma relação de preferência. Existe, por conseguinte, um largo caminho a percorrer, não só para a extensão das práticas de leitura e de escrita, mas também para o aprofundamento da relação entre os sujeitos e estas actividades, face às potencialidades que apresentam.

Relação com a *Língua Portuguesa* e com o *Funcionamento da Língua*

Disciplinas preferidas

No contexto de ensino-aprendizagem, a relação com a linguagem passa pelo estabelecimento de relações de adesão com a disciplina de Língua Portuguesa, que podem ter expressão em manifestações de preferência, e pela experimentação de dificuldades.

No inquérito era solicitada aos alunos a indicação das disciplinas preferidas bem como daquelas em que consideravam ter maiores dificuldades.

Através dos dados recolhidos, podemos verificar a inclusão ou não da disciplina de Língua Portuguesa entre as disciplinas preferidas e/ou entre as disciplinas que apresentam maiores dificuldades para os alunos.

Quadro 5

Língua Portuguesa: referência como uma das disciplinas preferidas

	N4 n=17	N6		N8 n=19	N9 n=22	T N=108
		T1 n=26	T2 n=24			
Língua Portuguesa	10	15	13	2	4	44 (41%)

Nas turmas integradas no Projecto, existe nos níveis do quarto e do 6.º ano de escolaridade um número considerável (superior a metade) de alunos que inclui a disciplina de Língua Portuguesa entre as preferidas, mas nas turmas do oitavo e nono anos essa relação decresce para valores inferiores.

Quadro 6

Língua Portuguesa: referência como uma das disciplinas em que sentem maiores dificuldades

	N4 n=17	N6		N8 n=19	N9 n=22	T N=108
		T1 n=26	T2 n=24			
Língua Portuguesa	5	9	7	9	9	39 (36%)

Em todas as turmas do Projecto, um grupo de alunos que, na globalidade, atinge 36%, integra a disciplina de Língua Portuguesa entre aquelas em que sentem maiores dificuldades.

Nível classificativo nos domínios de Língua Portuguesa

A relação com a disciplina de Língua Portuguesa também integra a avaliação efectuada pelo professor.

No âmbito da Língua Portuguesa, o processo de ensino-aprendizagem incide sobre diversos domínios: Comunicação Oral, Escrita, Leitura, Funcionamento da Língua. A fim de captar eventuais especificidades na relação com cada um dos domínios, solicitou-se aos professores que atribuíssem para cada aluno um nível de classificação de 1 em relação a cada domínio.

No quadro seguinte, são apresentados os valores médios das classificações atribuídas (as classificações individuais encontram-se discriminadas na Tabela 2; a média resultante destes níveis foi considerada, no âmbito do estudo, a classificação global em Língua Portuguesa, em vez da adopção de uma das avaliações parcelares de período).

Quadro 7
Língua Portuguesa: nível classificativo nos domínios de L. Port.^a

Domínios	N4 n=17	N6		N8 n=19	N9 n=22
		T1 n=26	T2 n=24		
Comunicação Oral	3.5	3.3	3.5	2.8	3.0
Escrita	3.3	3.2	3.4	3.0	3.0
Leitura	3.6	3.5	3.5	3.4	3.6
Func. da Língua	3.8	3.4	3.5	2.8	3.1

O domínio da Leitura surge com a posição globalmente mais favorável. Só não ocupa a posição cimeira no 1.º ciclo. neste ciclo é o Funcionamento da Língua que ocupa essa posição. O domínio da Escrita recebe na globalidade a avaliação menos favorável, apenas tendo resultados médios inferiores no nível N8, por parte da Comunicação Oral e do domínio relativo ao Funcionamento da Língua.

Relação com os diversos domínios

Para além do nível classificativo atribuído pelo professor, os diversos domínios de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, pelo facto de implicarem competências e actividades diferentes, podem receber graus diferenciados de adesão na relação que os alunos com eles estabelecem. Foi o que procurámos verificar ao solicitar no inquérito que indicassem em que medida gostavam de realizar actividades ou estudar os diferentes domínios. O nível médio global é obtido atribuindo o factor multiplicativo de pontuação correspondente à resposta indicada (desde 1 para a resposta mais baixa, até 5 para a resposta mais elevada) e efectuando a média respectiva.

As diferenças encontradas entre os domínios, no conjunto dos sujeitos, são consideradas significativas (o valor do teste de Friedman, *Friedman two-way analysis of variance by ranks*, adoptado por não se tratar de amostras independentes, é de $F_r=24,5$, $p= 0,0001$, sendo o valor corrigido para os casos de empate de $F_r=37,1$, $p= 0,0001$). A ordenação global mostra que o domínio do Funcionamento da Língua ocupa a posição inferior, sendo seguido da Escrita. A Leitura e a Comunicação Oral ocupam as posições cimeiras com valores aproximados.

Quadro 8
Relação pessoal com os diversos domínios

	Gosto pessoal	N4 n=17	N6		N8 n=19	N9 n=22	Global
			T1 n=26	T2 n=24			
C. Oral	1. Nada	1	–	–	–	–	1
	2. Pouco	3	1	–	1	–	5
	3. Razoavelmente	5	9	4	8	10	36
	4. Bastante	6	10	11	6	8	41
	5. Muito	2	6	9	4	4	25
	Nív. médio pond.	3.3	3.8	4.2	3.7	3.7	3.7
Esc.	1. Nada	1	–	–	–	–	1
	2. Pouco	–	1	2	6	2	11
	3. Razoavelmente	7	9	9	8	14	47
	4. Bastante	4	10	7	3	6	30
	5. Muito	5	6	6	2	–	19
	Nív. médio pond.	3.7	3.8	3.7	3.1	3.2	3.5
Leit.	1. Nada	–	–	–	–	–	–
	2. Pouco	–	2	2	4	1	9
	3. Razoavelmente	4	6	9	10	8	37
	4. Bastante	5	10	5	2	11	33
	5. Muito	8	8	8	3	2	29
	Nív. médio pond.	4.2	3.9	3.8	3.2	3.6	3.8
F.L.	1. Nada	1	–	–	2	1	4
	2. Pouco	3	–	2	7	11	23
	3. Razoavelmente	4	16	3	9	10	42
	4. Bastante	1	10	13	1	–	25
	5. Muito	8	1	6	–	–	15
	Nív. médio pond.	3.7	3.6	4.0	2.5	2.4	3.2

No nível N4, é a Leitura que recebe o grau de adesão mais elevado (4.2) em contraste com a Comunicação Oral (3.3). Nas turmas do nível N6, as diferenças não são tão pronunciadas (entre 3.6 para ao Funcionamento da Língua e 3.9 para a Leitura, na Turma 1 e entre 3.7 para Escrita e 4.2 para a Comunicação Oral na Turma 2). A Comunicação Oral recebe o grau de adesão mais elevado nos 8.º e 9.º anos de escolaridade (3.7), que contrasta sobretudo com o Funcionamento da Língua (2.5 e 2.4).

O inquérito solicitava a justificação da resposta relativa ao domínio do funcionamento da Língua. As justificações que fundamentam as respostas orientam-se no sentido positivo ou negativo.

Vertente positiva:

— apreciação favorável, por meio de qualificações como as a seguir expressas que surgem nos diversos anos de escolaridade:

- «*porque é divertido estudar*» [N4]; «*fácil*» [N4, N6, N8]; «*porque acho que é bom*» [N4]; «*muito engraçado*» [N4];
 - gosto pelos exercícios («*gosto e tem muitos exercícios para aprender*» [N6]; «*é fixe fazer exercícios*» [N6]; «*os exercícios parecem jogos*» [N6]; «*gosto de fazer exercícios de gramática*» [N9]);
 - não dependência da escrita e da leitura («*não é preciso escrever muito, nem ir ao texto muitas vezes*» [N4];
 - corecção («*porque há palavras que nós temos tendência para pronunciar mal*» [N6])
 - conhecimento da língua («*para saber por que é que são assim as palavras*» [N9]).

Vertente negativa:

- reiteração do gosto reduzido («*gosto pouco*» [N4, N6, N8, N9]); «*não gosto de estudar gramática*» [N4, N6, N8, N9])
- apreciação desfavorável, por meio de qualificações como as a seguir expressas que surgem nos diversos anos de escolaridade («*é muito complicado*», «*chato*» [N4, N6, N8, N9])
 - carácter cansativo («*cansa passar as fichas*» [N4]; «*leva muito tempo*» [N4]; «*cansativo*» [N6]; «*necessita de muitos exercícios*» [N8])
 - dificuldade em perceber («*há coisas que não percebo bem*» [N6]; «*não entendo nada*» [N8];
 - grau de pormenorização e de memorização («*tem muitos pormenores e tem de se saber muita coisa*» [N6]; «*muita coisa para decorar*» [N8]; «*é necessário decorar muita coisa*» [N9]; «*é necessário estudar muito, 'meter' aquilo na cabeça*» [N9].

Para verificar a conformidade com os resultados anteriores relativos ao grau de adesão aos diferentes domínios, foi solicitado aos alunos no final do inquérito que ordenassem as áreas da Língua Portuguesa por ordem de preferência.

A síntese dos resultados é apresentada no quadro seguinte.

Quadro 9

Ordenação dos domínios segundo a preferência²

	Gosto pessoal	N4 n=17	N6		N8 n=17	N9 n=21	Global
			T1 n=24	T2 n=25			
C. Oral	1.º	5	6	7	12	10	40
	2.º	7	6	7	2	5	27
	3.º	3	9	3	2	5	22
	4.º	2	3	2	1	1	9
	Pont. global	49	81	57	59	66	312
Esc.	1.º	2	10	4	3	6	25
	2.º	3	4	3	5	5	20
	3.º	4	3	8	6	8	29
	4.º	8	7	10	3	2	30
	Pont. global	41	65	37	42	57	242
Leit.	1.º	3	6	7	1	5	22
	2.º	6	13	7	7	7	40
	3.º	6	4	4	7	5	26
	4.º	2	1	1	2	4	10
	Pont. global	47	72	58	41	55	273
F.L.	1.º	7	2	1	–	1	11
	2.º	1	1	4	3	3	12
	3.º	4	8	8	3	3	26
	4.º	5	13	6	11	14	49
	Pont. global	46	40	38	26	33	183

As diferenças entre os domínios, no conjunto dos sujeitos, são consideradas significativas (o teste de Friedman apresenta o valor de $F_r=46,7$, $p=0,0001$).

Acentuam-se e clarificam-se as tendências anteriormente encontradas:

- o domínio do Funcionamento da Língua é o que apresenta um menor grau de preferência nos 8.º e 9.º anos, existindo um fosso acentuado entre esse e os restantes domínios, com repercussão nos resultados globais;
- a distância para outros domínios, designadamente para a Leitura e para a Comunicação Oral já se encontra nas turmas do 6.º ano de escolaridade, embora num caso, o domínio do Funcionamento da Língua seja acompanhado nesse distanciamento pela Escrita;
- no grupo N4 não é ainda perceptível esse contraste entre o domínio do Funcionamento da Língua, que acolhe bastantes indicações como primeira preferência, e os outros domínios.

² Houve alunos que não responderam a esta questão ou que não procederam à ordenação, pelo que as suas respostas não foram consideradas.

Considerando os valores globais, os contrastes são estatisticamente significativos ($F_{3,388}=24,4$, $p=0,0001$), especificamente os que opõem o domínio do Funcionamento da Língua aos restantes e o domínio da Escrita à Leitura e à Comunicação Oral.

Verificamos, por conseguinte, que a relação com os diversos domínios de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, designadamente com o domínio do Funcionamento da Língua, é susceptível de desenvolvimento no sentido do reforço da relação entre os sujeitos e a própria linguagem.

As estratégias adoptadas no âmbito do Projecto visam o aprofundamento dessa relação com o domínio do Funcionamento da Língua, por meio da integração com os outros domínios e da colocação desse domínio como componente nuclear de actividades lúdicas e criativas.

Para tal, foram postas em prática e analisadas as tarefas a seguir apresentadas.

Tarefas

A característica comum às tarefas analisadas consistiu na construção em grupo de textos criativos, com recurso a mecanismos de jogo, tendo por base instruções que colocam em relevo determinadas características e relações linguísticas. Essas características e relações integram os conteúdos programáticos leccionados nos anos de escolaridade em causa. Pelo facto de o texto a criar dever colocar em relevo a própria linguagem, privilegiou-se o texto poético. Para além das regras que incidiam sobre as estrofes, era autonomizado nas actividades relativas ao texto poético o verso final, que poderia ser construído livremente pelos alunos, sem as restrições linguísticas aplicáveis às estrofes anteriores. Era também solicitada a atribuição de um título ao texto.

As actividades encontravam-se estruturadas por determinadas etapas, sendo a etapa inicial a constituição de um «banco» de recursos de vocabulário, a partir do qual se poderia desencadear o processo de escrita, embora fosse salvaguardada a possibilidade de decisão por parte dos alunos quanto à integração dessas ou de outras palavras.

Para além da síntese apresentada seguidamente, o texto da explicitação das tarefas tal como foi apresentada aos alunos pode ser encontrada nos anexos.

Actividade 1 — GRAUS DOS ADJECTIVOS

Esta tarefa consistiu na produção de um poema que deveria apresentar os adjectivos na 1.^a estrofe no grau comparativo de igualdade, na 2.^a no grau comparativo de superioridade e na 3.^a no grau comparativo de inferioridade.

Para a construção do texto, os alunos cumpriam determinadas etapas, como a criação de um banco de nomes e de adjetivos que depois eram activados por meio do jogo, sendo salvaguardada a possibilidade de decisão quanto à integração ou não dos nomes e adjetivos activados por meio do jogo, com recurso ao acaso. Os alunos tinham, por conseguinte, de combinar as características linguísticas referidas com os mecanismos do jogo para a construção de um texto coeso e coerente, segundo as instruções fornecidas.

Esta tarefa foi realizada pelos alunos das turmas N4 e N6.

Actividade 2 — FUNÇÕES SINTÁCTICAS

Esta tarefa foi realizada pelos alunos do 8.º ano de escolaridade.

Consistiu na produção de um texto que se deveria apresentar como um «cacho» de funções sintácticas, pois de verso para verso era acrescentada informação adicional correspondente a uma função sintáctica, ou como um contraste «pequeno / grande», pois correspondia a um conjunto de dísticos em que o 1.º verso tinha uma função sintáctica, enquanto o segundo apresentava um número mais elevado de funções – quatro.

Actividade 3 — SUBORDINAÇÃO

Esta tarefa foi realizada pelos alunos do 9.º ano de escolaridade.

O texto a construir devia apresentar em cada estrofe a repetição de determinado tipo de frase subordinada, com retoma de algumas das palavras de verso para verso, segundo um modelo dado.

Actividade 4 — CONJUGAÇÕES VERBAIS

Esta actividade foi realizada pelos alunos da turma do 1.º ciclo do ensino básico.

A regra de construção do texto estabelecia que os versos da 1.ª estrofe deveria ter no final um verbo no infinitivo terminado em –ar e os versos da 2.ª e 3.ª estrofes deveriam terminar respectivamente, em –er e em –ir.

O tema a desenvolver era tirado ao acaso de entre um conjunto de temas susceptíveis de serem trabalhados.

Actividade 5 — SUBCLASSES DOS VERBOS

Esta actividade foi realizada pelos alunos das turmas do 6.º ano de escolaridade.

O texto a construir acerca de determinado tema sorteado deveria empregar em cada verso um verbo de uma subclasse diferente.

Actividade 6 — CONJUNÇÕES

Esta actividade foi realizada pelos alunos dos 8.º e 9.º anos de escolaridade.

Consistia na construção de um texto, a partir de esquema que deveria ser completado e no qual já se encontrava a repetição de determinada conjunção ou locução. A conjunção e o tema a trabalhar por cada grupo eram seleccionados ao acaso.

Procedimentos

A realização das actividades efectuou-se após o tratamento dos conteúdos gramaticais em causa, nas aulas anteriores, segundo a programação do professor das turmas.

Cada actividade era acompanhada por folhas de trabalho que eram distribuídas aos alunos e que incluíam as instruções e linhas para a realização das tarefas. A fim de criar um fio de ligação entre as diversas actividades, nas folhas de trabalho, o projecto era referido pela denominação *Linguagem e Criatividade*.

Os alunos tinham ainda acesso à consulta livre dos apontamentos das aulas, dos manuais e gramáticas ou de outros materiais de apoio, como folhas utilizadas pelos professores para sistematização.

A sequencialização em etapas permitiu a subdivisão da actividade por mais do que um tempo lectivo quando se considerou que a realização de toda a actividade num tempo ou hora lectiva constituía uma sobrecarga.

Os trabalhos eram realizados na sala de aulas habitual, excepto por parte de um grupo que se deslocava a uma outra sala, acompanhado pelo investigador, a fim de realizar o registo vídeo da interacção entre os alunos enquanto realizavam a tarefa.

Após a conclusão, recolhiam-se os trabalhos e solicitava-se aos alunos que preenchessem uma ficha de avaliação da actividade, que incidia sobre o grau de adesão, as dificuldades sentidas e o grau de satisfação quanto ao texto criado.

Para além da execução e do preenchimento da ficha de avaliação foi integrada nos trabalhos uma tarefa de explicitação da actividade desenvolvida.

Recolha de dados

Os dados anteriormente analisados, respeitantes a elementos da caracterização sócio-cultural e à relação com o ensino-aprendizagem dos diversos domínios, foram obtidos por meio de inquérito.

Para além desses, os dados recolhidos são constituídos pelos textos produzidos em cada turma e pelos registos *audio* e *video* do trabalho desenvolvido pelos grupos que se deslocaram a outra sala.

Estes registos foram realizados com conhecimento dos alunos, por uma câmara que se encontrava visível a um espaço suficiente para enquadrar todos os elementos do grupo (3 ou 4 elementos). Cada turma foi objecto de observação e registo em duas actividades de entre as apresentadas, uma realizada no segundo e outra no terceiro trimestre. Os grupos registados não foram os mesmos.

Os registos foram posteriormente objecto de transcrição.

Análise de dados

A análise das transcrições, cujos resultados constituem a base do estudo apresentado nos capítulos seguintes, incidiu sobre:

- *a referência à própria linguagem* — ou seja, os mecanismos que os sujeitos utilizam para referir o objecto linguístico que se encontram a trabalhar; o facto de se tratar de um trabalho linguístico e de a tarefa se realizar em grupo obriga-os a explicitarem as unidades que estão a ser alvo desse trabalho. Quais os mecanismos que são utilizados para efectuar essa referência metalinguística? Qual o lugar da metalinguagem, designadamente daquela que configura a tarefa, nessa referência?
- *os factores tidos em conta pelos alunos para a tomada de decisão e respectiva fundamentação, no âmbito do processo de construção do texto* — a necessidade de chegarem à construção de um único texto obriga-os a negociarem, a discutirem, a apresentarem argumentos perante os colegas para a defesa ou contestação das propostas. Quais os níveis de fundamentação atingidos na realização da tarefa? Quais os princípios linguístico-textuais e de realização da tarefa que orientam a construção do texto?
- *a colocação em relevo da própria linguagem na interacção entre os alunos, por meio da ocorrência de jogo verbal* — a linguagem não constitui um bloco monolítico, fechado sobre si, mas abre-se ao estabelecimento de novas relações; ao estabelecerem a relação com a linguagem na comunicação com os colegas, ao trabalharem a própria linguagem na construção do texto, esta não se fecha sobre si própria, mas pode desencadear novas relações, ou seja, eclodir por meio do jogo verbal, que assenta na

colocação em relevo das próprias características linguísticas. Quais as vias de relacionamento entre o sujeito e a linguagem que a ocorrência de jogo verbal revela?

A análise da referência metalinguística foi também efectuada em relação aos textos de explicitação da actividade produzidos pelos alunos.

Capítulo 3.

Trabalhar a linguagem, dizer a linguagem

Referência metalinguística

A linguagem pode referir a própria linguagem. Esse é mesmo o meio de referência metalinguística habitual. (Não será exclusivo, se considerarmos os casos em que a linguagem, as palavras ganham visibilidade por via da escrita e podem ser apontadas por gestos ou ainda os casos em que um gesto pode indicar determinada palavra ou expressão durante a audição do discurso de alguém). Ao trabalharmos a própria linguagem, por exemplo na construção de um texto, tendo de o fazer em interacção com outros sujeitos, surge a necessidade de referir a linguagem.

Para o fazer, dispomos de diversos mecanismos linguísticos:

- i) a utilização de metalinguagem — ou seja, a utilização de termos criados para referir as próprias unidades e relações linguísticas (palavras, frases, adjectivo, antónimo, etc. etc.);
contudo, a metalinguagem não constitui a única via de referência metalinguística; podemos referir os objectos linguísticos por outras vias:
- ii) a ancoragem na situação de enunciação, designadamente por recurso a categorias genéricas como *coisa*, a pronomes indefinidos, a numerais, a interrogativos (*Não quero essa coisa. / Vou escrever muitas / Eu vou escrever mais duas / Escrevemos o quê?*); a deícticos espaciais, quando a tarefa se realiza na presença dos interlocutores que partilham ou se referem ao mesmo espaço (*Dá-me essa aí*); a co-referentes em relação ao discurso anterior próprio ou alheio (*Essa [que tu disseste] fica bem!*); à implicitação, ou seja, à não realização lexical ou elipse de categorias que poderiam ser explicitadas, mas que são compreendidas tendo em conta o contexto ou o co-texto (*Ø Já está! / Risca Ø! Ele disse outra, Ø é melhor!*);
- iii) a realização das palavras referindo-se a elas próprias enquanto unidades linguísticas (por exemplo, poderei dizer *Vou meter automóvel, não gosto de carro*).

A utilização da metalinguagem pode surgir combinada com estas possibilidades. O objecto que queremos referir por meio do termo metalinguístico pode ser especificado (*O*

adjectivo gordo ainda não pusemos). O termo metalinguístico é alvo de operações de determinação a fim de adquirir o seu valor referencial na situação de enunciação em que ocorre (*Vamos escrever a conjunção / Esse adjectivo já escrevemos* — só numa determinada situação de enunciação sabemos qual a conjunção e adjectivo que estão em causa).

Na análise que efectuámos interessava-nos verificar qual o lugar da metalinguagem na referência metalinguística. Por isso, embora pudesse ser efectuada uma análise mais pormenorizada, designadamente em relação a ii) e à combinação de metalinguagem com as outras possibilidades referidas, contrastámos as vias apresentadas, ou seja, a utilização de termos metalinguísticos, com a sua não utilização. Neste último caso, diferenciou-se na análise: a construção da referência por meio da utilização metalinguística das unidades verbais que se referem a si próprias face à construção da referência metalinguística, tendo em conta os factores de enunciação, como a presença dos diferentes sujeitos em interacção, a tarefa a desempenhar, a localização espaço-temporal em que se encontram e o discurso que vai sendo produzido entre eles.

No quadro seguinte são apresentados relativos à referência metalinguística, tendo por base a análise de uma transcrição em cada nível considerado: a actividade relativa aos graus dos adjectivos em N4 e N6 e a actividade relativa às conjunções em N8 e N9.

Quadro 12
Referência metalinguística

		N4-1 n=17		N6-2 n=24		N8-2 n=19		N9-2 n=22		Total
Termos metalinguísticos		40	17.4%	108	42.7%	102	35.3%	83	34.0%	333 (32.8%)
s/	Sit. enunciação	129	56.1%	98	38.7%	145	50.2%	100	41.0%	472 (46.5%)
Metaling	Utiliz. metalinguística	61	26.5%	47	18.6%	42	14.5%	61	25.0%	211 (20.8%)
Total		230		253		289		244		1016

O facto de os alunos se encontrarem em situação de interacção permite que a referência à própria linguagem se faça primordialmente por meio das potencialidades de referência que a situação de enunciação faculta.

Verifica-se, contudo, que os termos metalinguísticos estão presentes na interacção entre os alunos no âmbito do desempenho da tarefa, com uma posição não negligenciável. Na globalidade, cerca de um terço das referências à própria linguagem são construídas com recurso a esses termos. Os resultados parcelares dos grupos variam entre 17.4% e 42.7%.

A utilização metalinguística das próprias palavras constitui também um recurso frequentemente utilizado durante a realização da tarefa de construção do texto escrito.

A activação dos temas metalinguísticos revela as potencialidades das estratégias adoptadas em relação a uma utilização funcional da metalinguagem.

Termos metalinguísticos

Analisaremos de seguida qual a relação entre a metalinguagem utilizada nas instruções da tarefa e a metalinguagem que surge na interacção entre os alunos.

Os quadros seguintes apresentam os resultados quantitativos que expressam essa relação em cada um dos grupos registados e globalmente.

Quadro 13
Termos metalinguísticos diferentes — N4

ACTIVIDADE 1 — (Graus dos Adj.)				ACTIVIDADE 2 — (Conjug.)			
Instruções 20	Interacção			Instruções 20	Interacção		
	N4-1		N4-2		N4-3		
Reutilizados (45%) (45%)	9	43%	9	56%	Reutilizados (40%)	8	44%
Outros	12	57%	7	44%	Outros	10	56%
Total	21		16		Total	18	

Termos metalinguísticos diferentes — N6

ACTIVIDADE 1 — (Graus dos Adj.)				ACTIVIDADE 2 — (Sub. V.)					
Instruções 20	Interacção			Instruções 20	Interacção				
	N6-1		N6-2		N6-3		N6-4		
Reutilizados (55%) (65%)	11	50%	13	52%	Reutilizados (63%) (84%)	12	50%	16	44%
Outros	11	50%	12	48%	Outros	12	50%	20	56%
Total	22		25		Total	24		36	

Termos metalinguísticos diferentes — N8

ACTIVIDADE 1 — (F. sintácticas)			ACTIVIDADE 2 — (Conjunç.)		
Instruções 18	Interacção		Instruções 12	Interacção	
	N8-1			N8-2	
Reutilizados (61%)	11	41%	Reutilizados (67%)	8	33%
Outros	16	59%	Outros	16	67%
Total	27		Total	24	

Termos metalinguísticos diferentes — N9

ACTIVIDADE 1 — (Subordinação)		ACTIVIDADE 2 — (Conjunç.)			
Instruções	Interação		Instruções	Interação	
21	N9-1		12	N9-2	
Reutilizados (62%)	13	57%	Reutilizados (75%)	9	32%
Outros	10	43%	Outros	19	68%
Total	23		Total	28	

Termos metalinguísticos diferentes — Quadro global

Instruções	195	Interação	264
Reutilizados	119 (61%)	Presentes nas instruções	119 (45%)
Não reutilizados	76 (39%)	Outros	145 (55%)

Verifica-se que, na globalidade, uma proporção bastante elevada (61%) dos termos metalinguísticos presentes nas instruções são retomados na interação entre o alunos. Os valores parcelares relativos a cada grupo registado variam entre 40% e 82%.

A taxa elevada de reutilização associada à verificação dos termos que são reutilizados (que pode ser consultada nos anexos) mostra que são reactivados não apenas os termos genéricos relativos à tarefa de escrita em causa, como *tema, título, estrofe, frase, verso*, mas também termos que integram as indicações fornecidas para a colocação em relevo das próprias relações linguísticas, como *nome, adjectivo, verbo, grau comparativo, transitivo, intransitivo, conjunção, locução*, etc.

A reutilização da metalinguagem presente nas instruções da tarefa não esgota os termos metalinguísticos que surgem na interação. Eles correspondem globalmente a menos de metade (45% — com valores parcelares entre 32% e 61%) dos termos metalinguísticos que surgem durante o desempenho da tarefa.

A presença de metalinguagem não significa que os termos metalinguísticos estejam constantemente a reaparecer no diálogo entre os sujeitos, por reutilização a partir das instruções ou por utilização de outros termos na tarefa. No quadro seguinte apresentam-se os termos mais frequentes e as respectivas ocorrências em cada grupo.

Quadro 14

Termos metalinguísticos mais frequentes

N4-1	N4-2	N4-3	N6-1	N6-2	N6-3
frase (5)	verso (7)	título (4)	nome (8)	nome (26)	verbo (12)
adjectivo (2)	g. c. inferior. (5)	sê (4)	adjectivo (4)	adjectivo (24)	tr. indirecto (11)
gr. normal (2)	g. c. superior. (3)	(term.) –er (4)	g. c. inferior. (3)	verso (8)	nome (10)
nome (2)	estrofe (3)	(term.) –ir (4)	verso (3)	reticências (7)	intransitivo (5)
palavra (2)	frase (3)	verbo (3)	g. c. iguald. (2)	frase (5)	verso (5)
ó (2)	título (2)	mê (3)	frase (2)	linha (4)	copulativo (4)
á (2)	...	agá (3)	g. superlativo (2)	estrofe (3)	palavra (4)
exemplo (2)		rê (3)	g. s. ab. sint. (2)	g. c. iguald. (3)	adjectivo (3)
fim (2)		(term.) –ar (2)	grau normal (2)	g. c. superior. (3)	tema (3)
...			...	erre (2)	tr. directo (2)
	

N6-4	N8-1	N8-2	N9-1	N9-2
rimar (16)	verbo (13)	rimar (23)	título (6)	tema (8)
frase (8)	advérbio (8)	verso (11)	verso (4)	verso (8)
verso (5)	frase (6)	palavra (10)	final (4)	rimar (7)
agá (4)	nome (6)	tema (9)	nome (3)	conjunção (6)
tr. indirecto (3)	poema (4)	fim (6)	rimar (3)	frase (6)
comp. directo (3)	adjectivo (3)	parte (6)	é (2)	conclusão (5)
tr. directo (3)	exemplo (3)	frase (5)	ene (2)	palavra (4)
e fe (3)	sujeito (3)	asneira (3)	integrante (2)	título (4)
tema (3)	título (3)	letra (3)	palavra (2)	rascunho (4)
verbo (3)	palavra (2)	rascunho (3)	xis (2)	(term.) –er (4)
...

Como se verifica no quadro, os termos nucleares das regras linguísticas estabelecidas para cada actividade surgem nas ocorrências por entre outros que são comuns à generalidade das tarefas adoptadas ou que são activados pelos alunos para a realização da tarefa.

No desempenho da tarefa, os termos metalinguísticos surgem ligados a determinadas funções. Essas funções estarão agora em foco, a partir da análise que seguirá de perto a interacção entre os alunos.

Controlo da tarefa

No controlo da tarefa os termos metalinguísticos são utilizados, por exemplo, na fase inicial para confirmação das indicações:

- «— os nomes são os verdes / não é?
— não / os nomes são os cor de rosa» (N4-1)
«— isto é pa fazer os versos?» (N6-2)

Na transição entre as etapas da tarefa, que frequentemente correspondiam a mudanças de estrofe, o aparecimento de termos metalinguísticos é também frequente:

- «— ah / Nízea / agora temos de começar a fazer / a
— [...] comparativo de superioridade» (N4-1)
- «— agora é comp... / é no grau comparativo de superioridade» (N4-1)
- «— e quando acabar isto é que passamos p'ra aqui / para a segunda estrofe» (N6-2)
- «— segunda estrofe / adjectivo no grau comparativo de superioridade / agora vamos tirar / já não ponho lá / já não ponho rapaz?» (N6-2)
- «— pronto / agora já acabámos esta / o verso final é livre / o verso final» (N6-2)
- «— quando em férias / é melhor XXX refilamos / tamos a repetir aquela palavra / alegamos / mas agora falta um / mais um conjunto de duas
— mais um conjunto de duas» (N8-2)
- «— vá / vamos lá aos versos finais» (N8-2)
- «— ah! / e o título? / agora é mais meia hora» (N9-2)

A referência aos recursos materiais disponibilizados para a tarefa (por exemplo, os papéis onde foram inscritas as palavras para tirar ao acaso) também dá origem à ocorrência de metalinguagem:

- «— isso aí já temos poucos adjectivos» (N4-1)
- «— esperem aí / não acham que aqui nos nomes por exemplo / pod''íamos mudar uma coisa e pôr estrela / ou anel?» (N6-2)
- «— já não temos nomes
— não temos o quê? / é isto!» (N6-1)

As estratégias para a realização da tarefa, designadamente quanto às componentes textuais que em cada momento são objecto de trabalho, podem surgir explicitadas:

- «— a gente arrisca / conjunção subordinativa concessiva / embora / título
— isso esquece / é pó fim» (N9-2)
- «— começamos já a fazer / os versos iniciais ficam pó fim» (N9-2)

Controlo do texto

O controlo do texto que vai sendo escrito é realizado quer sob o ponto de vista da correcção formal, quer sob o ponto de vista da adequação das propostas aos requisitos do texto a construir.

As operações de correcção incidem sobre a ortografia. Dão origem, designadamente, ao aparecimento da nomenclatura relativa ao nome das letras, que marca a sua presença no quadro anteriormente apresentado com as ocorrências dos termos mais frequentes.

- «— ainda falta um ó» (N4-1)
- «— assim com dois rês» (N4-1)
- «— tu é que não sabes / mete-se ali um acento / no á» (N4-1)
- «— olha / um gê / um ó / um erre / um dê / um ó» (N6-2)
- «— não é com c de cão [em *aparece*]
— leva cedilha
— não
— não leva nada
— é assim
— que vergonha! / com cinco a Português e não sei isto» (N9-2)
- «— ai / esqueci-me do mê / [em *empesta*]
— que erro!
— esqueci-me / esqueci-me do mê
— que erro horrível!» (N9-2)

A pontuação também é objecto de explicitação:

- «— aonde é que a gente mete reticências?
— na / no fim da frase» (N6-2)
- «— podíamos pôr / eu vi / reticências» (N6-2)
- «— quando dou por mim / vírgula» (N8-2)

Em relação às operações de formulação do texto, a metalinguagem também se manifesta. Uma das suas funções é activar as indicações ou exigências da tarefa:

- «— isso escusa de ser / escusa de ser comparativo» (N4-1)
- «— é uma frase até no grau normal / até pode ser no grau normal» (N4-1)

- «— mas tem de ser no grau comparativo de igualdade» (N6-2)
- «— ó Tiago / o que é uma locução?
— é aquilo das conjunções temporais e isso
— há as conjunções que é parte de cima da tabela e
— ah / ja / as conjunções é só uma palavra / e locuções são duas» (N8-2)

Os procedimentos adoptados na tarefa dão igualmente origem à (re)utilização de metalinguagem:

- «— vai / tira um outro nome
— não / adjectivo
— nome / que adjectivo tem aqui
— não / mas o adjectivo [...]
— atão e a lua / lua é um bom nome / é melhor tirar outro adjectivo» (N6-2)
- «— o tema é o quê?
— faz-se pó fim
— não / o tema aqui é a juventude» (N8-2)

O controlo textual com recurso à metalinguagem pode manifestar-se pela verificação dos elementos já integrados ou não:

- «— já calhou o adjectivo gorda?» (N4-1)

A fundamentação das propostas, ou seja a argumentação produzida a favor ou contra as propostas de texto a integrar, também dá origem à activação de metalinguagem:

- «— da mãe / como os filhos da mãe
— ena / isso é uma asneira [...]
— como os filhos da mãe / tu és filho da tua mãe / não tens que chamar uma asneira» (N4-1)
- «— não / não tires nomes / a lua tá boa» (N6-2)
- «— há títulos que são assim
— nunca vi um título assim» (N6-2)
- «— ó pá! / isso é um verso?
— ja
— isso é uma frase» (N8-2)

- «— mas depois não rima com animamos / tá bem aquela que disseste» (N8-2)
- «— é assim / o tema é a noite / o tema não é a alegria» (N9-2)
- «— olha este verso tão lindo / tá mesmo lindo / olha / quando o sol se põe / quando a lua nasce / quando a noite aparece / quando das aias ele se esquece» (N9-2)
- «— então é assim / o tema é a noite e o título é o amor proibido / aqui o amor proibido é porque se trata de um eclipse / atão / os versos iniciais nós acrescentámos alguns para dar mais sentido» (N9-2)

Controlo da configuração formal

A forma que o texto assumirá na folha, desde o desenho das letras à distribuição pelas linhas, também é objecto de tomada de atenção por parte do sujeitos e também dá origem ao aparecimento de terminologia metalinguística específica. Integrada nesta terminologia surge com alguma frequência a referência às linhas ocupadas por cada um dos alunos, sobretudo por verificarem que não há uniformidade nessa ocupação.

- «— tu já acabaste as linhas e a gente não» (N4-1)
- «— a mim coube-me tudo numa linha» (N4-1)
- «— vamos passar todos / ó Carina / passa já para aquela linha / para ficarmos todos com a» (N6-2)

A caligrafia também é objecto de referência explícita

- «— tens uma letra / ai que letra» (N6-2)

Verificámos ao longo deste capítulo que a estratégia adoptada conduziu ao processamento da linguagem para a construção do texto, obrigando à verificação da conformidade com as regras estabelecidas. O facto de a actividade se desenrolar em grupo originou que emergisse na interacção entre os sujeitos a referência à própria linguagem. Neste «dizer» a linguagem, os termos metalinguísticos com que os alunos contactam no domínio de ensino-aprendizagem *Funcionamento da Língua – análise e reflexão* encontram-se presentes, quer por reutilização a partir das instruções da tarefa, quer por activação de novos termos cuja necessidade se faz sentir no processo de escrita.

Decisão e fundamentação

Decisão

O processo de escrita é um processo de tomada de decisão. Os registos do processo de escrita mostram-nos o conjunto de possibilidades que os sujeitos consideram. A construção do texto é um percurso que se faz por formulação, por reformulação. Num ponto do texto, uma palavra afasta outras possibilidades. A compatibilização entre alternativas não pode ser feita para o mesmo local exacto do texto, apenas para os locais que estão ao lado, quando tal se mostrar possível. Noutros casos, é mesmo necessário abandonar propostas, que não chegarão ao leitor. Por isso, é necessário uma decisão.

A interacção entre os sujeitos revela a todo o momento esse processo de formulação, de reformulação pela consideração de alternativas, de chegada a uma decisão:

«— calhou agora **guloso** e **carro**
— ha / hu
— hum / hum
— um carro é tão guloso / como o doce guloso
— pode ser
— como uma pessoa gulosa
— eh / não
— a pessoa já foi / já fizemos
— pessoa foi esta
— pode ser esta
— a qual?
— esta aqui//
— um carro é tão guloso / um [escrevem]
— um
— carro / é / tão / guloso / como /
— gu:/lo:/so
— como
— como
— co:/mo /
— uma
— uma formiga
— formiga
— não são as formigas que são gulosas?
— são

- mas o carro não é guloso
- vá / agora já chega
- come muita gasolina» (N4-1)

O texto só contará com os elementos que sobreviverem neste processo. Os outros ficarão esquecidos.

Fundamentação

A tomada de decisão fundamenta-se na perspectiva do sujeito acerca do texto, das suas características linguísticas e estruturais, da adequação destas características, à medida que vão ganhando forma, aos requisitos textuais e às finalidades que o sujeito se propõe deverá atingir. Não são apenas os elementos textuais que o sujeito é chamado a gerir nesse processo. A tomada de decisão fundamenta-se ainda na sua perspectiva acerca dos recursos temporais de que pode dispor para a elaboração do texto.

Quando, como acontece na estratégia adoptada, se encontram em presença diversos sujeitos que interagem para a construção de um único texto, que deverá ser de todos, revelam-se diversas perspectivas e surgem argumentos a favor ou contra as propostas que vão sendo apresentadas.

Nesta secção analisaremos a dimensão de fundamentação das propostas revelada na interacção entre os alunos.

O nível de explicitação atingido na apresentação dos argumentos é variável. A posição de aceitação de uma proposta tem implícita a consideração do elemento ou característica em causa como adequado — ou mais adequado, quando em confronto com outros — correcto ou, pelo menos, possível e aceitável nas condições em que se processa a produção do texto, nem que essa aceitação seja feita por «falta de melhor». Pelo contrário, a posição de recusa tem subjacente a consideração como inadequado, incorrecto, impossível ou, pelo menos, não obrigatório, pelo que o sujeito não afasta a procura de outras possibilidades. No processo de escrita individual, estes juízos que fundamentam o texto enquanto vai sendo construído circunscrevem-se à mente do sujeito. Na escrita em grupo, eles podem ser explicitados, a fim de reforçar ou afastar uma proposta.

Surge, deste modo, um nível de fundamentação que atribui um valor às propostas.

Esse valor, que manifesta a atitude do sujeito (modalidade), pode ser atribuído sob a perspectiva da *força* da proposta, o seu valor de verdade, tendo por base o conhecimento do mundo de referência por parte do sujeito. É então expresso como *necessário*, *obrigatório*,

certo, possível, permitido, plausível, impossível, excluído, interdito, contingente, facultativo, contestável, através destas qualificações ou de outros mecanismos linguísticos correspondentes como a utilização dos auxiliares modais (*poder, ter de/que, dever,...*), advérbios (*talvez, obrigatoriamente, ..*), etc.

Pode ser atribuído sob a perspectiva de uma *apreciação* ou avaliação que o sujeito efectua, segundo as suas preferências, os seus desejos e objectivos, os seus interesses, as suas prioridades. Do ponto de vista dessa apreciação, o valor atribuído pode expressar-se por *bom, mau, adequado, inadequado, desejável, indesejável, estar/ficar bem/mal, gostar, não gostar, preferir, querer,...*

O quadro seguinte apresenta a frequência das manifestações desta valorização das propostas durante o processo de escrita.

Quadro 15
Valorização das propostas

	N4-1	N4-2	N4-3	N6-1	N6-2	N6-3	N6-4	N8-1	N8-2	N9-1	N9-2	
Força de verdade	56	26	17	28	49	46	28	54	47	27	38	416
Apreciação	21	48	6	46	25	13	24	23	34	9	51	300

As duas perspectivas de valorização estão presentes no processo de construção do texto, em todos os grupos cuja interacção foi registada.

Nas colunas seguintes apresentam-se as manifestações mais frequentes relativas à expressão da força de verdade das propostas:

Manifestações	Freq.	%
poder	174	42%
ter de / que	160	38%
não necessário/preciso	24	6%
não poder	18	4%
necessário/preciso	7	2%
...	...	

A interacção mostra que a força das propostas se joga sobretudo em duas dimensões: a da possibilidade e a da necessidade ou obrigação. O desempenho da tarefa abre um mundo de possibilidades respeitante primordialmente ao texto, mas também à execução da tarefa:

«— vi / um livro / tão / alto / como
quê?»

«— um livro tão esperto [ri]
— um livro tão esperto / podíamos

— vi um
— livro
— tão alto como
— tão / alto
— como uma casa
— como uma casa / pode ser?
— pode ser» (N4-1)

«— agora é o Rafael a tirar
— XXX [imperceptível]
— e tu?
— eu tirei há bocadinho
— tiro os dois?
— pode ser» (N4-1)

pôr / vi um rapaz a ler um livro / vi
um rapaz
— muito esperto a ler um livro»
(N4-1)

«— agora pode ser embora» (N9-2)

2)

«— podíamos tirar era outro nome» (N6-

«— podes apagar isto
— apago com quê?
— corrector
— ah! / já podias ter dito » (N1-2)

Contudo, as possibilidades geradas situam-se dentro dos requisitos estabelecidos pela própria tarefa. Esta constitui-se como uma fonte de necessidade ou obrigação:

«— ó Pedro / tem de ser com o verbo
deu / ou segura / ou uma coisa
assim» (N6-3)

«— tens de pôr brilhante» (N8-1)

«— não não / temos de começar por
quando» (N8-2)

«— tem de ser com isto! / a paisagem
[tena]» (N6-3)

«— agora temos de começar com as
conjunções» (N9-2)

A apreciação reparte-se, sobretudo, entre uma orientação positiva, que reforça as propostas, e uma orientação negativa, que remete para o seu abandono. O reforço das propostas na interacção entre os sujeitos é bastante mais frequente, como se pode ver nos resultados a seguir apresentados.

Manifestações orient. +	Freq.	%
estar/ficar bem	50	17%
ser/estar/ficar melhor	39	13%
estar/ficar bom	26	9%
ser/estar/ficar fixe	24	8%
não estar/ficar mal	9	3%
gostar	9	3%
ser/estar/ficar giro	5	2%
...
	213	71%

Manifestações orient. -	Freq.	%
estar/ficar mal	14	5%
não estar/ficar bem	10	3%
não gostar	8	3%
ser/estar difícil	7	2%
não interessar/ter interesse	7	2%
não ter lógica	5	2%
ser complicado	3	1%
...
	84	28%

A valorização não esgota a fundamentação. Os valores atribuídos fundam-se em princípios linguísticos, textuais ou relativos à execução da tarefa. A explicitação destes princípios revela argumentos considerados na análise e reflexão activada para a construção do texto.

Quadro 16
Princípios linguístico-textuais

	N4-1	N4-2	N4-3	N6-1	N6-2	N6-3	N6-4	N8-1	N8-2	N9-1	N9-2	Total
N.º de arg.	94	12	7	59	33	21	33	67	51	12	35	424

A frequência com que emergem os argumentos linguístico-textuais, situando-se globalmente num nível que acompanha a modalização relativa à força das propostas ou a respectiva apreciação, demonstra que esta é uma componente de análise e reflexão fundamental no processo de escrita posto em prática.

Estes argumentos surgem ligados às propriedades de textualidade, como a coesão e a coerência, a relação com os outros textos, designadamente pela representação do género textual em causa ou pela relação com os textos que servem de modelos, a aceitabilidade, isto é, a possibilidade de o destinatário reconstruir a coesão e coerência do texto, a fim de o compreender.

Entre as propriedades que o texto deverá apresentar encontra-se o requisito *coerência*. Para se apresentar como coerente, um texto não poderá contradizer-se a si próprio nem ao universo que toma como referência. Para além das relações internas, o conhecimento do mundo funciona como um critério de decisão.

	Argumentos ligados a princípios linguístico-textuais	Freq.	%
conectividade: coerência e coesão	Coerência c/ real:		
	invocação da realidade	82	19%
	verosimilhança	23	5%
	inverosimilhança	9	2%
	Coerência c/ mundo próprio instituído pela tarefa	59	14%
	...		
	Não repetição	64	15%
	Possibilidade de repetição	3	1%
	Relações temáticas:		
	c/ ligação temática	15	4%
	s/ ligação temática	9	2%
Unidade textual	12	3%	
Tempo da narração	12	3%	

	Relações título-texto	10	2%
	Relações final-texto	9	2%
	Pessoa da narração	5	1%
	...		
	Género textual		
intertext.	Rima	41	10%
	Modelos fornecidos	9	2%
	Desadequação ao género textual	7	2%
	...		
aceitab.	Não compreensão por parte do leitor	4	1%
	Possibilitar compreensão ao leitor	3	
	...		
sistema linguístico	Correcção		
	Observância dos graus	9	2%
	Ortografia	5	1%
	Concordância de género	3	1%
	Grau comparativo: caso excepcional	1	
	Teste de funções sintáctico-semânticas	14	3%
	...		

Na interacção entre os alunos, surge em evidência na análise e reflexão efectuadas em relação às propostas de texto, o requisito de coerência. Globalmente, o argumento mais frequentemente invocado, e que surge em todos os níveis de escolaridade e num conjunto alargado de tarefas, consiste na invocação da própria realidade.

«— como	«— os relógios são maiores
— uma folha	— mai/o/res do que
— como / uma nuvem / transparente	— como? / o que é que a gente disse?
— uma ?	/ do que o quê?
— uma nuvem transparente	— as cadeiras
— eh / assim era azul	— as cadeiras?! / oh isso! / das
— verde	cadeiras? / oh!
— uma nuvem	— há relógios mais altos do que isto?
— uma nuvem é branca	— então não há?
— ora vai lá espreitar/ queres ver? /	— do que isto?
é branca	— então não há?
— mas agora está meia cinzenta	— ah / tá / bem do que um arranha-
— é branca	céus» (N6-1)
— mas agora está meia cinzenta» (N4-1)	

Por vezes, quando a realidade não é ou não pode ser directamente invocada, o argumento toma o rumo da verosimilhança. Neste caso, não é necessário que algo aconteça, é apenas

necessário que possa acontecer, tendo em conta o nosso conhecimento do mundo, para poder integrar o texto.

«— [...] mas afinal continuo a estudar para mais tarde no campo de futebol ir brincar / e / e daqui a alguns anos / também eu poder ensinar
— eh lá
— atão
— como ele está a estudar / prontos / pa daqui a alguns anos
— ele vai ser / ekle quer ser portugu... / ele quer ser professor / atão
— de quê?
— só se for de futebol / e professor de futebol na» (N6-4)

«— quando eu era pequeno / agora podia ser adulto» (N6-2)

«— não / vem o tempo de pensar / de / de encontrarmos
— não / eles pensam que estão a sonhar
— de encontrarmos alguém no nosso sonho» (N9-2)

Contudo, o texto nem sempre toma como universo de referência o mundo tal como o conhecemos. Nas tarefas solicitadas, isso sucedia com a actividade relativa ao grau dos adjectivos. Nesta actividade, a tarefa instaurava um universo de referência próprio, logo através do primeiro verso: *no país do incrível*, tal como era dito na explicitação da tarefa, ou «*no país das ilusões*», «*na terra do nunca*», «*numa terra distante*», «*no planeta das confusões*», «*num vale encantado*», etc., tal como foi recriado pelos alunos. Este facto criou uma divergência entre a realidade e o novo universo activado pelo texto, que passou a constituir a referência:

«— um cão é tão bonito / como / um prato
— um quê?
— um prato
— achas?
— então
— eh/ mas tem de ser uma coisa assim meia / meia assim / meia diferente
— não / mas depois cois / tem que ser
— não pode ser assim como uma cadela / por exemplo
— como assim uma coisa / que seja meia impossível» (N4-1)

«— [dragão] alegre
— ah pois! / atão / como é na terra do nunca» (N6-1)

«— livros magros?
— pois / é na terra do nunca» (N6-1)

O critério da realidade passou a estar invertido. O confronto com este problema surge em evidência no caso do grau comparativo de inferioridade, como se verifica na interacção revelada nas transcrições (com relevo para N4-1). Neste grau, a via não é proceder por exagero, criar um mundo hiperbólico, ir à procura de uma entidade que tenha determinada qualidade em grau elevado e estabelecer a comparação (como acontece no comparativo de igualdade ou de superioridade). É necessário escolher um objecto ou entidade que, por si, já negue a própria qualidade em causa: , um golfinho terá de ser menos bonito do que «uma coisa muito feia», um cavalo menos cuidadoso que uma pedra, uma tesoura será menos forte do que uma mosca.

«— um golfinho
— uma coisa muito feia
— uma coisa que seja muito muito feia» (N4-1)

«— um cavalo é menos cuidadoso que uma pedra
— isso é / ha?
— que uma pedra/ a pedra não é nada cuidadosa / pois não?
— 'tão pode ser» (N4-1)

«— também as tesouras são mais / menos fortes que os dinossauros
— pois são
— as tesouras são menos fortes / não pode ser / as tesouras são menos fortes do que os dinossauros
— pois é
— menos fortes que uma formiga
— formiga outra vez não
— mosca / mosca» (N4-2)

«— o bacalhau é menos salgado
— do que o peixe
— não / do que a carne / não a carne não

[...]

— pera / uma coisa insossa
— do que a água
— alho
— a água
— do que água / mas não é / vão pensar se calhar que é a água do / do mar

— pois a água do mar é salgada
— do que a água natural / água natural / metemos
— vá / 'tá bem (N6-1)

Entre os princípios textuais que são activados ganha igualmente relevo o princípio da não repetição, que surge associado na construção dos textos que estiveram em causa nas actividades à progressão temática: o facto de já se ter inscrito um determinado tópico num ponto ou verso anterior constitui um argumento contrário a uma nova integração (num dos exemplos anteriores, encontra-se a manifestação deste argumento «*formiga outra vez não*»).

São muito mais raras as manifestações a favor da possibilidade de existir repetição. Este princípio da não repetição apresenta uma ocorrência bastante alargada os diversos níveis, mas é susceptível de ser mediado pela própria tarefa. De facto, não aparece nas actividades A3

(Subordinação – N9-1) e A6 (Conjunções – N8-2 e N9-2), que apresentam elas próprias elevado recurso à repetição.

A progressão textual não se faz entre partes estanques. A existência de ligações temáticas por parte das propostas ao texto já existente e ao tema constitui um dos requisitos para a integração textual.

«— eu apanhei / eu apanhei
— um lápis
— o que é que isso tem aqui a ver? /
o que é que paisagem [tema] tem a
ver com lápis?» (N6-3)

«— eh! / e a escola? / a gente pôs
aqui a escola pa quê?
— mas isso não tem nada a ver com
aquilo!» (N8-2)

O texto deverá apresentar unidade conceptual, pela via das relações temáticas, pela adopção de determinada estratégia de desenvolvimento, que constitua um fio condutor que dá unidade ao texto.

«— a noite também me faz lembrar o
pôr-do-sol
— então podemos pôr as / podemos
pôr / fases
— desde o início da noite
— fases da noite
— pois
— e enquadrar nestes coisas
[esquema dos versos]
— começávamos com o pôr do sol até
ao nascer do sol
— atão / pronto / vamos fazer isso /
deve ficar / mais giro» (N9-2)

«— vamos ter que fazer com o mesmo
/ tá a dizer que pinta / depois tá a
dizer que escreve
— então são actividades» (N8-1)

«— prontos / é assim / fazer vários
coisas / como a gente estava a fazer
/ mas tudo relacionado com a
mesma coisa!» (N8-1)

A unidade do texto pode ser evidenciada (ou recuperada) pelo próprio título:

«— atão / mas aqui a gente não está
a dizer que estamos a estudar / ó
esperta // és muito esperta
— mas depois o título vai mudar tudo
/ queres ver? / que a Vera pensa em
tudo
— estudando e brincando
[...]
— então como é que é?
— bri... / estudar e imaginar / o
título
— mete assim
ou!

«— título / título!
— coisas sem nexos!
//
— nexos sem coisas!
— nexos sem coisas
— é isso! / nexos sem coisas!
— coisas sem nexos
— não / nexos sem coisas / é isso tudo
/ porque o título também não pode
ter nexos» (N9-1)

- imaginando na sala de aula
- ena pá!
- pois» (N6-4)

A coesão textual encontra-se em foco quando os alunos explicitam a exigência de o texto ser construído sem mudanças do tempo ou da pessoa da narração. Nesses casos vem ao de cima a análise das propriedades linguísticas, colocadas em evidência no estudo do funcionamento da língua:

«— há um problema Vanessa / é que se aqui eu pus a cadeira no lugar / eu obedeci às funcionárias/ que estão a trabalhar / aqui este segundo verbo também devia 'tar — relacionado — também devia 'tar no presente / não devia tar no futuro» (N6-4)

«— a gente 'távamos a fazer tudo na / na primeira pessoa / não é? / pinto / escrevo — agora temos de continuar — agora aqui fazemos ouço / em vez de ouvi — essa é a segunda? — em vez de ser ontem escrevemos hoje — então / mas tá / nã interessa / ontem ouvi / ontem ouvi / não sei quê — não / mas 'tás a falar na primeira — ou pinteí — isto já não tem a ver com a pessoa / tem a ver com o tempo» (N8-1)

No caso do exemplo do grupo N8-1, surge referida a pessoa da narração. No grupo do 4.º ano de escolaridade, o problema da pessoa revela-se numa outra faceta: a das relações entre autor e narrador, ou a da criação de um mundo ficcional.

«— à entrada das aulas / vão ler — vamos ler — vão — vamos — vamos — porque não somos nós / são eles [anteriormente o texto apresenta *os meninos*]» (N4-3)

«— e a professora faz-nos rir — não / a nossa — a nossa — porque não é deles» (N4-3)

A invocação do género textual faz-se sobretudo à volta da característica da rima, que é associada à poesia, e da disposição dos versos.

A relação com o leitor é considerada sob a perspectiva da compreensão, para colocar em relevo a necessidade de a assegurar, o que acontece no grupo N9-2 (mas também para expressar determinada representação dessa relação).

«— e mergulho a minha alegria
[...]
— a minha estrela / podia ser a
minha estrela
— não /
— sim!
— não / que é pa perceberem o que é
que é a alegria
— noite estrea / Elsa / mas noite é
estrela / atão noite / noite estrela
— ó Maria / assim não se percebe»
(N9-2)

«— não / a gente vamos pôr uma
coisa tipo Camões pa não se
perceber
— vamos encarar as aias / as estrelas
como aias da noite
— não faças isso / ainda alguém /
não faças isos / depois ainda alguém
vai estudar o teu poema e olha / só
o sofrimento
— a sério
— não faças aos outros o que não
gostas que te façam a ti
— tá bem / fica bem
— eu sei que fica / faz lá isso
— vamos encarar a noite como uma
rapariga e as estrelas como as suas
aias»
(N9-2)

Em relação aos argumentos que se relacionam directamente com as regras sistema linguístico, eles são invocados, para além da ortografia e da emergência de incorrecções de concordância (motivada essencialmente pela leitura do adjectivo registado no género masculino) em ligação directa com as actividades. Assim, é efectuada a verificação da observância da utilização dos graus dos adjectivos conforme as instruções e é efectuada, na actividade relativa à subclasse dos verbos a verificação dos complementos que com ele se combinam e que determinam a sua classe, segundo estratégias aprendidas e reactivadas durante a tarefa.

«— aos alunos / não / eu vou dar / o
quê? eu vou dar uma carta / a
quem? / aos alunos / eu vou dar
uma carta aos alunos / prontos
— okey»
(N6-4)

«— brincar o quê e a quem / tá certo
— agora um copulativo
— nã / nã
— sim sim
— porque não tem o quê e a quem
— foi brincar a quê? / foi brincar a
quem?
— brincar para o jardim»
(N6-3)

Quadro 17

Princípios de realização da tarefa

	N4-1	N4-2	N4-3	N6-1	N6-2	N6-3	N6-4	N8-1	N8-2	N9-1	N9-2	Total
N.º de arg.	13	10	2	6	10	7	3	3	8	3	7	72

Os argumentos ligados à realização da tarefa ocorrem em menor número, face aos anteriormente considerados.

Relacionam-se com aspectos como:

- a divisão da tarefa entre os elementos do grupo, designadamente com o princípio de todos apresentarem contributos,
- o tempo disponível,
- o espaço disponível (na folha para escrever),
- a necessidade respeitar as instruções relativas às diferentes fases,
- o facto de determinada unidade textual já estar escrita, o que constitui um argumento contrário à sua alteração,
- ...

Da parte de alguns sujeitos da turma N4, verifica-se uma concepção mais rígida da tarefa, o que conduz ao argumento de determinada palavra não se encontrar entre as iniciais ou de não ter sido sorteada para recusar a integração.

Saliência linguística

Saliência ou relevo linguístico

Verificámos nos capítulos precedentes que a relação entre o sujeito e a linguagem integra a capacidade de a tomar como objecto, o que se revela nas seguintes vertentes analisadas:

- o sujeito é capaz de a referir (para o que recorre à própria linguagem);
- é capaz de a tomar como alvo de decisão;
- é capaz de efectuar a fundamentação de escolhas que se reflectem em propriedades linguísticas (ainda que possa adoptar níveis diferentes de explicitação e análise linguísticas na apresentação dos argumentos).

A linguagem, constituída como objecto para o sujeito, é capaz de atrair a sua atenção.

À capacidade de a linguagem atrair a atenção do sujeito podemos chamar *saliência*. Kress e van Leeuwen (1996) utilizam este termo para designar a capacidade que os elementos da composição visual possuem de atrair em graus diversos a atenção do observador (por meio de factores como a dimensão, a relação fundo/primeiro plano, a cor e o contraste tonal, a nitidez). As propriedades linguísticas, tal como acontece com as visuais, também podem ser utilizadas para atrair a atenção. O conceito de *saliência* pode ser estendido à linguagem verbal.

Em Barbeiro (1998), utilizou-se um termo próximo, o de *relevo* linguístico, para descrever o jogo verbal, que está presente em muitos casos em que a linguagem revela a capacidade de atrair a atenção do sujeito. A *saliência*, tomada como a capacidade de a linguagem atrair a atenção do sujeito, pode assentar nas relações que constróem o *relevo* linguístico. Tal como em *saliência*, existe no termo *relevo* uma base visual:

O relevo construído pelo jogo verbal assenta no estabelecimento de relações. esta analogia topográfica pode servir-nos de base para a compreensão do relevo linguístico. Na representação do relevo físico encontramos uma única curva de nível quando a altitude se mantém. A relação contida nessa linha dá conta do que liga os elementos contidos na planície. Quando existe alteração adensa-se a teia de curvas e de relações e surgem os cumes. Pelas relações que constrói, o jogo verbal aprofunda o relevo da linguagem, eleva determinadas unidades. sobre o vidro textual as linhas de relações ganham densidade em determinados pontos. (Barbeiro, 1998, p. 57)

A ligação ao jogo verbal não surge por acaso. Como se propõe em Barbeiro (1998), o jogo verbal adensa as relações linguísticas de forma a tornar visível a própria linguagem e a não apenas a paisagem referida do outro lado do vidro da janela.

Os jogos verbais podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento da consciência relativa à linguagem, do «saber reflexivo» sobre a língua. Neles as unidades linguísticas afastam-se da transparência. Virtualmente, a linguagem funcionaria na codificação de informação, na sua transmissão, como o vidro de uma janela, tornando-a acessível, mas não atraindo a atenção sobre si própria. Do mesmo modo que o vidro transparente permite observar a paisagem do outro lado, deixando-se atravessar pela luz e pelo olhar. Mas o vidro e também a linguagem não se encontram limitados à transparência absoluta. Compreender a estrutura das unidades linguísticas, o seu funcionamento, a ponto de poder utilizar essa compreensão no âmbito da participação no jogo que vive das características dessas unidades, constitui uma via para a criança construir de forma activa um conhecimento metalinguístico.

Este conhecimento não se encontra centrado sobre si mesmo, nem se encontra limitado a uma componente exclusivamente lúdica, mas, no processo de ensino-aprendizagem da língua, pode ser potenciado para o domínio criativo, para a procura consciente de determinados efeitos comunicativos. De facto, a paisagem existente do outro lado do vidro pode ser provisoriamente esquecida, colocada entre parênteses, ou pode ser transfigurada, colocada sob os efeitos de formatos inovadores que provocam contornos e profundidades diferentes, que se pretendem comunicar. (Barbeiro, 1998, p. 54-55)

Manifestações de saliência linguística

As actividades que se desenvolveram assentaram numa grande parte no jogo verbal. As instruções dadas, os modelos apresentados, os produtos resultantes estão orientados para o relevo linguístico. Esse relevo poderá transpor-se, de forma mais ou menos conseguida, para diante do leitor, adquirindo saliência, quando este efectuar a reconstrução de relações, a partir da própria linguagem do texto, no momento da leitura.

Contudo, essas relações transpostas para o texto, não constituem as únicas manifestações de relevo linguístico. Ao longo das transcrições, encontramos situações em que as relações linguísticas se tornam salientes perante os sujeitos, emergindo em explosões de jogo com as características linguísticas.

No quadro seguinte apresentam-se as ocorrências dessas situações.

Quadro 18
Manifestações de relevo linguístico

	N4-1	N4-2	N4-3	N6-1	N6-2	N6-3	N6-4	N8-1	N8-2	N9-1	N9-2	Total
N.º de ocorrências	11	4	0	9	5	3	0	6	8	10	6	62

Verifica-se que a eclosão de manifestações de saliência linguística está presente em nove dos onze grupos, cuja interação foi analisada. Este facto mostra a força que a linguagem possui para eclodir em relações e atrair a atenção do sujeito. Para além da procura consciente do jogo verbal, posta em prática nas actividades desenvolvidas, a linguagem adquire saliência de forma espontânea, levando o sujeito a torná-la manifesta na interacção com os colegas.

Mecanismos de relevo linguístico

Quais os mecanismos em que se funda a eclosão de saliência linguística? A análise das ocorrências encontradas mostra características e relações em que se pode fundar a capacidade da linguagem se tornar manifesta, por si, atraindo a atenção dos sujeitos.

Os mecanismos apresentados não são exaustivos, correspondem a uma tentativa de categorização das manifestações encontradas.

v Tautologias

«— o computador é tão preto como
uma pessoa preta [risos]» (N4-1)

«— um carro é tão guloso / como o
doce guloso» (N4-1)

«— o golfinho é menos feliz do que
uma coisa feliz» ((N4-1)

«— uma flor é tão branca
— como uma pessoa branca » (N4-1)

«— é menos perfumado do que / do
que o perfume » (N4-1)

«— as cordas são melho... / são
menores que / as cordas são
menores que as cordas » ((N6-1)

v Motivação de metáforas

«— mas o carro não é guloso
— vá / agora já chega
— come muita gasolina» (N4-1)

v Sentido literal vs. sentido figurado

«— pais leva uma pintinha ou um acento?
//
— quais pintinhas?
— então e é
— vai vai para a escola
— estou na escola / não tou numa pocilga»
(N8-1)

«— riscos
— riscos / este [faz um risco]
— a gente a fazer distúrbios corremos riscos»
(N8-2)

v Utilização de frases feitas ou de palavras e expressões marcadas

«— como os filhos
— como os quê?
— da mãe / como os filhos da mãe
— ena / isso é uma asneira» (N4-1)

— talvez um dia eu te coma [risos]
— olha / eu escrevi / talvez um dia eu te coma
[risos] (N9-1)

«— o quarto verso / escusa / ouçam!/ o quarto
verso não obedece a regra nenhuma / pode ser
uma coisa qualquer / podemos dizer / como
feliz até amanhã / depois amanhã é segunda-
feira e começam as aulas
— não / há mar e mar / há ir e ficar
(N9-1)

— a maçã irei comer / isto não tem nexo
nenhum
— então qual é o problema?
— então agora / há mar e mar /
— não / pera aí
— há ir e ficar
(N9-1)

— agora pode ser embora
— há mar e mar / há ir e ficar
(N9-1)

— tou cheio de sono
— ó pá!/ há mar e mar há ir e ficar
(N9-1)

Como se verifica na segunda coluna, a mesma expressão pode ser recorrente, passando essa reutilização a integrar o próprio jogo.

v Ironia

«— sa/ni/ta
— um golfinho
— é o quê? / uma
— vá
//
— perfumada
— do que uma quê?
— pefumada!
— hum! / cheira bem!» (N4-1)

v Semelhança formal

As relações de semelhança ou de proximidade formal, onde se incluem a paronímia, a homonímia, a homofonia, a rima, e outras formas de repetição, estão frequentemente na base da *saliência* da linguagem.

- «— o golfinho é menos lindo
— o fofinho? / o golfinho» (N4-1)
- «— pinto
— eh pá! / lembrei-me agora do Pinto
— pensei que estavas a falar do pico
— há?
— tavas a dizer pinto e eu estava a perceber
que era pico
— não / pinto de pintar» (N8-1)
- «— relógios não / bonitos não / tira outra
— são tão feios
— calha sempre o antónimo
— o António!» (N6-1)
- «— riscos
— riscos / este [risca]
— a gente a fazer distúrbios corremos riscos
— riscos / e rabiscos» (N8-2)

O estabelecimento de relações pode ir para além do nível formal, tendo reflexos na construção do significado, o que acontece quando se propõe a integração textual da expressão linguística que evidencia o jogo verbal:

- «— pera aí / como um rato / roto
— como um roto
— ou então podemos pôr rato
— como um arrote» (N6-1)
- «— rato / rato / que ficou roto» (N6-1)
- «— talvez um dia eu te coma
— eu te coma / da coma irás sair
— talvez da coma irás sair» (N9-1)
- «— quando o amor está no ar / está
— sinto falta de ar [risos]» (N9-2)
- «— dois apaixonados se cruzam
— põe-se o sol / agora / tele tele / vou-me
embora [risos]
— olhem! / e tem embora
— mas não é como conjunção / conjunção
— pois
— vem o tempo de
— atão / mas podemos pôr / ou não? não sendo
conjunção / a gente podia utilizar essa palavra
como não sendo / pode-se usar esta XXX XXX»
(N9-2)
- «— tinha que nos calhar a urso / tinha que nos
calhar a urso
— um palhaço
— já sei / e a urso / e a urso / a Úrsula Maior
deu os poderes à urso» (N4-1)
- «— quando em trabalho / refilamos com os
amos [risos]» (N8-2)
- «— quando ama o meu
— o quê?
— quando ama minha cama
— ó pá! / mas então /
— quando ama o meu amor / pá!» (N9-1)
- «— respiro amor
— não / respiro paixão
— respiro / espirro [ri]
— tenho alergia / fico com borbulhas [ri]
— olha / espirrar no orgulho / pá!» (N9-2)

v Jogo

Os mecanismos do jogo (tal como acontece em algumas das actividades adoptadas) pode ser proposto a fim de se alcançar a *saliência* da linguagem:

— sinto-me / olha / vamos tirar um bocadinho
de cada um [estrofe]/ sinto-me feliz / na cama
com os teus bonitos olhos [risos] (N9-1)

v Invenção de palavras

A invenção de palavras constitui meio de confrontar o sujeito com a própria linguagem, dotando-a, por conseguinte, de saliência.

- | | |
|------------------------------------|---|
| — mais verde que / a rapoca (N4-2) | — na terra das águias |
| — no país | — tá bem / mas é que é outra vez terra |
| — pera | — na Mongolândia / vamos inventar uma terra |
| — Manólica (N4-2) | — no Perango |
| | — no quê? |
| — um bolo | — no Perango / mistu... mistura de pera com morango / Perango [risos] |
| — um chocolate | — na Perângua |
| — um chochoio [ri] (N4-2) | — não |
| | — Perangólia |
| | — na Perangólia / pode ser |
| | — na Perangólia? |
| | — tá bem (N6-1) |

v Utilização de proto-palavras expressivas

Enquanto no item anterior, se assume que as palavras poderiam integrar-se no léxico da língua, ou seja, não existem mas poderiam existir, neste caso consideram-se unidades que se encontram à margem dos processos regulares de formação e à margem da própria estrutura linguística, designadamente por características próximas das onomatopeias. Noutros caos, a unidade em causa assume uma função substitutiva, em vez de se utilizar uma expressão como *qualquer coisa*, emprega-se uma unidade que não se integra na estrutura sintáctica (é o que se pode considerar para «tele tele» na segunda coluna).

- | | |
|---|--|
| «— molas / não | «— dois apaixonados se cruzam |
| — não é precisam / apertam | — põe-se o sol / agora / tele tele / vou-me embora [risos]» (N9-2) |
| — ah/ são mais flexíveis do que as cordas | |
| — flexíveis? | |
| — sim / flexíveis/ nhõ nhõ [gestos] | |
| — nhõ nhõ [risos] (N6-1) | |

v Incorreções intencionais

A realização intencional de incorreções também evidencia a própria linguagem, também constitui um adensamento de relações, de tal modo que se sobrepõe a saliência obtida ao critério da correção.

- são tão grandes não
 - são mais grandes
 - tás a ficar igual a mim
 - eu disse são mais maiores
 - [...]
 - são mais grandes do que
 - são mais grandes? / ih! / «ja» fica mal!
 - não faz mal! [ri] / e se fosse mais maiores?
- (N6-1)

v Integração na mesma categoria linguística

O preenchimento dos requisitos linguísticos das unidades pode ressaltar e dar saliência às unidades e relações, quando as exigências são satisfeitas em grau elevado e se vai ainda para além do que é exigido, intensificando determinadas características.

- | | |
|---|---|
| «— está a ser obediente | « — ela escreve muito bem aos amigos |
| /// | [...] |
| — e está / olha / por acaso está também é um verbo copulativo | — olha / muito também é um advérbio / de / de intensidade |
| — pois é | — o que é que isso tem? (N8-1) |
| — não faz mal | |
| — é o verbo estar | |
| — e é | |
| — está é o meu | |
| — foi o que pedimos / foi o que pediram | |
| — fica com dois» (N6-3) | |

v Realidade e mundo textual

A construção do texto implica a criação de um universo próprio, com as suas categorias e entidades próprias (textuais). O universo criado pelo texto pode não manter uma relação directa com a realidade. Nestes casos, a criação de saliência pode advir do atravessar de fronteiras, nomeadamente pelo facto de a realidade ser implantada num mundo que já é o do texto ou pelo facto de o texto ser extrapolado para a realidade.

A saliência resulta com alguma frequência da proposta de integração no texto do mundo dos autores, enquanto tal (sem a necessária metamorfose), como se pode verificar nestes exemplos:

- | | |
|---|--|
| «— um gato é tão trapalhão | «— as malas são mais vazias do que |
| — como a N. / que é trapalhona» (N4-1) | — a minha cabeça [risos] / a minha cabeça 'tá vazia» (N6-1) |
| «— vi a lua mais bonita de sempre | |
| — a lua | «— menos cheia do que o armário da minha tia [risos]» (N6-1) |
| — não / mais bonita do que o meu primo» | |

A integração em causa pode dizer respeito não aos próprios autores, mas a outras personagens ou entidades que não fazem parte do universo textual:

«— o Cebolinha é mais gordo que o Batatinhas» (N6-1)

«— o João Pinto joga / o João Pinto joga / joga muito mal à bola [risos]» (N8-1)

«— vi um rapaz tão grande / como

— um sofá

— não

— como / sei lá / pera aí / como / como / dêem ideias //

— co:mo / um pilar

— o João

— como o João?

— olha boa! / essa foi boa / vai» (N6-2)

Noutros casos é o mundo textual que é tomado como sendo válido para a realidade:

«— mas a mãe ralhou
— não ralhou não / coitadinha de mim»
[autor que tem o mesmo nome da personagem] (N6-3)

«— feliz como me sinto / por acaso hoje não me sinto feliz» (N9-1)

As relações entre os dois mundos podem também ser de contraste:

«— quando / quando começamos / desanimamos / até que um dia paramos
— até que um dia
— quando paramos
— aqui é / aqui é o contrário / nesta sala quando começamos desesperamos / e depois é que animamos / tás a ver?» (N8-2)

Como deixámos expresso, o jogo verbal e a saliência a que dá origem podem recorrer a uma grande variedade de mecanismos ou processos de construção.

O que é fundamental, no âmbito deste estudo e do ensino-aprendizagem, é tomar consciência de que o jogo com as palavras, nas suas múltiplas facetas, desde as características formais até à integração textual, constitui uma via de relação entre o sujeito e a linguagem. Não se trata apenas de algo marginal. Ao entregar-se a esse jogo, o sujeito mostra o domínio de propriedades e relações linguísticas que a revelam como objecto e mostra a capacidade de moldar a linguagem no sentido da fruição.

Por vezes, temos a sensação de que entramos numa espiral de vertigem. A vertigem constitui, mesmo, uma das componentes do jogo, na análise de Roger Caillois. Estava

presente, quando, em crianças, ao brincar, rodopiávamos em torno de nós próprios até ficarmos tontos.

Essa componente também se pode manifestar no jogo verbal. Rodopiamos com as palavras e parece que somos comandados por elas. Mas não esgotamos aí a fruição ou o jogo verbal. Aliás, a procura de outras vertigens, como quando rodopiávamos, leva-nos a tomar consciência dos limites (do corpo e da linguagem). A consciência desses limites para cada situação é também objecto de aprendizagem.

A própria aprendizagem toma como finalidade o alargamento da capacidade de fruição com base na linguagem, quer pelo lado da produção, quer pelo lado da recepção, aí incluída a leitura e outras formas de recepção, designadamente as ligadas ao teatro, à declamação, etc. Esse alargamento só pode atingido pela descoberta por parte do sujeito da sua relação com a linguagem.

Vertente metadiscursiva

Interacção

A interacção entre os alunos para construírem o texto revelou já esta vertente metadiscursiva, ou seja, em que a linguagem é o objecto do próprio discurso. Em cada grupo, cuja transcrição foi analisada, os sujeitos referem a própria linguagem, no âmbito da formulação e reformulação de propostas, da tomada de decisão, da apresentação de argumentos, da entrega ao jogo verbal.

O discurso entre os alunos inclui a componente de discurso sobre o texto que se encontra em construção. Tal é necessário para assegurar a comunicação entre os autores, que deverão escrever um texto único, comum aos elementos do grupo.

Nesse processo, não surge apenas a referência indispensável à execução da tarefa, mas o discurso sobre a linguagem estende-se às dimensões pessoal, criativa e lúdica.

A dimensão pessoal encontra-se implicada na escolha entre alternativas de construção textual, na valorização das propostas, que inclui a perspectiva sobre a sua força ou valor face à tarefa e a sua apreciação sob o ponto de vista da correcção, da adequação ou da preferência individual. Neste último caso, a linguagem torna-se objecto do próprio discurso do sujeito ancorado numa relação personalizada, que encontramos na fundamentação das propostas, mas que pode deter um alcance mais largo na relação entre o sujeito e a linguagem:

«— com os versos é que eu não me dou lá
muito bem
[...]

— com os verbos dou / agora os verso não
— nem eu / olha» (N6-3)

«— eu não sou nada boa a fazer poemas»
(N6-4)

«— não gosto nada dessa conjunção» (N9-2)

«— que vergonha! / com cinco a Português
e não sei isto» (N9-2)

«— agora escreve
— não / escreve tu / eu não gosto de
escrever» (N9-2)

O processo de escrita em grupo não só exige a componente metadiscursiva para a realização da tarefa, mas também integra na relação interpessoal dos sujeitos a relação específica de cada sujeito com a linguagem.

Explicitação da actividade

Para além da análise da interacção, em que a linguagem surge como objecto de discurso entre os sujeitos, integrámos no âmbito do Projecto a solicitação da explicitação individual da tarefa após a sua realização.

No primeiro conjunto de tarefas esta explicitação era solicitada em conjunto com a auto-avaliação da actividade, de uma forma genérica («Explica nas linhas seguintes como é que foi construído o vosso poema»). Dado que a tarefa integrava um conjunto de procedimentos e regras metalinguísticas, pretendia-se verificar em que medida eles eram retomados na explicitação posterior.

Os resultados obtidos, tomando como indicador a referência por meio de termos metalinguísticos, são apresentados no quadro seguinte:

Quadro 19
Termos metalinguísticos na explicitação pós-produção do texto – 1.ª tarefa

Termos metalinguísticos	N4 n=16	N6		N8 n=14	N9 n=13	Total
		T1 n=23	T2 n=22			
Instruções (termos ≠)	20	20	20	18	21	99
Reutilizados (%)	10 (50%)	10 (50%)	11 (55%)	10 (55%)	10 (48%)	51 (52%)
Termos ≠ já presentes nas instruções (soma) (média)	46 (2.7)	50 (2.1)	74 (3.1)	37 (2.6)	33 (1.7)	240 (2.2)
outros	2	9	4	4	14	33
Total de termos ≠ (média)	48 (2.8)	59 (2.3)	78 (3.3)	39 (2.8)	47 (2.5)	271 (2.5)

Verifica-se que em média o número de termos metalinguísticos utilizados na explicitação é bastante baixo. De facto, muitos alunos respondem situando-se num nível genérico, que não explicita em profundidade os procedimentos e as regras que trariam consigo a utilização dos termos metalinguísticos. Respondem, por exemplo:

«O nosso poema foi muito fácil. Tivemos de mudar algumas coisas» (N4)

«Foi com regras, criatividade, pensamento e com gosto» (N6-T2)

«1.º construímos os grupos, depois inventei

«O nosso poema foi inventado para a

o título e a seguir fizemos o texto. Mas o texto correu muito bem.» (N4)

«Primeiro escrevemos os nomes e depois escrevemos os adjectivos depois colocámos numas caixinhas. Hoje tirávamos os papelinhos depois escrevemos os versos» (N4)

«Com a nossa imaginação e com a ajuda dos nomes e adjectivos que escrevemos nos papéis» (N6-T1)

«Foi construído segundo as regras e com muita imaginação» (N6-T2)

folha» (N6-T2)

«O nosso poema foi construído por todos, dialogando e discutindo ordenadamente. Acho que o nosso poema foi formado a partir da nossa rotina diária» (N8)

«Todos estávamos com pouca inspiração mas juntámos todos os poucos e deu o poema» (N9)

«O nosso poema foi construído com o que nós sentimos, um 'pouquitos' de imaginação e sonho, sonho, sonho.

Seguimos as regras e preocupámo-nos com os conteúdos gramaticais» (N9)

O nível pouco aprofundado da explicitação é evidenciado não só pela ocorrência limitada de termos metalinguísticos e por estes exemplos, mas também se tivermos em consideração que raramente se chega ao núcleo das instruções. Assim, no grupo N4 não surge, no conjunto das respostas, a referência aos diferentes graus comparativos, que constituíam a regra crucial para a construção das estrofes. No sexto ano de escolaridade, essa referência só surge em três alunos (no conjunto das duas turmas, ou seja, 50 sujeitos).

«Na 1.^a estrofe utilizei o grau comparativo de igualdade na 2.^a estrofe utilizei o grau comparativo de superioridade na 3.^a estrofe utilizei o grau comparativo de inferioridade.» (N6-T1)

«Na 1.^a estrofe utilizei o grau comparativo de igualdade. Na 2.^a estrofe utilizei o grau comparativo de superioridade e na 3.^a estrofe utilizei o grau comparativo de inferioridade.

E construí o poema com base em nomes e adjectivos» (N6-T1)

«Foi assim deram-nos umas folhas de cores e umas folhas onde escrevíamos os nomes e adjectivos e depois passávamos para esses papéis de cores, depois dobrávamos esses papéis num tinha os nomes e no outro tinha os adjectivos.

Deram-nos também umas folhas onde estava os versos e lá tínhamos de pôr os graus dos adjectivos no comparativo de igualdade, o comparativo de superioridade e no comparativo de inferioridade e com esses graus dos adjectivos fazíamos um poema.» (N6-T2)

No oitavo ano, embora surja a referência aos nomes, adjectivos, verbos e advérbios, que constituíam a reserva de palavras, não surge a referência às funções sintácticas. No nono ano, apenas em dois casos é feita a referência ao papel das conjunções.

Considerámos que na origem do grau limitado de explicitação se poderia encontrar a ambiguidade das indicações (que permitia as diversas respostas apresentadas) e a ausência de

uma representação do destinatário diferente do professor ou investigador. Na verdade, estes já conheciam os procedimentos para a construção do texto, haviam, aliás, sido eles a elaborá-los, pelo que, no âmbito da auto-avaliação, destinada aos professores e investigador, muitos alunos adoptaram um nível de explicitação que esteve longe de ser exaustivo.

Tendo isso em conta, resolvemos modificar as instruções nas tarefas seguintes.

No segundo conjunto de actividades registadas, autonomizámos a tarefa de explicitação. Ela foi feita em folha própria, no dia seguinte (N4 e N6) ou no período da tarde, enquanto a actividade decorreria de manhã (N8 e N9). Por outro lado, activámos a representação de um destinatário, relativamente ao qual era assumido que não tinha conhecimento da actividade e para quem a explicitação deveria ser feita: «Imagina que tinhas de contar a um colega de outra turma a actividade que realizaste para construir o poema. Nas linhas seguintes faz essa descrição.» A opção por «um colega de outra turma» visou estabelecer a ligação com alguém próximo em termos comunicativos.

Os resultados obtidos no segundo registo de actividades foram os seguintes:

Quadro 20
Termos metalinguísticos na explicitação pós-produção do texto – 2.º registo

Termos metalinguísticos	N4 n=16	N6		N8 n=14	N9 n=13	Total
		T1 n=23	T2 n=22			
Instruções (termos ≠)	20	20	20	12	12	84
Reutilizados (%)	18 (90%)	19 (95%)	18 (90%)	5 (42%)	7 (58%)	67 (80%)
Termos ≠ já presentes nas instruções (soma) (média)	74 (4.6)	180 (7.8)	182 (8.3)	27 (1.9)	31 (2.4)	494 (5.6)
outros	5	3	9	5	4	26
Total de termos ≠ (média)	79 (4.9)	183 (8.0)	191 (8.7)	32 (2.3)	35 (2.7)	520 (5.9)

Verifica-se globalmente um incremento da presença de termos metalinguísticos. No conjunto, as diferenças entre as duas tarefas apresentam-se como estatisticamente significativas (como mostra o valor do teste t de pares, unilateral, $t_{(85)} = -7,7$, $p=0,0001$).

Esse incremento ocorre nas turmas N4 e N6 de forma bastante acentuada, ao contrário do que acontece nos dois outros níveis. Esse incremento ocorre nas turmas N4 e N6, de forma bastante acentuada, com um claro aumento dos termos metalinguísticos utilizados na descrição da tarefa associado a um maior nível de explicitação dos procedimentos e das regras metalinguísticas. Os casos de elevado grau de explicitação não são raros:

«Ontem dia 07 de Junho de 2000 o Dr. Luís Filipe veio à nossa escola, para fazermos um trabalho.

Primeiro, explicou como tínhamos de fazer. Depois virou uns cartões com os temas ao contrário. O meu tema foi a cidade.

Depois tínhamos que escrever palavras sobre o tema.

A seguir tínhamos que escrever um poema. Os primeiros dois versos com os verbos a acabar em ar. Os segundos em er. E os terceiros em ir.

De seguida fomos fazer a auto-avaliação.

Um grupo foi filmado.» (N4)

«Primeiro escolhemos um cartão que cada um deles tinha um tema e ao nosso grupo calhou o tema: o campo.

Depois a stora deu-nos umas folhas onde tínhamos que escrever nomes comuns e um poema. Primeiro escolhemos vários nomes comuns sobre o campo como por exemplo: animais, montes... A seguir começamos a construir um poema com as palavras que escolhemos e com o verbo transitivo directo ou indirecto verbos intransitivo e copulativos. E foi assim que começámos a construir o poema.

Foi fácil. Ah! Também utilizámos a gramática para nos ajudar.» (N6-T1)

No caso dos oitavo e nono anos de escolaridade, as descrições variam bastante quanto ao nível de explicitação, desde a mera resposta «Rimámos», até outras com maior nível de explicitação:

«Eu diverti-me a realizar este trabalho. Primeiro tivemos que escolher o tema, havia vários cartões e nós escolhíamos um. O nosso foi a juventude. Depois tínhamos que escrever várias palavras relacionadas com o tema depois tínhamos que elaborar um poema acerca da juventude, no fim de tudo era para ler. No meu grupo quem leu fui eu e aquele que lesse era filmado e gravado.

O nosso grupo fui eu o L., a F. e o T.» (N8)

«Primeiro tivemos de escolher três cartões com as cores vermelha, verde e amarela. Escolhemos a verde que tinha como tema a Natureza. Depois arranjamos palavras sobre o tema referido atrás e por fim fizemos um poema com as palavras que arranjámos e com a conjunção subordinativa causal: porque» (N9)

«Primeiro começámos a pensar qual o papel que escolheríamos. Então tirámos um papel verde e o tema foi a 'Natureza'. Com este tema nós escolhemos várias palavras relacionadas com a Natureza.

Depois de elaborarmos estas palavras pensámos no título do poema e assim começámos a elaborar o tal poema, o que foi muito difícil arranjar a sequência dos versos.

Assim lá conseguimos finalizar o poema, o que não ficou grande coisa, mas no fundo tem sentido. Contudo, até nem foi difícil e o poema com um pouco de esforço se fez.

Mas gostei de ter feito o poema; poderia ficar melhor se fosse melhor pensado. »

(N9)

O facto de nestas turmas não se ter verificado, no conjunto, um maior nível de explicitação, contrariamente ao que aconteceu nas outras turmas, poderá ter ficado a dever-se alguns factores específicos. Por circunstâncias supervenientes, relacionadas com as actividades da professora e da escola, não foi possível realizar a actividade na semana em que

estava prevista. Em consequência ela foi realizada já nas aulas finais, por entre as actividades de final de ano. Este facto originou que não tivessem realizado a actividade vários alunos, e que, na hora de realização da explicitação, o número de alunos fosse ainda mais reduzido. Esta conjugação de factores não permitiu uma dedicação elevada à realização da tarefa de explicitação.

De qualquer modo, como mostram os exemplos apresentados, a activação da componente metadiscursiva por meio do relato das actividades ligadas à língua desenvolvidas no ensino-aprendizagem dá azo à mobilização da metalinguagem, em articulação com a capacidade de explicitação e com a mobilização de outras componentes, como a da relação pessoal.

Adopção de estratégias diversificadas:

- tarefas diferentes a cada grupo, que deverão explicitar na apresentação dos trabalhos
- correspondência escolar e interturmas

Conclusão

Relação com o domínio do Funcionamento da Língua

A relação do sujeito com a linguagem manifesta-se em vertentes como a sua utilização comunicativa na vida quotidiana, a consciência das capacidades linguísticas face às exigências ou às oportunidades dessa utilização, a entrega a actividades de fruição proporcionadas pela linguagem, como a leitura, a escrita, etc. Em situação escolar, a própria escola medeia a relação com a linguagem, pelas situações de comunicação que cria e pela integração curricular da disciplina de Língua Portuguesa/Português. Nesta disciplina, a própria linguagem passa a ser objecto de estudo. Qual a relação que os alunos estabelecem com o estudo do Funcionamento da Língua?

No âmbito do Projecto, pudemos verificar que muitos alunos revelam um distanciamento em relação a este domínio da disciplina de Língua Portuguesa, que se traduz num menor grau de adesão, que o faz surgir frequentemente como o domínio menos preferido. Verificou-se, nas turmas estudadas, uma tendência decrescente de adesão com a progressão no nível de escolaridade, que deverá ser confirmada por estudos mais alargados.

A escrita constitui o segundo domínio com menor grau de adesão, mas também recebe elevados níveis de adesão por parte de um número significativo de alunos, que lhe atribuem a primeira preferência. A leitura apresenta uma aceitação mais generalizada, pois, mesmo quando não se situa no lugar cimeiro, cai menos frequentemente para a última preferência. A comunicação oral recebe o grau mais elevado de adesão, destacando-se nas preferências das turmas do 8.º e 9.º anos.

O facto de o estudo do Funcionamento da Língua mobilizar capacidades de análise com recurso a instrumentos específicos, designadamente uma nomenclatura, enquanto os outros domínios se baseiam em competências de utilização (produção/recepção), marca a relação dos alunos com este domínio: i) de uma maneira positiva, enquanto esteio das outras competências e ainda pela possibilidade de realização de actividades delimitadas a determinado objecto de conhecimento e que podem assumir formas lúdicas; ii) de uma

maneira negativa, pela dificuldade em dominar os instrumentos de análise, que conduz à presença alargada de exercícios, com carácter fechado, que incidem sobre o próprio domínio dos instrumentos de análise, designadamente da nomenclatura, sem estabelecerem a ligação com outras vertentes.

Utilização da metalinguagem

O carácter fechado da utilização da metalinguagem, circunscrita aos exercícios de gramática, poderá ser quebrado pela ligação aos outros domínios e pela integração em jogos, que a mobilizem. Neste caso, o carácter funcional é adquirido em relação ao próprio universo ou objectivos do jogo. O carácter fechado pode ainda ser quebrado pela utilização da metalinguagem para explicitar características linguísticas do texto, existente ou a produzir. Essas características poderão ser colocadas em relevo e originar o jogo verbal. Nas estratégias adoptadas combinava-se a activação de mecanismos lúdicos com o processo de construção textual e com a colocação em relevo de determinadas características linguísticas.

Os resultados mostraram que os alunos recorrem à referência metalinguística para a construção do texto em grupo. Essa referência activa os termos metalinguísticos, que não se restringem aos termos gerais comuns a tarefas diversas, mas incluem os termos específicos das características linguísticas colocadas em relevo em cada texto.

Os alunos recorrem ainda a termos que não se encontram nas instruções, a fim de procederem ao controlo de aspectos como a ortografia, a pontuação, de características ligadas ao género textual, como a rima, a aspectos de configuração formal, como a separação dos versos em linhas.

As estratégias adoptadas conduziram à activação funcional de termos aprendidos no estudo do Funcionamento da Língua, ligando-os à construção do texto, de acordo com as características linguísticas solicitadas. Esses termos surgem por reutilização a partir das instruções, mas vão para além dela, devido a necessidades de referência à própria linguagem surgidas na tarefa de escrita em grupo ou para exprimir relações linguísticas que se tornam salientes para o sujeito.

Decisão e fundamentação

Os critérios de decisão e fundamentação relativos às características linguísticas que o

texto deverá apresentar, instituídas pela tarefa, emergem durante o processo de escrita. A tarefa constitui-se como critério de possibilidade, para se reconhecer ou aceitar uma proposta, de obrigação, para determinar o rumo do texto. A tarefa revela-se como a grande fonte manifesta de obrigação, uma vez que as propostas de expressões linguísticas para integrar o texto são geradas quase sempre de acordo com as regras do sistema, que constitui a outra fonte activa de obrigação.

A apreciação, implicando frequentemente o sujeito na sua relação pessoal com a linguagem, não deixa de estar confinada aos limites da tarefa.

Os princípios linguístico-textuais invocados também encontram uma forte ligação com as indicações fornecidas na tarefa. O funcionamento enquanto texto mobiliza os critérios explícitos na tarefa e outros que, sendo implícitos, são activados a partir da representação do texto por parte do sujeito, mas que não podem ser contraditórios com os que são fornecidos. A tarefa institui, em algumas actividades realizadas, um universo próprio de referência que diverge do mundo real. É à luz desse universo, mediado pela tarefa, que o texto deverá ser coerente. As relações de intertextualidade ligam-se ao género textual em causa, às características que o sujeito lhes atribui, em função ou em complemento da tarefa e aos próprios modelos fornecidos.

A linguagem que é alvo de processamento para integração textual é-o em função dos critérios estabelecidos pela tarefa, alguns deles ligados directamente a características linguísticas específicas. Deste modo, os alunos efectuem o controlo, a verificação e, se for caso disso, a correcção segundo essas características.

Saliência linguística

A capacidade de a linguagem captar a atenção do sujeito revela-se no decurso das actividades. Essa saliência não se restringe às relações que são activadas directamente para a construção textual. A partir delas ou a partir de qualquer outro relacionamento com a linguagem podem desencadear-se novas relações que dão origem ao jogo verbal.

A semelhança formal, o cruzar de fronteiras entre o universo textual e a realidade, a utilização de expressões marcadas fora dos contextos em que habitualmente surgem, a ironia, a explicitação de metáforas, a referência literal, a tautologia, as incorrecções intencionais, a utilização de proto-palavras, etc. encontram-se entre os mecanismos que dão origem à saliência linguística.

O aparecimento da saliência linguística não se efectua à margem do processo de

construção textual. Pode surgir a partir dele, desencadeando-se a partir das expressões textuais; pode basear-se em mecanismos de jogo como uma via para a procura de propostas; ou, tendo surgido de uma forma exterior ao texto, pode dar origem a propostas de integração textual.

Explicitação do processo de construção textual

A solicitação de explicitação da actividade desenvolvida para a construção do texto mostrou-se sensível às indicações fornecidas. Quando essa solicitação foi solicitada de forma genérica, sem a indicação de um destinatário que desconhecesse a tarefa, o grau de explicitação foi reduzido. Esse nível aumentou quando esse destinatário foi indicado, embora nalgumas turmas tal não tivesse sucedido, por razões que atribuímos a circunstâncias relacionadas com a realização da actividade.

A solicitação da explicitação da tarefa, em momento posterior à sua realização, revela a capacidade de os sujeitos reactivarem os termos metalinguísticos constantes das instruções, a fim de darem conta dos procedimentos e das características textuais. Para que a explicitação seja aprofundada é necessário criar uma situação em que o sujeito sinta como relevantes e como novos para o destinatário os elementos que fornece.

Avaliação pelos alunos

A avaliação efectuada pelos alunos, na sequência da construção textual, bem como as manifestações junto do responsável do projecto, mostram que estas actividades são susceptíveis de conquistar um nível de adesão por parte dos alunos potenciador do seu empenho. Efectivamente, no conjunto das actividades, em relação à pergunta sobre se tinham gostado de realizar a actividade 43% assinalaram o nível mais elevado (81/190 respostas *Muito*), 33% o nível *Bastante* (63 respostas), 18% o nível *Razoavelmente* (34 respostas) e 6% o nível *Pouco* (11 respostas), tendo-se registado uma resposta *Nada*. Se convertermos para a escala de 1 a 5, o nível médio é de 4,12.

Em relação ao grau de satisfação com o poema construído o nível atingido é ligeiramente inferior (3.98), surgindo um menor número de respostas *Muito* (70/188, correspondente a 37%). Este aspecto, conjugado com a indicação das dificuldades sentidas bem como com a apreciação do próprio texto construído, poderá abrir caminho, na sequência da realização da actividade, para a vertente metadiscursiva, designadamente para a expressão da relação pessoal com a linguagem.

Como se indicou, adoptou-se a estratégia de construção do texto em grupo, designadamente para possibilitar a interacção e confronto de perspectivas e de níveis de conhecimento sobre a língua. Contudo, esta estratégia não tem que ser aplicada de forma universal a todas as situações. Algumas das apreciações dos textos reflectem uma menor satisfação pessoal, devido ao facto de eles terem resultado do grupo e não consagrarem algumas posições individuais.

Processo e produto

Uma componente que esteve em relevo na apresentação dos resultados teve por base o processo de escrita. A valorização do que se passa durante a construção do texto não pode levar-nos a encarcerar quem escreve, nesse processo. A descoberta da linguagem, a integração entre diversos domínios, o aprofundamento da relação com a linguagem prolongam-se e ganham novas potencialidades com a existência de um produto. Essas potencialidades podem ser ligadas a três vectores:

- *reformulação* — que cria a possibilidade de prolongar e enriquecer o próprio processo; a reformulação não surge apenas quando ainda está próxima do processo, na verdade, a reescrita do texto pode também ser efectuada em momentos bastante posteriores, aprofundando a descoberta de que «qualquer texto é passível de ilimitadas reformulações» e de que outras circunstâncias, outros momentos conduzem ao estabelecimento de novas relações; voltar ao texto, voltar aos próprios textos, não apenas pelo lado da leitura, é ter a possibilidade de voltar a decidir;
- *divulgação* — na turma, na escola e, porventura, na comunidade dos textos, que, por conseguinte, adquirem um valor de participação social; o enriquecimento efectua-se pela partilha de soluções, pela descoberta de que noutros sujeitos a criatividade adquiriu outras formas; de que as vias seguidas pelos outros também nos indicam possibilidades de trajectos; para a divulgação a linguagem verbal pode não se encontrar e juntar-se a outras formas de representação e de expressão (imagem, música, dança, etc.); os meios também podem ser diversificados: desde a simples leitura aos colegas da turma até à divulgação no jornal da turma, no jornal da escola, da localidade, no programa de rádio, ou à elaboração de um pequeno livro;
- *preservação* — será que valerá a pena preservar textos em que são evidentes, por vezes, tantas limitações? Defendemos por meio deste vector um tipo de «património» que é pessoal, que ganha sentido na história do indivíduo. Se a relação do sujeito com

a linguagem pode variar ao longo do tempo, essa relação ganha uma história, pode ser documentada, e o sujeito poderá rever-se nela e no contributo para a construção da sua identidade, revendo os textos e as memórias que preservou. A própria decisão de preservar ou de não preservar passa a integrar essa história, passando alguns dos textos a ganhar relevo em cada circunstância. Em vez de os textos passarem sob a caneta do sujeito, em fila, à espera das correcções do professor passam também a existir na história do indivíduo. A «patrimonização» dos textos individuais ou com participação individual encontra raízes na educação pré-escolar, que frequentemente preserva e entrega no final do ano os «trabalhos dos alunos». Algumas dessas práticas tendem a decrescer, com a escolarização formal, o alargamento das áreas de estudo, a aquisição de progressiva autonomia por parte dos alunos e o confronto com as limitações dos trabalhos próprios face às obras do património mais alargado que a esfera individual. No entanto, essa patrimonização continua a encerrar potencialidades no ensino-aprendizagem. Alguns alunos já a praticam (geralmente, os melhores alunos). O seu alargamento pode conduzir à valorização da própria escrita (ou dos trabalhos de outras áreas) e à adopção de atitudes de procura de aperfeiçoamento. A valorização e preservação por parte do indivíduo do «património» constituído pelos seus próprios textos conduzirá ainda ao desenvolvimento de atitudes de reconhecimento e de preservação em relação património de textos a que também se encontra ligado por estar integrado numa comunidade.

No desenvolvimento do projecto, a componente que teve por base os textos escritos esteve presente do seguinte modo: na sequência da elaboração do texto, de uma forma generalizada, para todas as turmas, foi solicitada a sua revisão e passagem a limpo para divulgação aos colegas, à semelhança do que acontecia com outros trabalhos. Em cada uma das turmas, o projecto pôde apresentar alguns desenvolvimentos próprios, dinamizados pelo próprio professor. Por exemplo, na turma do 1.º ciclo, na actividade relativa aos graus dos adjectivos, os textos produzidos foram integrados na aprendizagem da utilização do computador, nomeadamente do processador de texto. Os grupos passaram e imprimiram o trabalho e efectuaram desenhos relativos a cada uma das comparações e elaboraram cartazes com os produtos textuais e visuais, que foram expostos para a escola. Nas turmas do 6.º ano, o desenvolvimento dos trabalhos também colocou em relevo a ilustração dos textos. Nas turmas do 3.º ciclo, os textos foram objecto de apresentação à turma.

Tendo a ligação ao processo de escrita constituído uma componente fundamental do

projecto, ela sobrecarregou, em alguma medida, a equipa de investigação com a análise dos materiais recolhidos. Essa análise permitiu retirar conclusões quanto à ligação que pode ser estabelecida entre o processo de escrita e o domínio do funcionamento da língua, por meio de textos que colocam em relevo características linguísticas. Tendo por base os textos criados no projecto, a integração pode ainda ser aprofundada: acentuando a divulgação com recurso a meios como o jornal escolar ou a elaboração de pequenas brochuras, para além do recurso aos cartazes. O facto de se colocar em relevo a divulgação acarreta consigo a reformulação, se se deixar aberta a possibilidade de os sujeitos introduzirem aperfeiçoamentos. Por outro lado, a valorização decorrente da divulgação contribui para a aprofundar nos sujeitos a vontade de preservação, enriquecendo desse modo a relação com a linguagem, nomeadamente com a escrita, na história do sujeito.

Implicações para o ensino-aprendizagem

O desenvolvimento do projecto mostrou que a estratégia adoptada — a construção de textos que colocam em relevo determinadas características linguísticas — conduziu ao processamento da linguagem por parte dos sujeitos que os fez quebrar o carácter fechado do tratamento gramatical. O trabalho sobre a linguagem, relativo a aspectos específicos do seu funcionamento, encontrou ligações com a construção do texto, durante o processo de escrita. As relações ou propriedades linguísticas, em vez de se limitarem à apresentação de exemplos, ficaram materializadas num texto, construído pelo próprio aluno. Esse texto pode ser o sustentáculo de novas relações, por meio da divulgação, fazendo-o «circular entre alunos, entre turmas, entre escolas». No âmbito dessa divulgação, os textos criados poderão ainda ser objecto de descoberta das características linguísticas que estiveram na base da sua construção.

As actividades desenvolvidas permitiram efectuar a integração de vertentes como o conhecimento sobre a língua, a criatividade e o discurso sobre a própria linguagem.

Acreditamos que o principal contributo do projecto para possa ser o de chamar a atenção para a possibilidade de realizar essa integração. A partir da tomada de consciência dessa possibilidade, caberá a cada professor decidir quanto às vias que poderá seguir, tendo em conta os alunos, as turmas, os conteúdos de aprendizagem e o seu próprio modo de ser professor, para proporcionar aos alunos a descoberta da linguagem nas vertentes criativa, pessoal, metadiscursiva, associadas à própria utilização da linguagem e à mobilização do conhecimento sobre a língua.

A descoberta dessas vertentes não surge como uma dádiva, imediata e completa, mas como um percurso de conquista. Nesse percurso, é fundamental o papel do professor. Este papel não se manifesta apenas pelo desempenho da função de regulador do discurso ou da metalinguagem, manifesta-se também em relação à componente criativa e, por conseguinte, em relação à componente pessoal. O aluno trabalha com um instrumento muito poderoso em termos criativos que é a linguagem. O jogo, também integrado nas actividades que analisámos, multiplica exponencialmente esse poder. Para que o aluno não se perca ou não fique deslumbrado, sem capacidade de decisão, é necessário ter presente que a criatividade não é apenas algo diferente:

(...) se a criatividade tivesse apenas em conta a originalidade ou novidade, sem ligação a finalidades numa dada situação, estaria aberta a porta para o simples recurso ao acaso, para o espontaneísmo na construção textual. Contudo, a criatividade é vista em interacção com a situação. Nesta, afirmam-se exigências e finalidades. Por conseguinte, continuam vigentes critérios de coerência, de coesão, de adequação às exigências e finalidades. Isto acontece, mesmo quando se inova, mesmo quando se transformam ou se alargam os critérios de coesão e de coerência textuais para ganhar novas formas de adequação à situação e às finalidades específicas que se pretende atingir. Desta ligação a uma situação, às suas exigências e finalidades pode ficar a máxima: a criatividade não é o caos. (Barbeiro, 1999b)

Verificámos que, face à multiplicidade de alternativas, os alunos procuram a decisão e são confrontados com a sua necessidade. É aqui, na condução e aprofundamento da reflexão, na regulação da correcção e da adequação, na proposta de vias de saída perante situações de impasse que o professor poderá exercer a sua acção. Verificamos nas transcrições da realização das tarefas que os alunos solicitam essa intervenção por parte do professor, quer em relação à explicação das instruções, quer em relação à procura de soluções. Este acompanhamento por parte do professor tem o seu lugar, pois pretende-se chegar à reflexão, à decisão, à descoberta da linguagem e não a «um exercício gratuito que se esgota em si mesmo, de imediato» (Barbeiro, 1999c). Isto não significa que haja sempre um discurso exterior e escolarizado, pronto a aplicar pela boca do professor, às alternativas para a construção textual. Para além da correcção e da adequação, na construção do texto, vem também ao de cima a vertente pessoal, intuitiva que, como vimos, contribui para a relação do sujeito com linguagem.

A vertente metadiscursiva, pelo contrário, pode em grande medida ser regulada pelo professor. Perante as solicitações, durante a construção do texto e colocando em prática estratégias com vista a obter essa explicitação, o professor pode conduzir o aluno a construir discursos sobre a própria linguagem, que não se resumam à apresentação de metalinguagem,

mas que a integrem, para o desenvolvimento da capacidade de explicitação das características da língua e das experiências de produção/recepção da linguagem.

Como se verificou, dada a artificialidade da situação de ensino-aprendizagem (professor faz perguntas para as quais já sabe as respostas) é importante clarificar para os alunos o nível de explicitação que o professor pretende. Enquanto na situação de oralidade, a interacção permite essa clarificação muito rapidamente, em relação às respostas escritas é necessário assegurar a compreensão do nível pretendido. Para isso, a explicitação em relação à própria linguagem pode ser integrada em situações de verdadeiro fornecimento de informação:

- no âmbito da correspondência interescolar, os alunos poderão descrever as actividades que realizaram para chegar à produção de determinados textos;
- cada aluno ou grupo de alunos poderá receber as suas tarefas por escrito de forma personalizada, devendo aquando da apresentação do trabalho explicitar os procedimentos que teve de realizar para a produção do texto;
- os próprios alunos poderão inventar ou reformular jogos de criação textual segundo regras semelhantes às adoptadas no projecto ou outros que mobilizem o conhecimento sobre a linguagem e farão a redacção das respectivas instruções.

Na comunicação por parte dos alunos, após a realização da tarefa, a explicitação não terá de ficar confinada aos procedimentos da tarefa, mas poderá mobilizar a dimensão pessoal.

Como se deixou exposto no primeiro capítulo, as actividades adoptadas não esgotam as potencialidades: são susceptíveis de desenvolvimentos, de reformulações, de adaptações a outros conteúdos, a outros alunos, a outros professores ou metodologias de aplicação. Também não são exclusivas, pelo contrário, pretendem complementar e reforçar as aprendizagens realizadas segundo outras estratégias em relação ao módulo de *Funcionamento da Língua – análise e reflexão*, com vista a aprofundar a ligação aos outros domínios, por meio da criatividade, da relação pessoal com a linguagem e da capacidade de explicitação dessa relação.

Estas dimensões podem ter como ponto de partida, não a construção textual, mas o contacto com textos do património literário, quer de autor quer tradicional, em que determinadas características linguísticas surjam em relevo. Estes textos podem, por sua vez, servir de modelos ou de fonte de inspiração para desencadear a construção textual.

Efeito «janela transparente»

O projecto colocou em foco o texto poético. Este facto não surgiu por acaso: pretendia-se colocar em relevo determinadas características linguísticas, o que nos fez ir ao encontro de textos que revelassem a própria linguagem, o jogo verbal em que assentavam.

Há textos em que a linguagem não parece pretender chamar a atenção sobre si própria. Parece antes estar ali para mostrar a paisagem, e o único efeito que se procura é o de vidro transparente de uma janela, em contraste com os efeitos sobre os objectos do exterior que se obtêm com as janelas de vidros coloridos, translúcidos ou trabalhados.

Coloca-se a questão: no caso dos textos em que a linguagem não pretende revelar-se a si própria também poderemos utilizar o mesmo tipo de estratégias? Generalizando, a resposta será negativa, uma vez que o texto resultaria contraditório com esse propósito da transparência. Coloca-se a hipótese de que essas características linguísticas seriam precisamente retiradas se se pretendesse obter o efeito da transparência. De qualquer modo, há duas situações específicas que deverão ser consideradas: i) o caso em que os textos, embora com um grau de transparência geral elevado, apresentam casos particularizados de procura de efeitos que divergem dessa transparência, o que é comum nos textos com que os alunos contactam, quer nos manuais escolares quer nas obras de leitura alargada; ii) os casos em que os efeitos a introduzir se diluem na própria transparência, ou seja as palavras a integrar constituem o material de que é feito o vidro, tal como acontece com a areia ainda opaca. No primeiro caso, teríamos palavras, expressões ou frases que adquiririam relevo pelas suas características linguísticas, saliência para o leitor e valor específico no conjunto da obra, como acontece no episódio de «Ninguém» em *Ulisses* de M.^a Alberta Menéres. No segundo caso, teríamos indicações como a integração de determinadas palavras ou de palavras de determinada classe, regra que enquanto tal não seria imediatamente perceptível, por exemplo a inserção de um número pré-determinado de adjetivos e de advérbios na descrição de uma paisagem. A linha que dá conta dessa relação específica poderá não adquirir relevo, mas o relevo reconstruído pelo sujeito na leitura continuará a ter por base a linguagem e nela estarão integradas essas palavras.

- BARBEIRO, Luís (1994) — *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Braga: Universidade do Minho.
- BARBEIRO, Luís (1998) — *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.
- BARBEIRO, Luís (1999a) — Funcionamento da Língua: as dimensões activadas a partir dos manuais escolares. In CASTRO, Rui Vieira de [et. al.] (org.) — *Manuais escolares: estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- BARBEIRO, Luís (1999b) — *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARBEIRO, Luís (1999c) — *Jogos de escrita*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BARBEIRO, Luís (1999d) — Funcionamento da Língua: o jogo da criação. *Aprender*. N.º 22, Julho/99, p. 84-92.
- BARBEIRO, Luís F. (1993) — Linguagem: experiência e reflexão no processo de ensino-aprendizagem. In BARBEIRO, Luís F. [et. al.] (org.) — *Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa*. Leiria: ESEL.
- BARBEIRO, Luís F. (1996) — Consciência metalinguística: as componentes de regulação, fundamentação e jogo no processo de escrita. In BARBEIRO, Luís; VIEIRA, Ricardo (org.) — *Percurso de Aprendizagem e práticas educativas*. Leiria: ESEL.
- CASTRO, Rui Vieira de; SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1989) — A gramática no ensino do Português. In SEQUEIRA, M.^a de Fátima [et al.] (org.) — *O ensino-aprendizagem do Português*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Educacionais e de Desenvolvimento Comunitário.
- DUARTE, Inês (1991) — Funcionamento da Língua: a periferia dos NPP. In DELGADO-MARTINS [et al.] — *Documentos do encontro sobre os novos programas de Português*. Lisboa: Colibri, p. 41-64.
- DUARTE, Inês (1992) — Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In DELGADO-MARTINS [et al.] — *Para a didáctica do Português: seis estudos de Linguística*. Lisboa: Colibri, p. 165-177.
- DUARTE, Inês (1997) — Ensinar gramática: para quê e como? *Palavras*, 11, p. 67-74.
- MAS, Maurice [et al.] (1993) — *Comment les élèves évaluent-ils leurs écrits?* Paris: INRP.
- SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1993) — *A interpretação de textos nas aulas de Português*. Porto: Edições ASA.

APÊNDICES

APÊNDICE

Caracterização dos sujeitos

TABELA 1

Caracterização dos sujeitos

N	E	Suj.	Sexo	Idade	Profissão Pai	Profissão Mãe	Esc. Pai	Esc. Mãe
N4	E1	S01	M	10;00	Pedreiro	T. agrícola	6	6
		S02	M	10;01	Madeireiro	Doméstica	6	4
		S03*	F	9;04	Empreg. fabril	Doméstica	4	4
		S04	F	9;05	Empreg. fabril	Doméstica	6	6
		S05	M	9;05	Vendedor	Ed. Infância	6	Sup
		S06	M	9;10	Vendedor	Empresária	7	11
		S07	M	9;11	Empreg. Comércio	Costureira	6	6
		S08	F	9;11	Carpinteiro	Doméstica	6	4
		S09	M	9;07	Emp. fabril	Padeira	4	4
		S10	F	9;05	Motorista	Doméstica	4	4
		S11	F	9;11	Mecânico	Doméstica	4	4
		S12*	M	9;11	Op. ob. públ.	Empreg. Comércio	4	3
		S13	F	9;08	Estucador	Doméstica	4	4
		S14	F	9;04	Mecânico	Empreg. Comércio	4	6
		S15	F	9;03	Electricista	Costureira	9	6
		S16	M	9;02	Maquinista	Aux. A. educ.	6	5
		S17	F	9;07	Func. públ.	Costureira	4	6
N6 T1	E2	S18	M	11;06	Téc. Electricista	Func. públ.	12	9
		S19	M	11;08	Carpinteiro	Vendedora	9	9
		S20	M	11;11	Electricista	Empreg. Comércio	9	6
		S21	M	11;09	Bombeiro	Empreg. fabril	4	4
		S22	F	11;01	Emp. fabril	Costureira	12	6
		S23	F	12;06	Gerente	Doméstica	9	6
		S24	F	11;11	Const. Civil	Secretária	12	9
		S25	M	13;05	Pintor Automóveis	Doméstica	4	4
		S26	M	11;06	Polidor de moldes	Secretária	5	12
		S27	M	11;11	Emp. fabril	Aux. A. Médica	4	4
		S28	F	11;10	Téc. Informática	Contabilista	12	8
		S29	F	11;09	—	Costureira	—	8
		S30	F	12;11	Estucador	Doméstica	6	6
		S31	F	11;10	Massagista	Doméstica	8	8
		S32	F	11;10	Vendedor	Enfermeira	11	Sup
		S33	F	12;02	Emp. fabril	Doméstica	4	4
		S34	F	13;11	Emp. fabril	Doméstica	4	4
		S35	F	11;08	Func. público	Func. pública	12	11
		S36	M	12;02	Impermeabilizador	Cozinheira	4	7
		S37	M	12;04	—	Empreg. Comércio	12	6
		S38	M	11;08	—	Cozinheira	—	4
		S39	F	11;05	—	Emp. fabril	—	4
		S40	M	11;05	Vendedor	Vendedora	8	6
S41	M	11;03	Fisioterapeuta	Fisioterapeuta	Sup	Sup		
S42	M	11;08	Canalizador	Func. pública	9	12		
S43	M	11;09	Contabilista	Contabilista	12	12		
N6 T2	E2	S44	M	11;03	Camionista	Doméstica	4	6
		S45	F	12;01	Téc. Informático	Costureira	5	4
		S46	F	12;00	Construtor Civil	Doméstica	9	6
		S47	F	12;11	Comerciante	Doméstica	4	9
		S48	M	11;08	Mecânico	Cozinheira	4	4
		S49	F	11;03	Construtor Civil	Emp. escritório	4	11
		S50	M	11;01	Mecânico	Educadora	6	Sup

* Frequenta o 3.º ano de escolaridade

N8	E2	S51	F	11;06	Electricista	Doméstica	12	5
		S52	F	11;07	Motorista	Emp. limpeza	5	4
		S53	F	11;05	Emp. escritório	Emp. escritório	10	6
		S54	M	12;01	Emp. fabril	Doméstica	4	6
		S55	F	11;01	Enc. fabril	Emp. escritório	10	12
		S56	M	11;01	Emp. fabril	Doméstica	4	4
		S57	F	11;01	Vendedor	Doméstica	9	11
		S58	F	11;10	Electricista	Emp. comércio	7	8
		S59	M	11;10	Motorista	Emp. fabril	4	4
		S60	F	11;11	Pedreiro	Emp. comércio	4	4
		S61	M	11;05	Metalomecânico	Doméstica	4	4
		S62	F	11;02	Empresário	Doméstica	6	4
		S63	F	11;02	Torneiro mecânico	Empreg. escritório	9	7
		S64	M	11;04	Vendedor	Educadora Inf.	11	Sup
		S65	F	11;05	Agente PSP	Aux. de lar	6	6
		S66	M	11;11	Comerciante	Doméstica	4	4
		S67	M	11;06	Enc. fabril	Aux. educ.	4	6
N8	E2	S68	F	13;06	—	Emp. comércio	—	3
		S69	M	15;02	Motorista	Doméstica	4	4
		S70	M	13;06	Carteiro	Emp. limpeza	4	4
		S71	F	13;06	—	Emp. comércio	—	4
		S72	F	13;01	Serralheiro civil	Emp. escritório	6	4
		S73	F	13;11	Ajud. de motorista	Aux. ação médica	4	6
		S74	M	16;11	Motorista	—	4	4
		S75	F	13;06	Serralheiro civil	Emp. comércio	4	4
		S76	M	16;06	Comerciante	Emp. fabril	4	4
		S77	M	13;04	Emp. fabril	Emp. comércio	4	4
		S78	F	13;02	Canalizador	Emp. fabril	4	4
		S79	M	14;10	Pintor de automóv.	Emp. comércio	4	9
		S80	M	15;03	Merceneiro	Doméstica	4	4
		S81	M	13;03	Vendedor	Doméstica	9	9
		S82	F	13;08	Bombeiro	Emp. fabril	6	9
		S83	F	15;08	Economista	Professor	Sup	Sup
		S84	F	18;00	Emp. comércio	Doméstica	6	4
S85	M	13;05	Motorista	Emp. fabril	3	6		
S86	M	13;09	Motorista	Doméstica	3	4		
N9	E2	S87	F	14;05	Emp. escritório	Esteticista	10	9
		S88	F	14;04	Vendedor	Emp. escritório	4	4
		S89	F	14;05	Motorista	Costureira	4	4
		S90	M	14;01	Médico	Enfermeira	Sup	Sup
		S91	M	14;11	Q. superior	Administradora	Sup	Sup
		S92	M	15;06	Frezador	Doméstica	4	7
		S93	M	14;10	Aux. ação médica	Enfermeira	10	12
		S94	F	14;01	Professor	Professora	Sup	Sup
		S95	F	16;00	Camionista	Emp. comércio	4	4
		S96	F	14;01	Economista	Téc. of. contas	Sup	Sup
		S97	M	14;04	Estucador	Vendedora	4	6
		S98	F	14;00	Gestor	Médica	Sup	Sup
		S99	M	14;05	Emp. fabril	Doméstica	6	4
		S100	F	14;06	Professor	Psicóloga	Sup	Sup
		S101	M	15;05	Motorista	Aux. ação médica	4	4
		S102	F	14;08	Emp. fabril	Emp. comércio	4	6
		S103	F	15;04	Motorista	Aux. administ.	4	6
S104	F	14;07	Serralheiro	Emp. fabril	4	7		
S105	F	14;10	Empresário	Empresária	6	9		
S106	F	14;00	Electricista	Secretária	12	12		
S107	F	14;03	Pedreiro	Emp. fabril	4	4		
S108	F	14;00	Vendedor	Emp. escritório	11	9		

TABELA 2

Nível classificativo nos domínios de Língua Portuguesa

N	E	Suj.	Com. Oral	Escrita	Leitura	Func. Lín.	T m
N4	E1	S01	3	2	2	3	10 2.5
		S02	3	3	3	4	13 3.3
		S03*	3	3	3	3	12 3.0
		S04	4	4	5	4	17 4.3
		S05	4	4	4	4	16 4.0
		S06	5	5	5	5	20 5.0
		S07	3	4	3	4	14 3.5
		S08	4	3	4	4	15 3.8
		S09	3	2	3	4	12 3.0
		S10	4	4	5	5	18 4.5
		S11	4	3	4	4	15 3.8
		S12*	3	2	2	3	10 2.5
		S13	4	5	5	5	19 4.8
		S14	3	3	3	3	12 3.0
		S15	4	4	4	4	16 4.0
		S16	3	2	3	3	11 2.8
		S17	3	3	3	3	12 3.0
		60	56	61	65		
		3.5	3.3	3.6	3.8		

N6 T1	E2	S18	5	5	5	5	20 5.0
		S19	3	2	3	3	11 2.8
		S20	5	5	5	5	20 5.0
		S21	3	3	4	3	13 3.3
		S22	3	3	3	3	12 3.0
		S23	3	3	3	3	12 3.0
		S24	4	4	4	4	16 4.0
		S25	2	2	2	2	8 2.0
		S26	3	3	3	3	12 3.0
		S27	3	2	3	2	10 2.5
		S28	4	5	5	4	18 4.5
		S29	4	4	4	4	16 4.0
		S30	3	2	2	3	10 2.5
		S31	3	3	3	3	12 3.0
		S32	5	5	5	5	20 5.0
		S33	2	2	3	2	9 2.3
		S34	3	3	3	3	12 3.0
		S35	3	3	3	3	12 3.0
		S36	2	3	3	3	11 2.8
		S37	3	2	3	3	11 2.8
		S38	4	3	3	3	13 3.3
		S39	3	3	3	4	13 3.3
		S40	2	2	3	3	10 2.5
		S41	4	4	4	4	16 4.0
		S42	4	4	4	4	16 4.0
		S43	4	4	5	5	18 4.5
		87	84	91	89		
		3.3	3.2	3.5	3.4		

* Frequenta o 3.º ano de escolaridade

N6 T2	E2	S44	3	3	3	3	12 3.0
		S45	3	3	3	3	12 3.0
		S46	3	4	4	4	15 3.8
		S47	3	3	3	3	12 3.0
		S48	3	3	3	3	12 3.0
		S49	4	4	4	4	16 4.0
		S50	3	3	3	3	12 3.0
		S51	5	4	5	5	17 4.3
		S52	3	3	3	3	12 3.0
		S53	4	4	4	4	16 4.0
		S54	3	3	3	3	12 3.0
		S55	3	3	3	3	12 3.0
		S56	3	3	3	3	12 3.0
		S57	4	4	4	4	12 3.0
		S58	3	3	4	3	13 3.3
		S59	4	4	4	4	14 3.5
		S60	2	2	2	2	8 2.0
		S61	3	2	3	2	10 2.5
		S62	3	3	3	3	12 3.0
		S63	5	5	5	5	20 5.0
S64	3	3	3	3	12 3.0		
S65	5	5	5	5	20 5.0		
S66	3	3	3	3	12 3.0		
S67	5	4	5	5	19 4.8		
		83	81	85	83		
		3.5	3.4	3.5	3.5		

N8	E2	S68	3	3	3	3	12 3.0
		S69	3	3	3	3	12 3.0
		S70	2	3	3	3	11 2.8
		S71	2	2	2	2	8 2.0
		S72	3	3	3	3	12 3.0
		S73	2	2	3	2	8 2.0
		S74	2	3	3	2	10 2.5
		S75	4	4	4	4	16 4.0
		S76	3	3	3	3	12 3.0
		S77	4	4	4	4	16 4.0
		S78	3	3	3	3	12 3.0
		S79	3	3	3	2	11 2.8
		S80	2	2	3	2	9 2.3
		S81	4	4	5	4	17 4.3
		S82	3	3	3	3	12 3.0
		S83	2	3	2	2	9 2.3
		S84	3	3	3	2	11 2.8
		S85	4	4	5	5	18 4.5
S86	2	2	2	2	8 2.0		
		54	57	60	54		
		2.8	3	3.2	2.8		

N9	E2	S87	4	4	4	4	8 2.0
		S88	4	5	5	4	18 4.5
		S89	3	3	3	3	12 3.0
		S90	4	4	5	4	17 4.3
		S91	3	3	4	2	12 3.0
		S92	3	3	3	3	12 3.0
		S93	2	3	3	2	10 2.5

S94	5	5	5	5	20 5.0
S95	2	3	3	2	10 2.5
S96	4	4	4	4	16 4.0
S97	2	2	3	2	9 2.3
S98	2	3	3	2	10 2.5
S99	2	3	3	3	11 2.8
S100	5	5	5	4	19 4.8
S101	2	2	3	2	9 2.3
S102	2	2	3	3	10 2.5
S103	2	3	3	2	10 2.5
S104	3	3	3	3	12 3.0
S105	3	3	3	4	13 3.3
S106	3	3	4	3	13 3.3
S107	4	4	4	4	16 4.0
S108	3	3	4	3	13 3.3
	67	73	80	68	
	3.0	3.3	3.6	3.1	