

16978

37.01
228

PERCURSOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

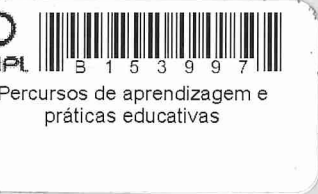
PERCURSOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Luís Barbeiro * Ricardo Vieira
(ORG.)



A problemática põe a tónica numa questão fundamental do processo educativo: por um lado, os diferentes estilos cognitivos, as diferentes formas de aprender, que variam com os indivíduos, as famílias, as sociedades e as culturas; por outro, as metodologias de ensino e as práticas pedagógicas tantas vezes monoculturais e enformadoras duma única racionalidade. Na actual conjuntura de Reforma do Sistema Educativo Português, esta correlação entre ensino e aprendizagem, constitui, de facto, uma preocupação dos investigadores em educação, dos professores centrados no terreno educativo, dos pais e da própria administração educacional nas suas diferentes componentes.

A
U
T
O
R
E
S
* Ramiro Marques * Luís Barbeiro * Ricardo Vieira * Louise Paradis
* Ingrid Marichal * Pierre Potvin * Romain Rousseau * Rui Santiago
* J. Brites Ferreira * Lucie Deslauriers * Simon Papillon
* José Tavares * L. Fortin * J. Toupin * R. Pauzé * H. Mercier * M. Déry



ESEL

ESEL
Escola Superior de Educação de Leiria

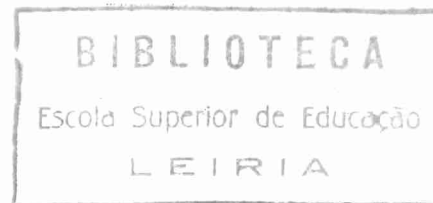
PERCURSOS DE APRENDIZAGEM
E
PRÁTICAS EDUCATIVAS

SEMINÁRIO INTERNACIONAL

Publicações ESEL

VOLUMES PUBLICADOS

1. *I Jornadas de Antropologia e Etnologia Regional (Actas)*.
Acácio Sousa, Alda Filipe, Edgar Lameiras, José M. Silva e Ricardo Vieira (org.), (1988).
2. *Acção Educativa: Análise Psico-Social (I)*.
Leandro Almeida, Rui Santiago, Pedro Silva, Lúcia Oliveira, Orlando Caetano e João P. Marques (org.), 1990. Edição ESEL/APPORT.
3. *Acção Educativa: Análise Psico-Social (II)*.
Leandro Almeida, Elizabeth Sousa e Rui Santiago (org.), 1991. Edição ESEL/APPORT.
4. *Actas do 1.º Encontro Regional do Pólo de Leiria do Projecto Minerva*
Lucinda Caleira e Rosa Rebelo (org.), 1993.
5. *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*.
Luís Barbeiro, Eduardo Fonseca, Cristina Nobre e Eugénia Machado (org.), 1993.
6. *A Criança, a Família e a Escola — Vamos brincar? Vamos aprender?*
Luís Barbeiro e Ricardo Vieira (org.), 1996.
7. *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas*
Luís Barbeiro e Ricardo Vieira (org.), 1996.



PERCURSOS DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Organiz.

Luís Barbeiro

Ricardo Vieira

Autores Ramiro Marques, Luís Barbeiro, Ricardo Vieira, Louise Paradis, Ingrid Marichal, Pierre Potvin, Romain Rousseau, Rui Santiago, J. Brites Ferreira, Lucie Deslauriers, Simon Papillon, José Tavares, L. Fortin, J. Toupin, R. Pauzé, H. Mercier, M. Déry

Estante: _____
Prateleira: _____
Número 3153997

ESEL

Escola Superior de Educação de Leiria

2. Consciência metalinguística: as componentes de regulação, fundamentação e jogo no processo de escrita

Luís Filipe Barbeiro

Escola Superior de Educação de Leiria

Introdução

O objecto *linguagem* escapa-se-nos, geralmente, enquanto falantes. Detentores das palavras são considerados os escritores, os poetas, os oradores... A estes e aos linguistas atribuímos uma relação privilegiada com esse objecto. Ao criarem por meio da linguagem ou ao descreverem-na é a relação com a própria linguagem que ganha relevo e os leva a reencontrá-la como objecto.

Contudo, as qualidades que conduzem à criação por meio da linguagem e à sua auto-referência ou descrição, encontramos-as a germinar em tantas ocasiões nas palavras dos falantes comuns.

Os sujeitos falantes, para além de a tomarem como instrumento de comunicação, possuem a capacidade de tomar a própria linguagem como objecto. Não se trata de uma capacidade dificilmente conquistável: a linguagem está aí (está aqui), oferecendo-se-nos como objecto, mesmo que geralmente entrelaçada com a finalidade comunicativa.

Neste entrelaçamento, com a sua significação, mas também com a sua materialidade, acompanha-nos desde muito cedo. Não espera sequer que entremos na escolaridade, para que manifestemos comunicativamente algumas descobertas ou para que nos

entretenhemos em jogos com esse objecto. Enquanto crianças, por exemplo, descobrimos e assinalamos a maneira de falar diferente de outras pessoas, designadamente estrangeiras, somos capazes de nos dar conta e de efectuar incorrecções no nosso próprio discurso, «crescemos» diante dos nossos irmãos mais novos corrigindo as suas realizações (cf. Clark, 1978; Slobin, 1978; Bonnet e Tamine-Gardes, 1984).

De acordo com Bonnet e Tamine-Gardes (1984), que analisaram as manifestações da criança de tenra idade (dos 2 aos 6 anos) em relação à própria linguagem, podemos considerar três estádios gerais relativos ao conhecimento e à consciência da linguagem:

1. o primeiro (2 - 3 anos) é marcado pela consciência de falar e pelo conhecimento do nome das coisas;
2. o segundo (3 anos - 4, 4 anos e 1/2) coloca em relevo a consciência das suas intenções de locutor e o conhecimento do signo como objecto;
3. o terceiro (4, 4 anos e 1/2 - 6 anos) caracteriza-se pela consciência da sua identidade de locutor e pelo conhecimento das duas faces do signo, das suas propriedades semânticas e formais (p. 125-37).

Na formulação de Bonnet e Tamine-Gardes (1984) encontramos intimamente ligadas as duas vertentes do processo de conceptualização (cf. Piaget, 1974): a tomada de consciência da acção desempenhada pelo sujeito e, correspondentemente, a tomada de conhecimento do objecto. Os pólos do sujeito e do objecto encontram-se assim em estreita associação na descoberta da linguagem. À consciência da actividade linguística desempenhada pelo sujeito (consciência de falar, das suas intenções, da sua identidade de locutor) corresponde, no outro pólo, a apreensão pelo conhecimento do próprio objecto linguagem (conhecimento dos signos, das suas propriedades) (cf. Bonnet e Tamine-Gardes, 1984, p. 125-6).

Nesta relação entre o sujeito e o objecto linguagem, introduz-se, ainda, desde muito cedo, uma dimensão específica, a do jogo. Somos seduzidos e entregamo-nos a rimas, lengalengas, adivinhas e cantilenas, envolvendo também elas a descoberta da materialidade e das possibilidades de significação da linguagem.

Com a escolaridade procura sistematizar-se o conhecimento da língua. Isto não sucede apenas porque o *Funcionamento da Língua* é transformado em conteúdo programático. As exigências colocadas pela aprendizagem da leitura e escrita constituem desafios que o sujeito tem de conquistar na sua relação com a linguagem. Por meio da escrita, a linguagem ganha uma nova materialidade e serve novas utilizações, o que vem alargar o leque de possibilidades para a comunicação e para o relacionamento com a linguagem.

Na comunicação escrita, o sujeito descobre que, contrariamente ao que acontece ao falar, quando escreve as suas palavras não têm uma acção imediata sobre o destinatário. O diferimento da comunicação escrita dá-lhe a possibilidade de avaliar o que escreveu, de proceder a correcções e reformulações, de efectuar pausas para reflexão e procura de orientação para o que vai escrever, de realizar interrupções, de explorar a própria linguagem, eventualmente colocando o resultado dessa exploração no texto. Estas operações e actividades não acontecerão perante o leitor. É esta uma diferença marcante em relação à comunicação oral, que decorre imediatamente ao serem realizadas as palavras, em presença dos interlocutores.

As componentes de regulação, de reflexão fundamentadora da acção verbal e de entrega ao jogo de exploração das características e possibilidades da linguagem não são exclusivas da expressão escrita. Contudo, estas componentes encontram no decurso do processo de escrita um campo propício para o sujeito construir a sua relação com o objecto linguístico.

Nesta comunicação apresentam-se resultados relativos à presença das componentes de **regulação**, de **fundamentação** e de **jogo**, no decurso do processo de construção de um texto em grupo. Tratando-se de escrita em grupo, a interacção entre os sujeitos criou condições para a verbalização de operações que, na escrita individual, não necessitariam de ser exteriorizadas. Por outro lado, devido à necessidade de uma tomada de decisão no âmbito do grupo, desencadeou a manifestação da capacidade de tomar a linguagem como objecto de reflexão, a fim de fundamentar as propostas apresentadas.

A tarefa em que se baseou a construção do texto consistiu no relato ficcionado de uma visita efectuada por três amigos (João, Rui e Lena) à cidade de Leiria, cidade de residência dos sujeitos envolvidos na investigação. Para a construção do relato foram fornecidos apoios visuais que consistiam em postais ilustrados com imagens da cidade.

A realização da tarefa foi objecto de registo *video*, por forma a permitir a transcrição da interacção verbal, com identificação dos locutores. Uma vez realizada a transcrição procedeu-se à análise das propostas que os sujeitos apresentaram para procederem à construção do texto, bem como às razões que invocaram para defenderem ou afastarem as propostas apresentadas.

Procurou-se apreender um percurso de desenvolvimento nesta presença da consciência metalinguística no processo de escrita, para o que se consideraram grupos de diversos níveis de escolaridade: segundo, quarto, sexto e oitavo anos de escolaridade.

Os resultados relativos às componentes de **regulação** e **fundamentação** serão aqui sumariamente descritos, uma vez que foram analisados num estudo anterior (cf. Barbeiro, 1994).¹ Os resultados relativos à componente de **jogo** com base nas características e relações da linguagem constituem um aprofundamento da reflexão quanto à capacidade dos falantes ou escritores de tomar a linguagem como objecto, às finalidades que guiam essa relação e quanto à *presença* da consciência metalinguística no processo de escrita, nomeadamente na construção do texto em interacção.

Regulação

A componente executiva do processo de escrita coloca em acção as operações necessárias para o aparecimento das expressões linguísticas. Se o processo estivesse completamente automatizado, não seria necessária a actividade consciente para decidir qual a acção a realizar, qual a unidade linguística a integrar, qual a configuração formal que determinada unidade deverá tomar na sua representação escrita. Contudo, o cenário que se nos depara não é de completa automatização. Se o fosse, especificados ou intuídos os factores

intervenientes, como o código linguístico, os objectivos da sua utilização, o tipo de texto, as características do leitor ou leitores, etc., a formulação das unidades linguísticas decorreria da interacção desses factores delimitados num momento anterior. A participação da actividade consciente realizar-se-ia para verificar a conformidade do texto ao que foi programado, procedendo-se a eventuais correcções decorrentes de falhas na execução.

Em vez da total automatização, o sujeito opera segundo um percurso de formulações e de reformulações, é chamado a tomar decisões perante a existência de alternativas, eventualmente a alterar o que foi anteriormente planificado e a seguir novos rumos.

A regulação, que visa assegurar a realização do empreendimento, num determinado contexto, opera assim por duas vias, que separamos nesta análise:

a) por meio das operações que geram as expressões linguísticas susceptíveis de integrarem o texto (e que, numa outra vertente que não estará aqui em foco, lhe atribuem uma configuração escrita)

b) e por meio das operações de correcção.

Operações de formulação e reformulação das expressões linguísticas

A colocação em texto, pelo facto de não se encontrar completamente automatizada, implica a procura da formulação que o sujeito considere mais adequada para um determinado ponto textual, o que pode ser feito pela consideração de alternativas.

O percurso de aprendizagem dificilmente poderia fazer-se, quanto às expressões linguísticas a integrar no texto, apenas no sentido da progressiva automatização de um modelo ou produto textual. Na verdade, a utilização da linguagem e também a escrita é inovadora, o sujeito é colocado perante a necessidade de proceder a novas formulações de linguagem.

No decurso da aprendizagem e da construção textual o sujeito pode aproximar-se do objectivo de encontrar expressões linguísticas adequadas à situação e aos objectivos, pela via da descoberta e consideração de novas formulações susceptíveis de integrarem o texto, ou seja, pela via da reformulação. Esta procura é facilitada

pelo domínio crescente dos aspectos mecânicos e convencionais da escrita.

Se considerarmos o número de operações de (re)formulação implicadas na construção dos textos, os resultados revelam uma orientação crescente com a progressão no nível de escolaridade, como se verifica no Quadro 1.

Quadro 1 - *Operações de (re)formulação textual*

Nível	Soma (Média)	Mín. Máx.
N2	420 (52,5)	10 104
N4	994 (124,2)	57 183
N6	1675 (209,4)	140 287
N8	2397 (299,6)	178 372

Esta orientação crescente subsiste mesmo que seja considerada em relação com a dimensão textual. O aumento do número de operações vai para além do que seria de esperar pela manutenção da relação com a dimensão textual, no segundo ano de escolaridade.

Em relação à natureza das operações, verifica-se uma alteração qualitativa na ordem de ocorrência das operações. Enquanto no segundo ano de escolaridade, a posição preponderante é ocupada pela adição, nos outros níveis é a substituição que é predominante, invertendo-se as posições e ocupando a adição o lugar secundário, como se verifica no Quadro 2.

Quadro 2 - *Categorias de operações de (re)formulação textua*

Nível	Operações							
	Adição		Supressão		Subst.		Desl.	
	Soma (Média)	%	Soma (Média)	%	Soma (Média)	%	Soma (Média)	%
N2	216 (27)	53,2	39 (4,9)	7,9	151 (18,9)	36,2	14 (1,8)	2,7
N4	422 (52,8)	43,8	72 (9)	7,2	479 (59,9)	46,5	21 (2,6)	2,4
N6	688 (86)	42	148 (18,5)	8,8	801 (100,1)	47	38 (4,8)	2,2
N8	868 (108,5)	35,6	222 (27,8)	9,3	1269 (158,6)	53,5	38 (4,8)	1,6

A relação entre estas duas operações no decurso da aprendizagem revela-se por meio de outros indicadores. Assim, por exemplo, se considerarmos as palavras do texto escrito, verificamos que no segundo ano de escolaridade uma grande proporção (cerca de 72%) é gerada em operações de adição, contudo essa proporção vai diminuindo e no oitavo ano de escolaridade, em média, mais de metade das palavras do texto (cerca de 52%, nos resultados obtidos) resultam de operações de substituição, ou seja, não se manteve a formulação considerada num momento anterior. Houve uma decisão que incidiu sobre a linguagem e que determinou o afastamento de uma ou de várias formulações, consagrando outra.

Se na operação de adição considerarmos ainda as propostas de base, ou seja, propostas de nível frásico que, no desenrolar da tarefa, constituem a base para as sucessivas reformulações, verificamos que, mesmo no segundo ano de escolaridade, apenas 43% das palavras do texto surgiram nessas primeiras formulações. A proporção vai decrescendo até atingir nos resultados do oitavo ano o valor de 15%.

Estes resultados colocam em relevo a dimensão de reformulação e a necessidade que acompanha essa dimensão de o sujeito decidir em relação às expressões linguísticas que figurarão no texto.

Operações de correcção

As operações de correcção visam restituir a conformidade do texto já escrito com as normas e convenções aplicáveis.

O desenvolvimento linguístico que segue o seu curso, o maior domínio das normas e convenções da escrita, algumas delas objecto de estudo explícito na escola, o maior contacto com os materiais escritos e o acumular de experiência na realização de tarefas de escrita conduzem à previsão de uma diminuição da necessidade de intervenção das operações de correcção com a progressão na escolaridade.

Uma evolução decrescente encontra-se nos resultados apresentados no Quadro 3:

Quadro 3 - *Operações de correcção*

Nível	Soma (Média)	Mín. Máx.
N2	165 (20,6)	5 43
N4	143 (17,9)	10 28
N6	110 (13,8)	7 33
N8	82 (10,2)	6 16

Apesar desta orientação decrescente, as diferenças entre os valores absolutos ou as respectivas médias não são consideradas estatisticamente significativas.

Para que isso aconteça, é necessário tomar em consideração um outro factor: a dimensão textual. De facto, verifica-se igualmente nos resultados um aumento da dimensão textual, o que se traduz no contacto com novas palavras e construções, susceptíveis de apresentarem aos sujeitos dificuldades adicionais. Se tomarmos em consideração a relação entre as operações de correcção e o número de palavras do texto escrito, verificamos que a orientação decrescente não só se mantém, mas que se aprofunda, conforme se apresenta no Gráfico 1, levando ao aparecimento de contrastes significativos.

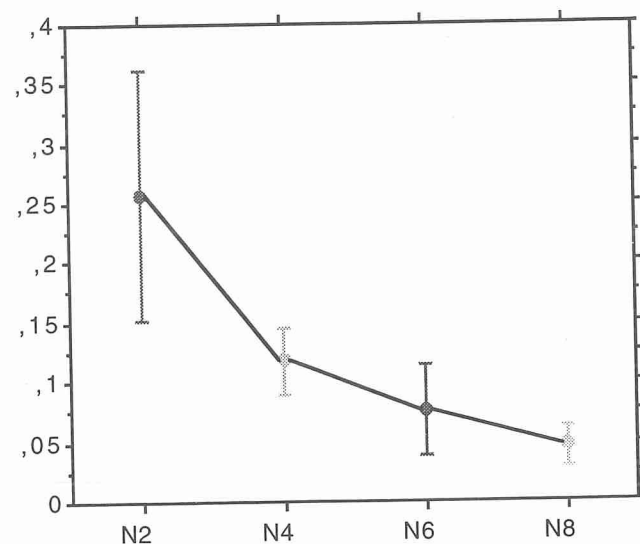


Gráfico 1 - Média e desvio padrão (1/2 linha vertical) da ratio de operações de correcção face à dimensão textual

A transição mais acentuada é a que se verifica entre o segundo e o quarto anos de escolaridade. O curso da evolução descendente prossegue depois de uma forma menos pronunciada.

O domínio sobre que incidem estas operações de correcção é predominantemente o domínio ortográfico. Para além deste, sofre uma redução substancial o domínio relativo à caligrafia.

A evolução das operações de correcção indica uma diminuição dos problemas mecânicos e convencionais que é necessário resolver no decurso do processo de escrita.

Esta diminuição cria as condições para o aumento da produtividade na realização da tarefa e na entrega a outras componentes do processo, com o conseqüente reforço da sua presença. Entre essas componentes adquirem relevo a consideração de alternativas, já analisada, e a reflexão fundamentadora da decisão relativamente às alternativas consideradas.

Fundamentação

Para proceder às operações de correcção ou à tomada de decisão entre alternativas, o sujeito necessita de mobilizar os conhecimentos que possui acerca da linguagem e do seu funcionamento. Desenrolando-se o processo de escrita em grupo, o sujeito tem ainda em múltiplas ocasiões a necessidade de explicitar esse conhecimento e o seu entendimento dessas relações, a fim de obter a concordância dos outros elementos do grupo para as propostas que apresenta. Da capacidade de fundamentação das propostas ou operações poderá depender a sua integração textual.

Perante a complexificação do processo, com o número crescente de alternativas consideradas na construção textual, deverão igualmente emergir os argumentos de fundamentação que sustentam essas alternativas. Os resultados confirmam uma orientação crescente, como se verifica no Quadro 4.

A evolução crescente da presença dos argumentos de fundamentação metalinguística no processo de escrita ultrapassa os valores que seriam de esperar pela manutenção da relação com a dimensão textual.

A fundamentação acompanha as diversas categorias de operações e as diversas actividades. Encontramo-la a justificar a necessidade de se proceder a operações de correcção, a fundar a opção por determinada estrutura, por uma alternativa de

configuração formal ou por uma expressão linguística. Mesmo as actividades a desenvolver em determinado momento para a execução da tarefa são susceptíveis de decisão e de fundamentação e contribuem pelos resultados a que conduzem para a existência no final de um determinado objecto linguístico.

Quadro 4 - Argumentos de fundamentação metalinguística

Nível	Soma (Média)	Mín. Máx.
N2	290 (36,2)	2 77
N4	511 (63,9)	27 98
N6	860 (107,5)	47 186
N8	1301 (162,6)	94 219

Os argumentos de fundamentação podem apresentar diversos níveis de complexidade. Podem consistir na valorização das propostas, segundo determinado valor modal ou segundo a apreciação quanto a critérios de correcção ou de adequação. Podem consistir na invocação ou explicitação de princípios normativos ou orientadores relativos à representação escrita das unidades, às propriedades de textualidade que deverá apresentar o produto escrito, à execução da tarefa. A explicitação pode percorrer os diversos níveis; a escolaridade, nomeadamente o ensino-aprendizagem da língua materna, deverá permitir ao aluno o acesso a níveis de maior complexidade na tomada de decisão e respectiva fundamentação.

A componente de fundamentação aprofunda a relação do sujeito com a linguagem. Pela mobilização dessa componente abre-

-se a possibilidade de uma acção consciente e estratégica. O sujeito empenha-se naquilo que escreve, optando por determinadas vias que considera mais adequadas, ou as únicas possíveis em determinado contexto, em detrimento de outras. A escrita, pela ausência física do destinatário no processo de construção do texto e pelo diferimento temporal da comunicação, cria a possibilidade de a relação se processar primeiramente entre o sujeito e a linguagem, para depois esta mediar a relação com o leitor.

Encontramo-nos, pela activação da consciência metalinguística e pela acção fundamentada que ela permite, no nível operacional caracterizado pela intencionalidade e pela criatividade (*vide* Titone, 1988).

Jogo

A relação entre o sujeito e a linguagem pode estender-se à dimensão do jogo. Esta dimensão não é complementar das componentes anteriormente referidas (regulação e fundamentação), as suas ocorrências não vêm adicionar-se à ocorrência daquelas, pois pode integrá-las. Por exemplo, a proposta de uma expressão linguística pode conter em si elementos do jogo como a fantasia, a liberdade, o inesperado.

Face à utilização que a metáfora do jogo tem tido nas teorias linguísticas e no domínio da filosofia da linguagem, impõe-se um esclarecimento. As manifestações da dimensão de jogo não são aqui perspectivadas como a observância das regras do sistema linguístico, em que cada unidade adquire o seu valor, por contraste com as outras unidades, tal como no jogo de xadrez (cf. Saussure, 1977), nem como a utilização da linguagem no quadro de determinada actividade, como dar instruções, formular propostas, etc., etc., em que os jogadores-utilizadores da linguagem participam (cf. Wittgenstein, 1987). Nestes casos o jogo integra a linguagem e a sua utilização, entrelaçando-se com ela.

A dimensão do jogo que aqui é relevante consiste na utilização pelos sujeitos das unidades linguísticas, das suas características e das relações em que são intervenientes com vista a atingir objectivos como a fruição, o divertimento. Para atingir estes objectivos, o jogo

está impregnado de uma força libertadora, criativa, autonómica, mesmo transgressora, que só se consegue por relação com o outro pólo essencial do jogo, as regras, a ordenação, a delimitação.

No âmbito do processo de escrita que esteve em análise, encontra-se presente esta dimensão da relação entre o sujeito e a linguagem, em todos os níveis de escolaridade considerados.

Quadro 5 - *Frequência de manifestações de jogo*

Nível	Soma (Média)	Mín. Máx.
N2	41 (5,1)	0 13
N4	61 (7,6)	1 24
N6	120 (12,8)	1 19
N8	117 (14,6)	4 41

A análise quantitativa revela uma evolução crescente, que, no entanto, não é considerada estatisticamente significativa, na sua globalidade, excepto para o contraste específico entre o segundo e o oitavo anos de escolaridade.

A análise qualitativa coloca-nos perante as relações da linguagem em que se funda o jogo. Na tarefa realizada, surgem em evidência três domínios de ancoragem do jogo:

- as propriedades das unidades linguísticas;
- a integração textual das unidades;
- a representação escrita.

Para além destes três domínios relativos à linguagem, o jogo pode relacionar-se com a própria execução da tarefa.

Jogo baseado nas propriedades das unidades linguísticas — Para compreendermos o mecanismo em que se baseia o jogo no domínio das propriedades formais e semânticas das unidades linguísticas, fundamentalmente unidades lexicais, podemos efectuar a seguinte comparação: as unidades são como caixas, podem ser tomadas apenas enquanto tal para efectuar uma construção, mas no interior contêm a possibilidade de estabelecer novas relações — um palhaço pronto a saltar para nos surpreender. De repente, surge o jogo: abre-se a tampa e saltam inesperadas novas relações. Estas podem advir das propriedades formais e semânticas das unidades em si ou das relações que estabelecem com outras unidades do sistema linguístico. Não está em causa a integração textual, o fundamento do jogo não se encontra nas relações existentes dentro do texto. Mesmo quando as unidades surgem ligadas ao texto, há uma dimensão que se apoia na subsistência de determinadas propriedades das unidades para lá do texto.

No domínio fonológico as unidades são detentoras de uma determinada forma. Apesar da variabilidade, a elasticidade desta não é ilimitada. Quando intervém o jogo, encontramos como um dos seus mecanismos a *deformação do significante*. Esta verifica-se em relação à pronúncia de palavras do texto escrito. Não está em causa a comunicação com o destinatário e nem sequer com os colegas do grupo, que já conhecem a palavra em causa. Por conseguinte, o sujeito pode entregar-se a este jogo de deformação intencional enquanto a mão efectua os movimentos de redigir ou ao proceder à leitura. Entre as deformações que ocorreram encontramos: a realização de «zemzagem» por «paisagem», «enformações» por «informações», «lumilosa» por «luminosa», «bandeicha» por «bandeira», «tricho» por «trecho», «espontância» por «espontânea», «gruto» por «grito», etc. Repare-se que não se trata aqui, como acontece noutros casos, de «in correcções» de pronúncia ou de aproximações ao modelo ortográfico como orientação para a escrita.

A alteração efectuada pode ir ao encontro de formas fantasiosas, inexistentes, que a primeira fez surgir, de pronúncias características de determinadas zonas geográficas ou estratos socioculturais ou ainda de outras palavras existentes na língua integradas num percurso de exploração formal, que culmina na

realização de um termo a partir de outro próximo quanto à forma. Esta transformação pode ser documentado pela passagem de «sugestão» a «suja...», em que o completamento do segundo termo não chegou a ser realizado, encontrando no percurso um termo com o qual estabelece relação, tal como acontece com a passagem de «fotografias» a «futura...». As transformações completas ocorrem por exemplo entre «Lena» e «Sena», entre «foguetes» e «fogão». Tenha-se em conta que o jogo não resulta da integração textual destas unidades, pois verdadeiramente, quando surge, o segundo termo não é considerado para integrar o texto, trata-se de puro jogo.

Um caso próximo dos referidos, ainda na vertente fonológica, consiste na leitura de uma palavra segundo uma ortografia incorrecta, para evidenciar exactamente que se trata de uma ortografia irregular que necessita de correcção. Assim, encontramos «tres» por «três» para evidenciar a falta de acento circunflexo, «calendari(a)» por «calendário», «sentarão-se» por «sentaram-se», «avião» por «haviam», etc.

A polissemia e as relações de homonímia e de homofonia constituem uma fonte frequente de jogo, que também se manifesta na interacção entre os sujeitos. Assim, encontramos a exploração dos valores semânticos das formas «caixa»/«Caixa», «partir», «ponto», «correr», «planta», «no»/«nu».

Jogo baseado na integração textual das unidades — A integração das unidades no texto constitui nova oportunidade para o jogo. Na construção do texto em interacção coexistem dois níveis de discurso diferenciados: o que se processa entre os sujeitos interlocutores e o que surge na folha de papel. O discurso entre os interlocutores faz parte das condições de enunciação do texto escrito que se constrói. Contudo, as exigências de um e de outro são diferentes quanto às unidades que neles podem ser integradas. As relações entre a enunciação e (esse) enunciado são colocadas ao serviço do jogo pela passagem intencional das fronteiras entre os dois mundos. Assim encontramos casos de invasão que consistem na passagem (simulada) dos nomes dos sujeitos-escritores para o texto (S1: Rui Pedro | S2: não ponhas Pedro / eu é que sou Pedro); na recusa de propostas com base no argumento de uma personagem ter

o mesmo nome que o autor (Ex: Claro, tu és João/ não queres que te deem pra dentro do rio); na repetição na enunciação que é tomada como devendo ter correspondência no texto (S1: depois foram ao Turismo | [...] S2: depois foram ao Turismo | S1: outra vez? | S3: depois foram ao Turismo | já escrevi três vezes | S2: ah! coitado!).

As exigências quanto à integração textual por parte do texto que está a ser construído não se manifestam apenas pela recusa de unidades que se encontram ligadas à enunciação, mas que são rejeitadas pela coerência e coesão internas do texto. O jogo fundado na integração textual e nas suas consequências para a coerência e coesão pode ter outras fontes. A repetição, anteriormente ligada à enunciação, pode ser tomada no próprio texto como mecanismo de jogo verbal, que evidencia as unidades repetidas. Esta evidenciação é ainda mais marcante quando se verifica que, normalmente, no tipo de texto em causa, que consistia no relato de uma visita, a repetição é encarada pelos sujeitos como um factor desfavorável à nova integração da palavra ou expressão em causa.

O jogo da repetição pode ainda realizar-se entre os sujeitos, na enunciação, dizendo cada um por sua vez, com intuitos lúdicos, uma expressão integrada no texto.

A utilização de formas inventadas constitui um outro mecanismo de jogo ligado à integração textual. Encontramos, por exemplo, formas como «supsão», «peíram». O carácter de formas inventadas é deixado claro na própria interacção entre os sujeitos, já que elas se revelam vazias de significado, quando os colegas perguntam ao autor «o que é isso?». Próximo do jogo de estranheza face ao sistema linguístico permitido pelas formas inventadas encontra-se o jogo com base na integração de termos estrangeiros. Neste caso, o termo não se encontra semanticamente vazio, uma vez que recebe significado na língua a que pertence, o que torna mais viável a sua integração textual, ou seja, a construção de uma ponte que permita a sua presença no texto, anulando a ruptura que inicialmente se instaurou e de que viveu o jogo.

De modo semelhante, a ruptura pode verificar-se em relação à integração textual de determinado nível de linguagem (para uma tasca!! eh!! pá!! parece que somos uns labregos/ pá!).

A ruptura com o significado na integração textual pode incidir sobre determinados valores semânticos de palavras existentes, sem que se encontrem marcadas pelo carácter estranho face ao sistema linguístico ou a determinado registo. Os valores evidenciados no jogo colocariam em causa a sua integração (por exemplo, a carga semântica de *nuas*, consistindo em «sem vestuário», que não encontraria aplicação exacta em relação às *árvores*).

O universo de referência tomado para o texto condiciona as propostas de estados de coisas a integrar. O mecanismo do jogo consiste em romper com os limites traçados para esse universo.

Face às manifestações referidas, verifica-se que no domínio da integração textual, o jogo começa por instaurar uma ruptura com uma ordem pré-existente. O jogo vive então da não conformidade com essa ordem que afastaria a integração. Contudo, é possível proceder à recuperação da integração textual, através do alargamento das fronteiras.

O jogo inicial vive do confronto, a sua continuação consiste num outro jogo que instaura uma nova ordem. Assim, *nuas* pode ser referente a *árvores* (*viram muitas árvores/ claro/ nuas/ não 'tão vestidas*),² *tomar um 'drink'* pode ser preferido a *tomar um copo*, a repetição pode adquirir um valor específico, regionalismos e populismos podem ser integrados na fala de determinados personagens, os participantes na enunciação podem tornar-se participantes na visita, os dragões podem voltar ao castelo, se se abrir a porta da imaginação para a integração textual.

— *Jogo baseado na representação escrita das unidades* — A representação escrita fornece à linguagem um novo suporte material, diferente do da fala. Também esse suporte material e as relações específicas que faz surgir servem de base ao jogo. Na configuração formal que a linguagem assume na representação escrita as relações conquistam uma nova dimensão: a espacial. A linguagem, na sua face material, passa a ser formas, tamanhos, orientação no espaço, proximidade ou afastamento. Estes novos parâmetros e a sua capacidade de sustentar relações podem passar a ser igualmente os da manifestação do jogo.

O próprio sistema de escrita incorporou algumas das relações específicas deste suporte material, como sejam a diferenciação entre maiúsculas e minúsculas ou a ocupação espacial, por meio da mudança de linha a separar os parágrafos ou do avanço da primeira linha do parágrafo. A repetição de determinados elementos, por exemplo, pontos de exclamação ou grafemas, também se pode considerar como estando integrada no sistema de representação escrita, sendo associada a casos particulares de entoação relativos à altura e à duração que se pretende representar.

As relações que estiveram na base desta incorporação, relações de diferenciação, de estruturação, de hierarquização, continuam a manifestar-se no jogo. O estabelecimento de relações com objectivos lúdicos, seguindo a orientação traçada por essas relações, pode recorrer às formas (*o à aqui é arredondado para dar um efeito de exclamação*), ao tamanho (*tu não mereces letra maior*), à disposição na página (*olha aqui/ por acaso até foi giro/ quando eu fui a escrever a segunda vez fonte luminosa ficou aqui em baixo*), à quantidade de elementos (*ponto de exclamação/ dois [...] / e um/ três [...] então parece que ficam muito admirados/ chiça! / pa levar dois pontos de exclamação*).

Noutros casos, contudo, o sujeito pode instaurar o jogo entrando em ruptura o próprio sistema. Por exemplo, o emprego de letra inicial maiúscula ou minúscula pode ficar a dever-se à valorização ou desvalorização do referente feita pelo próprio sujeito (*vai tudo com letra minúscula* [Leiria]), contrariando as regras estabelecidas.

Quanto ao peso relativo de cada um dos domínios, verifica-se que ele não é idêntico e que surgem contrastes quando confrontados os diversos níveis de escolaridade, de acordo com os resultados obtidos e apresentados no Quadro 6.

No segundo ano de escolaridade as manifestações preponderantes do jogo repartem-se pelos domínios relativos às propriedades das unidades e à integração textual. A via de progressão verifica-se sobretudo em relação à integração textual, que passa a ocupar o lugar predominante nos restantes níveis de escolaridade.

Quadro 6 - Domínios sobre que incide o jogo

Nível	Domínios							
	Unidades		Integr. text.		Rep. escrita		Tarefa	
	Soma (Média)	%	Soma (Média)	%	Soma (Média)	%	Soma (Média)	%
N2	19 (2,4)	51,8	16 (2)	35,9	4 (0,5)	6,7	2 (0,25)	7,1
N4	15 (1,9)	19	36 (4,5)	69,1	9 (1,1)	10,1	1 (0,1)	1,8
N6	15 (1,9)	14,9	82 (10,25)	82,4	1 (0,1)	0,7	3 (0,4)	2,1
N8	14 (1,75)	10,9	98 (12,1)	78,6	5 (0,6)	10,6	0 (0)	—

O domínio relativo às propriedades das unidades detém no segundo ano de escolaridade um peso proporcional acentuado. Para esse peso contribuem de forma decisiva a exploração da vertente sonora das formas linguísticas, através do mecanismo já referido de deformação do significante, e a descoberta da relação com o sistema de escrita, através da evidenciação pela pronúncia das consequências de ortografias incorrectas.

A exploração da vertente sonora não é abandonada nos níveis de escolaridade seguintes. Continua a aflorar no jogo, com base na similitude formal entre as unidades. Tornam-se mais escassas as meras deformações de palavras, diríamos, sem rumo certo. A exploração da plasticidade sonora da linguagem passa a ser orientada pelo encontro com novas palavras (cf. os exemplos já indicados de *suja...* para *sugestão*, de *futura...* para *fotografias*, ou ainda de *puri...ficação* a partir de *por i(sso)*, de *pesca* a partir de *petiscar*, de *lixo* a partir de *Lis*, ou as trocas com intuítos lúdicos de *célebre* por *célula*), pela construção de rimas, que também consiste num encontro com outras palavras tendo por base a similitude formal, pela reprodução de variantes marcadas segundo variáveis

regionais ou sociais (por exemplo, a realização na fala, que não na escrita, de *inté* por *até*, ou de *ó'pois* por *depois*).

A manifestação da componente semântica está já presente no segundo ano de escolaridade (por ex., pela oposição «caixa»/«Caixa» Geral de Depósitos). As possibilidades criadas pela polissemia, homonímia e homofonia continuam a servir de base ao jogo ao longo dos outros anos de escolaridade.

A integração textual constitui o domínio que apresenta um aprofundamento maior com a progressão no nível de escolaridade. O jogo revela-se neste domínio através de mecanismos ligados à coesão textual, como a repetição, à relação com o código, pela utilização de termos inventados e estrangeiros, bem como de termos ligados a determinados sociolectos, à relação com a situação de enunciação — mas é em relação à coerência que se verifica um reforço maior do número de ocorrências.

O jogo que tem por base a propriedade da coerência textual começa por afirmar a ruptura com o «mundo normal» tal como o conhecemos, ou com o universo que vem sendo delineado pela porção de texto já escrita.

O recurso ao inesperado, quer em relação à coerência textual que se desenha pelo texto já escrito e pela referência a um mundo considerado normal, quer em relação ao horizonte de expectativas criado pelo tipo de texto, constitui o mecanismo de jogo com maiores reflexos no texto que se encontra a ser construído.

Quando essas propostas são reveladas como «incoerentes» surge o jogo, que explora a ruptura existente. Contudo, é no jogo, que começou por evidenciar a ruptura, que pode residir a possibilidade de serem integradas. O jogo pode estender-se a todo o texto e, nesse caso, desaparece a incoerência, o universo de referência é alargado por forma a poder incorporar a proposta.

Efectivamente, as propostas fantasiosas e inesperadas nem sempre são de imediato e definitivamente afastadas. Inicia-se, por vezes, na sua sequência, um movimento de recuperação pelo próprio sujeito que as apresentou ou pelos colegas, o qual pode conduzir à sua integração tal como foram enunciadas ou em resultado de um percurso de reformulação, em que, contudo, permanece o seu contributo.

A orientação crescente encontrada não significa que no nível de escolaridade mais baixo não surjam propostas fantasiosas. O que se verifica é que elas não são, em muitos casos, marcadas como dotadas de «anormalidade», oriundas da actividade de jogo, propostas que necessitam de ser recuperadas quanto à coerência (com um universo de referência diferente do «normal») para serem integradas no texto.

A ruptura em relação à coerência ocupa o lugar preponderante nesta evolução crescente do jogo com base na integração textual, designadamente para além do nível correspondente ao segundo ano de escolaridade. Esta evolução funda a seguinte possibilidade: o jogo passa a proporcionar o acesso à fantasia, ao maravilhoso, quando o nosso mundo passa a conformar-se ao mundo normal.

Em relação à representação escrita, verifica-se que constitui o domínio com menor incidência de jogo. Deve ter-se em conta para a compreensão destes resultados que a fase do processo de escrita que se encontra a ser objecto de análise visava a preparação da versão final do texto, mas não integrava a preparação formal para ser objecto de divulgação para além do investigador. Deste modo, quer em relação às operações e respectiva fundamentação, quer em relação ao jogo, o domínio da configuração formal não esteve em foco, não encontrou na execução da tarefa a necessidade de resolução de problemas com que se defrontaria se estivesse em causa uma divulgação mais alargada e a inserção num projecto comunicativo com exigências ou indicações específicas relativamente à configuração formal.³ De qualquer modo, as alternativas consideradas e as manifestações de jogo comprovam a capacidade de os sujeitos nos diversos níveis de escolaridade se debruçarem sobre as relações formais em causa com vista à adequação comunicativa ou à fruição lúdica.

As manifestações de jogo consideradas, que poderiam correr o risco de serem tomadas como marginais e irrelevantes, são reveladoras do estabelecimento da relação entre o sujeito e a linguagem, da consciência que ele possui das suas unidades e características, da sua capacidade de a tomar como objecto e de a

explorar criativamente. No ensino-aprendizagem esta via de relacionamento pode ser aproveitada.

Em primeiro lugar é o próprio relacionamento com esse objecto que pode ser alvo de investimento no processo de ensino-aprendizagem. O jogo constitui um instrumento que permite a conquista de vias de relacionamento com a linguagem.

No domínio das propriedades das unidades o jogo coloca em relevo determinadas características da linguagem. Essa relevância pode ser utilizada no estudo do funcionamento da língua. Criada a relação trazida pelo jogo, a consciência pode ser cimentada e aprofundada pelo conhecimento reflectido procurado no ensino-aprendizagem. Por outro lado, o jogo apresenta em si a ligação entre o conhecimento e a capacidade de tomar decisões estratégicas na utilização da língua, ligação que constitui um dos objectivos colocados no ensino-aprendizagem. Por sua vez, a relação com a linguagem e o próprio jogo saem potenciados pela aquisição de novos conhecimentos relativos à linguagem, pois estes podem ser utilizados no jogo e aprofundar a relação pessoal. Esta surge reforçada pela interacção entre o conhecimento, a reflexão acerca da língua e a sua utilização concreta, que no jogo é feita com vista à fruição.

Note-se que a entrega ao jogo com base nas propriedades das unidades, não estando subordinada à integração textual, mas surgindo para além dela, vive precisamente da fruição que a relação pessoal com a linguagem permite.

No domínio da integração textual, o jogo faculta a possibilidade de dar relevo a algumas unidades do texto. Desse modo, permite actuar estrategicamente por meio da linguagem.

O relevo de aqui se fala consiste na maior capacidade de estabelecer relações: tal como na representação do relevo físico encontramos um adensamento das linhas de nível para assinalar uma elevação, assim o jogo que incide sobre determinadas unidades linguísticas traz novas camadas de relações.

O escritor constitui o primeiro leitor do texto.⁴ É com base na subdivisão entre os papéis de escritor e de leitor que ele actua estrategicamente: detém o poder sobre a integração textual mas deve

também antecipar o reconhecimento, a reconstrução das relações que ele quer que os outros leitores efectuem.

Por outro lado, o jogo que incide no domínio da integração textual permite construir, dar corpo a outros universos com base em relações de coerência próprias.

O ensino-aprendizagem da língua não visa apenas dotar o aluno de conhecimentos que lhe permitam efectuar a descrição do sistema linguístico. Outros sistemas e respectivas funções são estudados na escola. Na maior parte dos casos, pretende-se, em grande medida, constituir estratos sedimentados de conhecimentos sobre os quais poderá assentar um dia a acção.

Numa visão porventura demasiado redutora, pois não tem em conta a compreensão de que queremos ser detentores e a participação que pode significar o nosso quotidiano, poder-se-ia dizer: uma vez engenheiros, médicos, biólogos, poderemos chegar à aplicação. No caso da linguagem, é já no quotidiano que nos defrontamos com a sua aplicação. Todos somos falantes e, além de influenciar os modos de o ser, a escola abre-nos a possibilidade de sermos leitores e escritores. Na utilização da linguagem, os limites são as relações que ela permite estabelecer. O jogo, ao tomar a própria linguagem como objecto, constitui um meio para moldar essas relações. Integrado no ensino-aprendizagem ele visa dotar todos os alunos da capacidade de as activar.

Pretende-se ainda que o aluno, enquanto leitor e enquanto escritor, consiga, por um lado, verificar a conformidade com o universo de referência e, por outro, que seja capaz de recriar, de aceder a novos universos, autónomos em relação aos anteriores. Quando instaura uma ruptura com o universo traçado, o jogo afirma o próprio mundo textual, as suas exigências, que levariam a uma recusa de integração e a fundamentariam. Quando, no momento seguinte, o jogo alarga as fronteiras de coerência que lhe eram anteriores, encontra-se ao serviço da criatividade, da capacidade de modelar novas relações. No domínio do ensino-aprendizagem, estes dois vectores face à coerência tornam-se pertinentes para o aluno poder utilizar as potencialidades da representação facultada pela linguagem.

No domínio da representação escrita, o jogo revela as possibilidades que a dimensão espacial pode trazer à construção de relações por meio da linguagem. O suporte escrito constitui um dos meios mais poderosos para comunicar por meio da linguagem. Ao participar em projectos de comunicação que o utilizam os alunos são chamados a tomar decisões relativas à configuração formal que revela os seus textos. Se o alcance dessa configuração tende a ser em algumas ocasiões desvalorizado, a escola também proporciona espaços comunicativos para a sua valorização. A desvalorização advém da existência, para determinados escritos, de um único destinatário, o professor. da procura que em relação a eles faz, predominantemente, de elementos do conteúdo e da tomada em consideração que tem de efectuar de factores como o tempo disponível.

A valorização surge fundamentalmente quando a pressão desses factores não é tão constrangedora e quando os destinatários se alargam para além do professor e alcançam os colegas de turma, toda a escola e o próprio meio envolvente. Neste caso, a própria configuração formal é, em muito maior grau, alvo de ponderação, de discussão, de procura de soluções para os problemas que passaram a apresentar-se neste domínio. É ele que determina como a linguagem vai apresentar-se aos olhos do leitor. O jogo poderá ter revelado as formas possíveis e poderá estar presente pelas escolhas feitas com vista a dar relevo a determinadas relações.

No estudo efectuado a tarefa fazia apelo à execução manuscrita e, como se referiu, não integrava preparação formal do texto para uma divulgação alargada. Mesmo assim, a componente de configuração formal não se encontra afastada do processo e, para além das operações, surgiram manifestações de jogo com base nela.

Actualmente, a utilização dos computadores não só facilita o processo de escrita, como alarga o leque de possibilidades ao dispor do sujeito no domínio formal, através da variedade de tipos de letra, de formatos, de tamanhos dos caracteres, de soluções quanto ao espaçamento, ao alinhamento, à disposição na página, etc. A participação em projectos comunicativos que não se esgotem no professor, como frequentemente sucede na Área-Escola, constitui, no ensino-aprendizagem, uma oportunidade para a participação na

vida da escola e da comunidade e para a descoberta da expressão e colocação em relevo de relações por meio da configuração formal.

Conclusão

Os resultados apresentados, relativamente às componentes de **regulação** ou condução do processo, com recurso à tomada de decisão, de **fundamentação** das decisões e de **jogo**, mostram como o processo de escrita torna activa a presença da consciência metalinguística no seu âmbito.

As características da comunicação escrita, marcadas pela disjunção e pelo diferimento, favorecem que o sujeito que escreve se debruce em maior grau sobre a própria linguagem. A disjunção traduz-se na ausência de «uma das instâncias designadas por emissor e por receptor» e o diferimento na existência de um «lapso temporal de maior ou menor amplitude entre o momento da emissão e o(s) momento(s) da recepção».⁵ A ausência do destinatário durante o processo de elaboração do texto escrito e o diferimento temporal entre produção e recepção possibilitam que o sujeito tome a linguagem como objecto de reflexão, de decisão e de jogo, sem que o texto escrito consista na exposição da entrega a essas actividades. As relações consideradas no momento de elaboração do texto não têm de reflectir-se integralmente na comunicação. Se tal acontecesse, a própria comunicação e os objectivos do emissor poderiam estar colocados em causa. O sujeito que escreve tem a possibilidade de experimentar, de emendar, de retomar algo anteriormente abandonado, sem que essa actividade tenha obrigatoriamente de deixar rasto perante o leitor. Ao explorar a linguagem, o sujeito pode fazê-lo de forma a convergir para o texto ou mesmo de forma a divergir em relação ao texto, dando curso a outras relações que se entrelaçam no relacionamento entre o mundo do sujeito e o da linguagem.

Por outro lado, com a escrita, a linguagem solidifica-se, ganha permanência e visibilidade. Este facto favorece a própria consciência da linguagem enquanto objecto. Abrem-se possibilidades diferentes para operar com a linguagem pelo facto de ela permanecer presente. De facto, esta presença permite visualizar as operações e confrontá-las com a reflexão, sem que se verifique uma sobrecarga da memória.

Face a essa permanência, disjunção e diferimento, o sujeito pode proceder à exploração da linguagem e à tomada de decisão fundamentada. Por outro lado, o jogo encontra condições para contribuir para a procura de relações com vista à construção textual e, mesmo divergente em relação à integração textual, para manifestar o relacionamento pessoal com a linguagem.

A construção do texto em interacção potencia a procura de relações e a necessidade de fundamentação pelas perspectivas diferentes existentes no âmbito do grupo. Para além disso, institui, desde logo, uma audiência para o jogo verbal e possibilita a verificação do seu reconhecimento por parte dos restantes elementos.

No percurso de desenvolvimento, com a progressão no nível de escolaridade e o maior domínio dos aspectos mecânicos e convencionais da escrita, o sujeito encontra oportunidade para aprofundar a procura e a verificação de relações, para desencadear a criatividade e a reflexão a partir do próprio processo. Comprova-o, nos resultados, a evolução decrescente para as operações de correcção, colocada em evidência pela relação com a dimensão textual, e as evoluções crescentes para as componentes de (re)formulação e de fundamentação das propostas consideradas.

A consideração de alternativas e a tomada de decisão reflectida, fundamentada constituem vias que reforçam o relacionamento do sujeito com a linguagem.

Esse relacionamento, que possibilita a actuação estratégica, adquire novas potencialidades por meio do jogo. Os resultados revelam nos diversos níveis de escolaridade a capacidade de aceder à fruição com recurso ao jogo que tem por base relações verbais. O jogo pode ainda entrelaçar-se com a construção do texto, transformando-se em instrumento de criatividade.

No relacionamento com a linguagem activado no processo de escrita através das componentes de **regulação** e **fundamentação** metalinguísticas e do **jogo** não é apenas o texto que se transforma em resultado da acção destas componentes, mas é, por uma força transaccional, o próprio conhecimento do sujeito que se altera.

REFERÊNCIAS

- Barbeiro, Luís Filipe (1994). *A consciência metalinguística e a expressão escrita*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Barbeiro, Luís Filipe (1995). Elementos de configuração formal das obras impressas em Portugal no século XVI. (policopiado)
- Bonnet, Clairelise e Tamine-Gardes, Joëlle (1984). *Quand l'Enfant Parle du Langage*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Clark, Eve (1978). Awareness of Language: Some Evidence from what Children Say and Do. In A. Sinclair, R. J. Jarvella e W. J. M. Levelt (Eds.). *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1980). *L'Énonciation de la Subjectivité dans le Langage*. Paris: Armand Colin.
- Piaget, Jean (1974). *La Prise de Conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Saussure, Ferdinand de (1977). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 3ª Edição. [Trad. de *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot, 1971].
- Silva, Vítor Manuel Aguiar e (1983). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina. 5.ª Edição.
- Slobin, Dan I. (1978). A Case Study of Early Language Awareness. In A. Sinclair, R. J. Jarvella e W. J. M. Levelt (Eds.). *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag.
- Titone, Renzo (1988). A Crucial Psycholinguistic Prerequisite to Reading — Children's Metalinguistic Awareness. *Revista Portuguesa de Educação*. 1 (2), 61-72.
- Wittgenstein, Ludwig (1987). *Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trad. de *Philosophical Investigations*. Basil Blackwell & Mott, Ltd., 1985).

NOTAS

- * Esta comunicação integra-se no âmbito do Projecto «Desenvolvimento da Expressão Escrita», apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.
1. Nesse estudo poderá encontrar-se ainda a descrição da metodologia adoptada, bem como o enquadramento teórico relativo à consciência

metalinguística, à análise do processo de escrita e à relação entre a consciência metalinguística e a expressão escrita.

2. As consequências da formulação «as folhas são as roupas das árvores, elas não têm folhas, por isso estão nuas» seriam idênticas.
3. Em Barbeiro (1994) poderá encontrar-se a apresentação dos resultados quanto às operações e aos argumentos de fundamentação relativamente ao domínio da configuração formal e aos restantes domínio considerados.
4. A característica de *reflexividade* (cf. Kerbratt-Orecchioni, 1980: «o emissor da mensagem é ao mesmo tempo o seu primeiro receptor») encontra-se ainda em maior evidência na escrita: o sujeito que escreve constitui o primeiro leitor do seu texto.
5. Silva (1983), p. 197-8. Vítor Aguiar e Silva estabelece as características de *disjunção* e *diferimento* como comuns à comunicação literária e à «comunicação linguística processada através da escrita, quer se trate de uma carta, de um relatório, de uma notícia ou de um artigo de jornal, de uma obra jurídica, histórica, etc.»

Resumo

Este estudo incide sobre o processo de escrita de um texto realizado em conjunto. Analisa-se a presença de três componentes nesse processo: *regulação* (que integra as operações de (re)formulação e as operações de correcção), *fundamentação* (explicitação dos critérios que estão na base da tomada de decisão) e *jogo* (utilização das unidades e relações linguísticas com objectivos de fruição).

Os resultados analisados repartem-se por diferentes níveis de escolaridade do ensino básico, tornando possível apreender um percurso de evolução.

As componentes referidas constituem vias de relacionamento do sujeito com a linguagem. O conhecimento relativo ao processo de escrita em interacção pode activar e potenciar estas vias de relacionamento no processo de ensino-aprendizagem.

Termos chave: consciência metalinguística, processo de escrita, interacção, regulação, fundamentação, jogo.