

MARIA DE FÁTIMA MAMEDE DE ALBUQUERQUE

**A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO CRIATIVO
NO CONTEXTO DE SALA DE AULA:
O CASO DOS ALUNOS DE 12 / 13 ANOS**

VOLUME I - *Um Estudo de Intencionalidade*

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

1992

48968

MARIA DE FÁTIMA MAMEDE DE ALBUQUERQUE



UNIVERSIDADE DE AVEIRO
SERVIÇOS DE DOCUMENTAÇÃO

OFERTA

**A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO CRIATIVO
NO CONTEXTO DE SALA DE AULA:
O CASO DOS ALUNOS DE 12/13 ANOS**

VOLUME I - Um Estudo de Intencionalidade

**Dissertação de Doutoramento
em Didáctica do Português**

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

1992



69025

AGRADECIMENTOS

A realização da tese de Doutoramento que se segue fica a dever-se ao interesse e apoio de diversas pessoas às quais queremos deixar expresso publicamente o nosso agradecimento.

Distinguiremos, em primeiro lugar, os nossos orientadores, Professora Doutora Isabel Alarcão e Professor Doutor Óscar Lopes, e gostaríamos que esta tese constituísse uma digna homenagem ao seu esforço e mérito como orientadores. À Doutora Isabel Alarcão agradecemos, reconhecidamente, as preciosas instruções que nos forneceu, assim como o constante incentivo e as provas de estima com que nos distinguiu. Para o Doutor Óscar Lopes vai o nosso maior apreço pelo muito que nos ensinou e pela sua permanente disponibilidade em nos atender para resolver qualquer dúvida científica que nos preocupasse.

A efectivação deste trabalho também não seria possível sem a ajuda prestada ao longo do nosso percurso por muitos colegas dos Departamentos de Línguas e Culturas Modernas e de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro a quem queremos agora agradecer o interesse manifestado.

Foi graças à amável compreensão dos Conselhos Directivos das Escolas Secundárias de José Estêvão e nº1 de Aveiro que pudemos efectuar a nossa investigação. Nunca será por nós esquecida a simpatia com que nos receberam proporcionando-

nos, dentro dos condicionalismos existentes, as melhores condições para a observação dos jovens em estudo.

Nestas linhas que antecedem a exposição do nosso trabalho queremos ainda endereçar uma palavra de muito apreço ao Professor Doutor Pedro Vieira Alberto, do Departamento de Física da Universidade de Coimbra, a quem ficou a dever-se o processamento do nosso texto.

Aos amigos das lídes universitárias, à Teresa e ao João, o nosso cordial bem-haja pela ajuda e pelo carinho, sempre oportunos.

Finalmente, à família, deixamos aqui expresso o mais profundo reconhecimento por toda a compreensão, estímulo e apoio que sempre recebemos ao longo da elaboração do presente trabalho.

Para as professoras, e sobretudo os jovens, sujeito e objecto desta pesquisa, vai a nossa terna afeição: pelo muito que nos ensinaram e, especialmente, pelo entusiasmo que nos transmitiram.

RESUMO

O trabalho que se segue estuda a natureza dos textos "criativos" produzidos por alunos de 12/13 anos, em situação de sala de aula.

Para o efeito seleccionámos duas turmas do Ensino Básico - 3º ciclo - de perfis diferentes e acompanhámos os sessenta alunos que se enquadravam nessa faixa etária durante um ano lectivo, seguindo a sua evolução.

Centrámos o nosso estudo no aluno, como produtor do texto, preocupado em fazer o seu melhor, desenvolvendo os temas a tratar com a originalidade de que era capaz e procurando a forma adequada ao assunto e à situação. Verificámos a sua preocupação em cumprir as expectativas do professor/receptor, mas também a sua vontade de entrar em negociações, numa tentativa de integrar as expectativas do docente nos seus próprios interesses pessoais.

Para a sistematização das características globais dos textos produzidos pelos alunos utilizámos o modelo de análise textual de Beaugrande & Dressler, por nos parecer adaptar-se à situação de diálogo escolar, subjacente a qualquer produção de texto em sala de aula.

O levantamento das características globais dos textos dos alunos tornou evidente as suas diferenças e os seus traços de individualidade. Por isso, achámos que este estudo não estaria completo sem a complementação duma segunda parte em que procurássemos encontrar os traços estilísticos desses mesmos textos, numa tentativa de analisar a presença de algumas características de estilo colectivas, produto das preocupações comuns aos alunos, assim como alguns traços estilísticos individuais, consequência de vivências particulares.

Terminaremos fazendo uma síntese dos dados obtidos e reflectindo sobre as suas implicações na situação de ensino/aprendizagem.

INDICE

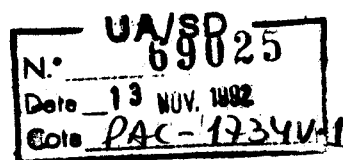
VOLUME I

RESUMO	1
INTRODUÇÃO À PROBLEMATICA DO ESTUDO.....	2
1. DA "DIFICULDADE DE EXPRESSAO" NOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDARIO E SUAS IMPLICAÇÕES ...	3
2. DA METODOLOGIA DO ESTUDO	20
2.1. A Caracterização dos Sujeitos	21
2.2. As Tarefas	22
2.3. Processos de Recolha de Dados	25
2.3.1. Questionário a Professores	26
2.3.2. Questionário a Alunos	27
2.3.3. A Técnica de Verbalização do Pensamento.....	28
2.3.4. Entrevistas Retrospectivas	31
3. DO ENQUADRAMENTO TEORICO	33
3.1. Texto e Textualidade	33
3.2. O Processo de Criação do Texto	39
3.3. Texto e Estilo	46

PARTE I: OS ALUNOS E OS TEXTOS PRODUZIDOS -

ANALISE GLOBAL	51
1. A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS	52
1.1. Caracterização das Turmas e dos Professores..	52
2. A PREPARAÇÃO DAS TAREFAS	61
2.1. A Primeira Tarefa	61
2.2. A Segunda Tarefa	70
2.3. A Terceira Tarefa	74
3. A REALIZAÇÃO DAS TAREFAS	80
3.1. Interpretação dos Processos Utilizados à luz das "Máximas de Grice"	84
3.1.1. A "Máxima de Cooperação"	84
A. O Problema da Extensão dos Textos ..	85
B. As Regras Ortográficas	91
3.1.2. A "Máxima de Quantidade"	111
3.1.3. A "Máxima de Qualidade"	125
3.1.4. A "Máxima de Relação"	138
3.1.5. A "Máxima de Modo"	148
A. A Procura de Concisão	148
B. A Procura de Clareza de Expressão	160
C. Informação e Informatividade Textual ...	167
D. A Escolha do Tipo de Texto	173
E. A Feitura do Texto Narrativo	178
A Introdução e a Conclusão	178

O Desenvolvimento do Enredo	185
As Personagens	189
A Perspectiva Narrativa	194



INTRODUÇÃO À PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

1. DA "DIFICULDADE DE EXPRESSÃO" NOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO E SUAS IMPLICAÇÕES

Há vários anos que os professores do Ensino Secundário se vêm queixando da "dificuldade de expressão" manifestada pelos seus alunos. Se, inicialmente, este desabafo se limitava aos professores de Português, com a democratização do ensino e com a difusão das noções de interdisciplinaridade, base de toda a pedagogia moderna, também os professores de outras disciplinas puseram em causa a preparação dos alunos na língua materna. E mesmo em disciplinas como Matemática ou Geografia os professores começaram a manifestar o seu desagrado afirmando que os alunos não respondiam às questões dos testes porque não entendiam as perguntas ou então porque não sabiam elaborar as respostas.

Embora sabendo que uma tal hipótese podia constituir uma desculpa que encobrisse erros de preparação científica dos alunos nas outras disciplinas, como professores de Português e formadores de professores, não podíamos ignorar essas acusações. A nossa preocupação foi ainda reforçada quando os meios de comunicação começaram a comentar as conclusões de inquéritos realizados sobre a incompetência linguística dos jovens, inclusive dos alunos das Faculdades de Letras¹, e o alarme do público reiniciou uma onda de

¹ Referimo-nos especialmente ao inquérito feito nas Faculdades de Letras em 1986 em que eram visíveis os erros ortográficos e de construção gramatical cometidos pelos alunos e que foi amplamente divulgado pelos jornais e pela televisão.

dogmatismo linguístico que fez com que obras com uma visão normativa da língua entrassem outra vez na moda² .

Talvez por tudo isto, a temática da dificuldade de expressão dos adolescentes e jovens em Portugal tornou-se um lugar-comum, de tal modo que até os professores-estagiários, após leccionarem duas ou três aulas e mesmo antes de terem elementos para poderem julgar, com alguma profundidade, as turmas que lhe são distribuídas, falam da pobreza de expressão dos alunos, dos erros ortográficos que fazem, das incorrecções gramaticais cometidas e da incapacidade que revelam para construir mesmo um pequeno texto.

Se a influência dos meios de comunicação podia ter induzido em erro professores de pouca experiência, levando-os a valorizar excessivamente problemas de apresentação dos textos ou mesmo erros ortográficos justificáveis, o facto da problemática se ter transformado em voz comum tornava urgente uma reflexão científica sobre o problema. Foi um trabalho dessa natureza que decidimos empreender.

Sabemos como é vasto "o problema" a que nos referimos e como as diferenças etárias entre os alunos dos diversos níveis de ensino podem trazer diferentes causas para as limitações linguísticas já mencionadas; é por isso que as pesquisas geralmente focam apenas um período específico da aprendizagem dos alunos.

Por essa razão vamos limitar-nos no nosso trabalho, a estudar os textos dos alunos de 12/13 anos, idade que corresponde geralmente ao 7º ano, ano de início do ensino secundário³ . A escolha da idade , e

² Lembrar, por exemplo, o sucesso editorial dos livros de Edite Estrela ou, entre as gramáticas a venda intensa da Gramática da Língua Portuguesa de Pilar V. Cuesta.

³ Começamos a nossa pesquisa em 1986 e a recolha do material que constitui o "corpus" da tese foi concluída em Junho de 1989. Nessa altura eram objectivos gerais da disciplina de Português no 7º ano de escolaridade "desenvolvimento da comunicação oral e escrita e da expressão oral e escrita".

Também, nesta altura, o 7º ano ainda fazia parte do Ensino Secundário. Actualmente, com a reestruturação do ensino, passou a ser integrado no Ensino Básico e, é por esta nova terminologia, que passaremos de futuro a designá-lo.

do nível de ensino foi propositada: quanto à idade, corresponde à fase inicial da adolescência, talvez última oportunidade para o sistema escolar se impor ao aluno proporcionando-lhe um alargamento de horizontes que transferem o centro de interesse do jovem dos universos restritos da família e escola para os do mundo exterior; quanto ao ano de escolaridade seleccionado também nos parece ser a última oportunidade concedida aos professores de Português para desenvolverem a capacidade linguística dos alunos na sua dupla vertente de comunicação e expressão. A partir desse momento a progressiva ênfase dada aos estudos literários nos programas, sobretudo através da leitura integral duma obra narrativa completa, arrastava uma subalternização da componente linguística. Realmente, observamos, a partir do 8º ano, uma clara valorização de conceitos literários, o que leva os alunos a uma tentativa de dominar minimamente uma nomenclatura crítica. Não nos parece oportuno iniciar aqui a discussão⁴ sobre a adequação destas directrizes dos programas à idade dos alunos, mas apenas reforçar a argumentação que temos vindo a apresentar como justificativa da nossa escolha de tema: o 7º ano de escolaridade, que corresponde aos 12/13 anos dos alunos, representa um marco decisivo na aprendizagem linguística dos alunos de português.

Vamos também cingir-nos à situação de sala de aula e justificamos esta opção com base na preocupação de validade ecológica de que hoje se revestem as investigações sobre o processo de ensino/aprendizagem. Pretendemos assim salvaguardar a realidade e a exactidão dos dados, evitando a intervenção das famílias e, tantas vezes, dos explicadores, na elaboração dos trabalhos de casa dos alunos. Seria também um modo fácil e seguro de podermos acompanhar as tarefas e assegurar-nos do seu cumprimento dentro do tempo estabelecido e em condições idênticas para todos os alunos.

⁴ Ver, sobre toda esta problemática, WIDDOWSON, H. Stylistics and the Teaching of Literature. Londres, Longman, 1975, cap. I.

Quanto ao código linguístico das tarefas a que os alunos serão submetidos irá restringir-se à escrita. Escolhemos este campo devido à grande incidência que lhe é atribuída nas aulas de Português⁵ : realmente a oralidade só mantém predominância durante os primeiros anos do ensino básico (primário) quando os conhecimentos escritos do aluno ainda são tão rudimentares que todo o diálogo entre o professor e o aluno terá de se basear em códigos orais. A partir dessa época a importância de código escrito crescerá acentuadamente sendo sempre incentivada pelo professor. Primeiro que tudo, porque, segundo a metodologia linguística estabelecida por Chomsky, e ainda vigente nos programas adoptados, a linguagem escrita é sistematizada e facilmente decomponível; ao contrário, a linguagem oral é ambígua, incompleta e, muitas vezes, incorrecta gramaticalmente. Seria portanto dificilmente sujeita a regras⁶ , o que levantaria graves problemas no ensino. Por isso, e como em toda a parte, também em Portugal "teachers ideas about communicative styles in classroom discourse are based heavily on the norms of written language"⁷ .

O segundo motivo é que, desde o primeiro ano da segunda fase do ensino básico que o aluno trava conhecimento com os grandes escritores da língua que, em determinados registos e aspectos, lhe são apresentados como modelo e que, além disso, representam a comodidade e segurança dum estrutura linguística fixa susceptível de servir de referência.

⁵ A obra de Odete SANTOS O Português, na Escola, Hoje, Lisboa, Editorial Caminho, 1988, é um excelente contributo para a discussão que é preciso encetar sobre a problemática do ensino do Português. Naturalmente, Odete Santos, foi levada pela própria tradição, a apresentar um maior número de modelos e sugestões para actividades escritas.

⁶ Em 1989 M. A. K. HALLIDAY (in Spoken and Written Language. Oxford University Press, cap. 3) veio definitivamente acabar com este mito, defendendo que a linguagem oral era tanto ou mais complexa que a linguagem escrita e igualmente correcta. Halliday retomava argumentos de LABOV que, em 1972, num ataque ao inatismo de Chomsky, tinha provado que 75% das frases verbalizadas por falantes adultos eram gramaticalmente correctas.

⁷ Assim nos diz ROMAINE, S. The Language of Children and Adolescents. Londres, Blackwell, 1984, p.181.

Mas ainda um terceiro motivo deu uma grande ênfase à escrita: a sua utilização quase exclusiva em todos os meios de comunicação, inclusive na televisão, o que aumentou a familiaridade da população falante com um código linguístico que já não é sequer sentido como restrito ou específico. Por tudo isto escolhemos a escrita como o campo da nossa pesquisa, tratando oportunamente da relação da escrita com os outros dois grandes blocos linguísticos que preenchem a aula de português - dum lado, o falado; do outro, a leitura.

Mas, a escrita, como a fala, como a leitura, estão subordinadas a uma classificação mais vasta, pois todas elas são manifestações da linguagem. Ora se a linguagem é utilizada para quase todo o tipo de aquisição de conhecimento é também o elemento de que nos servimos para explorar o meio ambiente, para estabelecer a nossa posição na sociedade e definir o nosso relacionamento com os outros. Por isso van DIJK afirma: "our knowledge of the language is a complex mental system. But this mental system, like all conventional systems, on the one hand has been formed by the requirements of effective and successful social behaviour, and on the other hand is used and changes under these constraints"⁸. Logo, qualquer estudo de linguagem passa por uma inserção do fenómeno linguístico no respectivo CONTEXTO, tal como este é definido por HALLIDAY: "context is the total environment in which a text unfolds"⁹.

No nosso caso decidimos restringir o contexto da nossa pesquisa à situação de sala de aula, partindo contudo do princípio de que a sala de aula é um microcosmo que se insere num contexto mais vasto: o da escola. Como Halliday salienta "for any text in school there is always a context of situation: the lesson, with its concept of what is to be achieved; the relationship of teacher and pupil, or textbook writer to reader; the mode of question and answer, expository writing and so on. But these in turn are instances of, and derive their

⁸ DIJK, T. Text and Context. Londres, Longman, 1977, p.167.

⁹ HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Oxford University Press, 1989, p.44.

meaning from, the school as an institution in the culture: the concept of education and of educational knowledge as distinct from commonsense knowledge; the notion of the curriculum and of school subjects; the complex role structures of teaching staff, school principals, consultants, inspectorate, departments of education and the like; and the unspoken assumptions about learning and the place of language within it"¹⁰ .

Se Halliday resumiu com uma extrema perspicácia as pressões exercidas sobre os alunos pelo sistema educacional e o seu reflexo na sala de aula, uma outra presença se faz constantemente sentir: o mundo exterior. E este é especialmente visível na produção escrita já que o aluno, liberto das pressões imediatas da fala, deixará que imagens vindas da memória, ou situações do presente intervenham na composição. Por isso podemos dizer, com GANNON que a escrita é "um sistema visual"¹¹ com uma profunda ligação à imagem. Comprovativo dum tal argumento é a própria tradição dos alfabetos¹² pois a maioria deles partiu da evolução de desenhos simbólicos que foram interpretados como linguagem. E na própria evolução individual não se atinge a escrita sem a passagem por uma etapa em que a criança faz desenhos sobre as suas experiências, podendo mesmo considerar-se que esta fase pictórica será a primeira fase de transição da fala para a criação duma nova capacidade: a da escrita¹³ Esta ligação entre o texto escrito e a imagem não só é comprovada pela tradição, mas desenvolvida pelos alunos que, com frequência, pedem aos professores de Português para os deixarem fazer um desenho sobre o texto que estão a estudar, o que os ajudará

¹⁰ Ibidem, p. 46.

¹¹ Ver, sobre este ponto, GANNON, P. Assessing Writing: Principles and Practice of Marking Written English. Londres, E. Arnold, 1985, p. 26 et seq.

¹² O assunto é tão importante para a escrita que HALLIDAY dedica-lhe todo um capítulo, antes de entrar no estudo das características específicas da escrita: in Spoken and Written Language. cap. 2, "Writing Systems".

¹³ CARLIN, E. "Writing Development - Theory and Practice" in WILKINSON et alii. The Writing of Writing. Milton Keynes, Open University Press, 1986, p. 182.

a clarificar as ideias¹⁴. A este assunto e á sua complexidade voltaremos um pouco mais adiante.

Mas a aceitação da importância do contexto para a prática da escrita utilizada deverá reflectir a consciência de que, na faixa etária de que nos ocupamos, a escrita é uma capacidade ainda em desenvolvimento. As suas normas de maturação têm sido cuidadosamente investigadas desde o início dos anos 80, debruçando-se os especialistas sobre o modo como se faz a aprendizagem da escrita, sobre as hipóteses de existirem fases de paragem e de sedimentação dos conhecimentos adquiridos, e, no caso afirmativo, a determinação da idade em que ocorrem. Além disso, não devemos esquecer que, na situação escolar que nos interessa, a escrita é uma actividade não-espontânea, imposta por adultos, embora executada por crianças ou adolescentes.

Se durante bastantes anos foi considerado que o desenvolvimento da capacidade de escrever se reduzia a convencer os alunos a fazerem menos erros ortográficos e se admitia que o aperfeiçoamento estaria completado quando os adolescentes atingissem um modelo de escrita de adulto, diversas teorias foram surgindo na última década tentando conciliar os conceitos linguísticos que presidem à avaliação da escrita com os novos caminhos trilhados pelas Ciências Cognitivas.

Assim, por exemplo, já em 1980 o trabalho inicial de Andrew WILKINSON¹⁵ que iremos referir diversas vezes, liga o desenvolvimento da linguagem manifestado na escrita aos incentivos sociais e aos estímulos situacionais exercidos sobre o aprendiz de escrita. Segundo este estudioso, a progressão para a maturidade escrita far-se-ia em quatro planos simultâneos, o cognitivo, o afectivo, o moral e o estilístico, havendo uma vaga tentativa de ligar

¹⁴ A ligação escrita/imagem continua a ser fortemente desenvolvida no ensino das Línguas Estrangeiras, onde os alunos são constantemente solicitados a criar textos escritos partindo de gravuras ou de bandas desenhadas.

¹⁵ WILKINSON, A. et alii. Assessing Language Development. Oxford University Press, 1980.

diferentes características da escrita a diferentes momentos do desenvolvimento humano. Também teremos em conta algumas das noções divulgadas por certos modelos funcionais, como o de BRITTON¹⁶, por exemplo, que descreve o desenvolvimento da escrita em termos cognitivos associando-o à capacidade revelada pelo adolescente de ir respondendo, com segurança, a tarefas escritas com um tema cada vez mais lato e mais abstracto, e destinado a uma audiência progressivamente mais distanciada do seu eu de escrevente.

Aceitando que a sala de aula impõe uma só audiência para as actividades escolares, procurámos distribuir tarefas que apresentem aos alunos em estudo uma temática progressivamente mais abstracta, ou melhor em que o lado referencial fosse cada vez menos óbvio. O desenvolvimento da escrita seria também marcado pela habilidade em exprimir as ideias através de formas sintácticas e gramaticais em geral cada vez mais complexas. A Britton ligámos alguns dos ensinamentos de MOFFET¹⁷ que, prossequindo a linha lançada pelos trabalhos do primeiro, vê a escrita como a aglutinação de um número de elementos constituintes de origem diversa, como o desenho, a transcrição e a cópia, a paráfrase, o sumário, o plágio, a expressão dum assunto em palavras, e o monólogo interior. Para MOFFET só quando as crianças têm a devida experiência em todos estes campos é possível o desenvolvimento da sua escrita, apesar de que, segundo este estudioso, de entre todas as actividades indicadas, a mais fundamental para o desenvolvimento da escrita será a produção de texto em que se exprimem os sentimentos íntimos.

É também em 1980 que um dos psicolinguistas mais proeminentes da década, BEREITER¹⁸, surge com o seu "modelo estrutural provisório" que defende que o aperfeiçoamento da escrita da criança

¹⁶ BRITTON, J. N. The Development of Writing Abilities (11-18). Londres, MacMillan Educational, 1975.

¹⁷ MOFFET, J. Coming on Centre: English Education in Evolution. Montclair, NJ Boynton Cook, 1981.

¹⁸ BEREITER, C. "Development in Writing" in GREGG, L.W. & STEINBERG, E.R. Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, 1980.

e do adolescente depende da maturação cognitiva do jovem, pois é directamente proporcional à assimilação completa de sistemas de competências que a criança vai sucessivamente dominando. À medida que ocorre o amadurecimento cognitivo o escrevente vai sendo capaz de se concentrar no processo de pôr ideias no papel ('associative writing'); passa a dar atenção aos recursos de estilo necessários ('performative writing'), preocupa-se com o efeito que a sua escrita causa no leitor ('communicative writing'); posteriormente, o adolescente terá de recorrer a sistemas mais elaborados quando transpõe para a escrita julgamentos críticos ('unified writing'), ou recorre ao pensamento reflexivo ('epistemic writing'). O modelo de BEREITER não apresenta o desenvolvimento destas competências numa ordem necessariamente cronológica, antes sugere que o domínio de cada uma delas é feito através de degraus individuais, ou melhor de níveis de progressivo refinamento à medida que o escrevente vai amadurecendo. Realmente, como veremos durante o nosso estudo, diversas competências podem tornar-se automáticas sem estarem completamente controladas ou integradas. Nesse caso, no exercício a seguir, desaparecem as evidências do seu controle. Segundo BEREITER, muitas vezes, à medida que novas competências são adquiridas pelos alunos, algumas parecem ter desaparecido, porque não se apresentam como sendo de interesse imediato pedagogicamente. Aliás a experiência mostra que a escrita dos adolescentes, especialmente na idade que é objecto do nosso trabalho, apresenta uma grande flutuação, sobretudo porque a descoberta de muitas e variadas competências que têm de ser simultaneamente processadas arrasta um grande esforço de integração e, por vezes, alguns dos sistemas novos não são totalmente assimilados.

Mas, em última análise, a situação é ainda mais complexa, pois não se resume a uma mera aprendizagem de novas competências, já que o adolescente, em virtude de estar a amadurecer cognitiva e afectivamente, vai exigindo novos modos de expressão. Logo, o desenvolvimento da escrita está sem dúvida profundamente dependente do amadurecimento do jovem, mas, pelo menos

parcialmente, também o condiciona. No contexto que estudamos existem, para além deste, outras condicionantes, relacionadas com os intervenientes no processo da escola: os outros alunos, os professores, a família, e o mundo que cerca o jovem.

Se já definimos em termos gerais o campo da nossa pesquisa - A ESCRITA no contexto da sala de aula -, falta agora debruçar-nos sobre o tipo de escrita escolar que escolhemos: o texto criativo.

Há anos que a maioria dos professores parte da noção de que existem para a sala de aula dois tipos de escrita: de um lado, a escrita criativa, do outro, a factual. A primeira será desenvolvida através de composições em que os alunos são convidados a dar largas à sua imaginação¹⁹ ; a segunda será desenvolvida através de relatórios, redacção de notícias para o jornal de turma, elaboração de actas, em suma: pela produção de texto expositivo e referencial. Segundo o costume já estabelecido, seriam as seguintes as características do texto criativo (chamado, também, por alguns professores "composição livre"):

- importância primacial dada à capacidade inventiva do aluno, com especial valorização da exposição individual de sentimentos e ideias;

- inclusão de géneros inseridos no campo da fantasia como fábulas e valorização de certas figuras de estilo como imagens e metáforas;

- apresentação de composições com extensão aberta à inspiração do aluno, e cuja estrutura orgânica não seria pré-estabelecida, mas só definida com o desenvolver do texto. Logo, a noção de narrativo, ou

¹⁹ Desde 1988 que um dos livros mais adquiridos pelos jovens professores é a obra de SANTOS, A. M. & BALANCHO, M.J. A Criatividade no Ensino do Português. (Lisboa, Texto Editora) que começa com uma rápida definição de criatividade como imaginação criadora, e depois, passa a sugerir meios de a desenvolver na escola.

dramático, ou poético estaria apenas limitada pela noção de adequado;

- e, finalmente, correcção das composições feita pelo professor com base na originalidade, na vivacidade e na coerência interna do texto²⁰.

Além da óbvia dificuldade levantada por este último ponto - a correcção dos exercícios -, parece-nos incorrecto como ponto de partida de que a este tipo de escrita se oponha um outro em que se valoriza a objectividade, a precisão, a compreensão de textos lidos, e cuja estrutura textual é previamente definida. Esta dicotomia de modelos leva os professores a favorecerem inconscientemente um dos modelos em detrimento do outro, excluindo, da sala de aula, alguns tipos de escrita necessários aos alunos. Mais grave ainda, é que se continuarmos a valorizar as diferenças entres dois blocos destacados da produção escrita, esquecemos o que há de comum entre os dois tipos, especialmente que toda a escrita pressupõe "a balance between the teaching of technical skills and the exploring of personal experience"²¹. Afinal o que há de específico na elaboração do texto que se convencionou chamar de "criativo"?

Criatividade é uma noção da Psicologia que a Pedagogia, a Linguística e a Crítica e Teoria Literária tentaram adaptar às suas próprias esferas de interesse²². A Psicologia, após uma fase mais simplista em que via a criatividade apenas em génios (da Literatura, da Música, etc), estudando portanto só o caso limite e menos discutível, passou a aceitar que pode haver indivíduos criativos que não sejam geniais, logo, que se aproximem mais da média. Isso obrigou a Psicologia a uma tentativa de definição das características

²⁰ Adaptação à realidade portuguesa do modelo apresentado por PROTEROUGH, R. Encouraging Writing. Londres, Methuen, 1983, p.56.

²¹ BENTON, M. "Toward a Rationale for Creative Writing" in ADAMS, A. et alii. New Directions in English Teaching. Sussex, Falmer Press, 1982, p.156.

²² Para um estudo sobre CRIATIVIDADE, ver a tese de Mestrado em Ciências de Educação (especialidade de Didáctica do Inglês) de LOPES, Dalila M. S. Criatividade Linguística e Discursiva na Escrita em Língua Estrangeira, apresentada à Universidade de Aveiro em 1989.

psicológicas do indivíduo criativo que explicassem a sua capacidade especial de organizar os dados da experiência. Guilford, por exemplo, defende que a criatividade è uma soma de "traços de criatividade"²³, podendo estes ser divididos em dois grupos: "traços de aptidão", onde se incluem a fluência verbal, a flexibilidade mental, a originalidade e os "traços de não-aptidão" como a motivação e o temperamento. O primeiro grupo, fundamental para a criatividade, daria aos indivíduos criativos a sua capacidade invulgar de produção inovadora que lhes permitiriam resolver com facilidade novos problemas existenciais.

A noção de criatividade foi também bastante estudada pela Psicologia pedagógica, já que a definição de indivíduo criativo tinha fortes repercussões no ensino. Assim GETZELS & JACKSON²⁴ definem o adolescente criativo distinguindo o seu tipo de estrutura intelectual, "divergent thinking", do "convergent thinking", que seria o tipo de pensamento que daria origem a sucesso escolar. Estes autores irão portanto constatar que os alunos criativos são mal aceites pelo sistema de ensino, sendo urgente criar estruturas que valorizem a capacidade rara da originalidade, qualidade essencial dos adolescentes criativos.

A dificuldade encontrada pela Psicologia em definir o indivíduo criativo, inclusive de separar, sem possíveis confusões, as noções de criatividade e de inteligência reforçou a indefinição do conceito ao ser abordado por outras disciplinas. Na Linguística, criatividade foi largamente estudada por CHOMSKY e serviu de base ao lançamento das suas teorias racionalistas, por oposição ao behaviorismo. Segundo Chomsky, para a aquisição linguística é muito menor a importância da memória do que a da criatividade, que entende como a capacidade que todo o sujeito falante possui de produzir frases de

²³ Segundo GUILFORD, "a trait is any distinguishable, relatively enduring way in which one individual differs from another" (citado por DALILA LOPES, Op. Cit., p. 10).

²⁴ "The Highly Intelligent and the Highly Creative Adolescent" in VERNON, E.P. Creativity. Harmondsworth, Penguin Books, 1970, p. 189 a 203.

que previamente não fora emissor ou receptor. Para Chomsky haveria dois tipos de criatividade: "rule-governed creativity" e "rule-changing creativity", cuja diferença não se situaria ao nível da criação individual, mas antes no seu efeito sobre o grupo linguístico, pois só o segundo tipo de criatividade daria origem a alterações da língua; o primeiro, "rule-governed creativity" revelaria a capacidade de qualquer falante de responder com originalidade aos estímulos linguísticos. Esta noção, de que um número finito de regras gramaticais permite ao sujeito falante a criação dum número infinito de frases possíveis em qualquer língua, foi a base dos escritos de Chomsky e da sua Gramática Generativa . Já nos anos 80, e influenciado pelas novas teorias comunicativas que tinham passado a dominar a Linguística, Chomsky volta mais uma vez ao conceito de Criatividade, mas agora aceitando o elemento de adequação às situações novas: "The creative aspect of language is the ability of all normal persons to produce speech that is appropriate to situations though perhaps quite novel, and to understand when others do so"²⁵.

Se Chomsky foi talvez o linguista que mais se preocupou com o conceito de Criatividade do falante na produção de frases, o aparecimento da corrente da Linguística comunicativa (Hymes e Halliday entre outros) deslocou a noção de competência da frase em isolamento para a frase adequada em função do destinatário, do lugar e do momento. Assim criatividade passa a ser uma relação entre frases e contextos e "creative language is often not a matter of a novel sentence or a novel context but of a novel relation. Sentence and context may be familiar: the use of one in the other may be what is new"²⁶. Esta noção de competência comunicativa traz a ligação da noção de criatividade à noção de texto como conjunto de frases socialmente adequadas.

Aparentemente menos complicada que a posição da Linguística em face da Criatividade era a posição da crítica literária cujo campo de

²⁵ CHOMSKY, N. Rules and Representations. Oxford, Blackwell, 1980, p. 76.

²⁶HYMES, D. Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach. Londres, Tavistock, 1974, p. 156.

pesquisa incidia sobre a Literatura que, como qualquer outra forma de Arte, era indiscutivelmente produto de indivíduos criativos. Foram surgindo numerosos estudos a dar relevo ao modo como os escritores criavam os seus textos. Se estudiosos mais conservadores defendiam que o texto literário era o "texto criativo"²⁷ por excelência que o indivíduo comum podia apenas imitar, outros, menos exigentes, aceitavam que, sem pretensões de atingir o plano da Arte, o indivíduo comum podia ser criativo utilizando os mesmos processos para a criação dos seus textos que eram utilizados pelos grandes escritores da língua. Assim, começaram a surgir alguns estudos de índole pedagógica defendendo que, apesar de não se pretender, através das aulas de língua materna, converter os alunos em escritores profissionais, muito se podia aprender sobre o processo de criação em geral se nos debruçássemos sobre o modo como os escritores escreviam²⁸. Mais do que isso: que há um óbvio paralelismo entre a criação do artista e a criação de qualquer indivíduo, seja esta verbalizada ou não.

Se vamos pôr de lado, no nosso trabalho, a noção de invenção do escritor, porque consideramos que o texto criativo na sala de aula nunca é tão autónomo quanto isso - o professor é que controla o estímulo inicial²⁹ - achamos contudo que são aplicáveis a qualquer indivíduo as quatro fases de criação características dos escritores: "a period of preparation which may involve conscious work, perhaps setting up the conditons for writing; an incubatory phase, where

²⁷ Ver, por exemplo, a obra de SELF, David. Creative and Critical. Londres, Harrap, 1984, que está dividida em duas partes: a primeira, "creative texts", é uma reunião de textos de escritores, que irá servir de base para a segunda parte "critical", onde se ensina os alunos a fazer dissertações de crítica literária.

²⁸ Sobre a natureza do processo de criação, dentro das condicionantes do contexto do ensino, ver WITKIN, R. The Intelligence of Feeling. Londres, Heinemann, 1975, Parte III, p. 169 a 189: "From within the Expressive Act".

²⁹ Na situação das aulas de Português os alunos só muito raramente criam os seus temas de composição: num exercício que os professores convencionaram chamar "composição de tema livre". Porém, segundo declarações dos próprios alunos, não é muito apropriado falar de inspiração na execução desta tarefa, já que os alunos decoram um modelo que utilizam sempre que é necessário fazer uma "composição de tema livre".

ideas are gestating in the unconscious; a moment of inspiration, when the writer suddenly has a focus, the words become available and he knows what he must write about; and a period where the business of actually making the story, of realizing its form, are the writer's concern"³⁰ .

Se estas normas nos ajudam a sistematizar a evolução do processo criativo enquadrando-o numa dimensão temporal, falta-nos complementar essas fases com uma dimensão referencial. Nessa perspectiva parece haver três pontos sempre comentados pelos escritores quando falam da natureza do seu pensamento criador: primeiro, a importância da memória para providenciar o material base da sua arte; depois, as imagens mentais ligadas à própria memória e o seu processo de tradução para a linguagem; e finalmente, a interacção de pensamento consciente com o pensamento inconsciente durante a produção. A algumas das implicações práticas destas teorias sobre criatividade teremos de voltar mais tarde, especialmente porque os alunos parecem ter consciência de alguns dos pontos que temos vindo a sistematizar.

Num rápido apanhado de conceitos fundamentais sobre criatividade parece-nos que, em situação de sala de aula, a autonomia dos alunos ligada a invenção será a base do texto criativo e que este não se restringe apenas ao modelo narrativo; antes, integra numerosos tipos de texto como por exemplo, elaboração de notícias (noticiários para jornais, rádio e televisão), elaboração de guiões (para cinema e teatro) e composição de diários (com a integração de textos narrativos, descritivos e digressivos, transcrição de monólogos e diálogos)³¹. Criativo é pois, sob o ponto de vista pedagógico e, dentro duma perspectiva do professor, todo e qualquer texto que, ao contrário do relatório, não tem uma ligação imediata e óbvia ao real e que pode ser apresentado ao aluno como um texto

³⁰ BENTON, M. Op. Cit., p.140.

³¹ Ver sobre esta noção mais lata de 'criativo', HAYHOE, M. & PARKER, S. Working with Fiction. Londres, E. Arnold, 1984, p.96 et seq.: "Creative Pieces".

que é escrito por prazer e não com uma finalidade funcional. Em termos de escrita é o tipo de produção exclusiva das aulas de Português e , para o grupo etário que estamos a estudar, surge como uma forma de treino de sensibilidade e inteligência para um posterior estudo do texto literário.

Definido o campo da nossa pesquisa, resta-nos expor os nossos objectivos, começando por esclarecer que partimos do princípio que os programas do ensino secundário em vigor entre 1986 e 1988 estavam bem elaborados e que eram sequenciais em relação aos do Ciclo Preparatório. Logo, que à chegada ao unificado, os alunos deveriam ter uma preparação em Português suficiente para produzirem um texto escrito sem dificuldade. Isto é, partimos do pressuposto de que, ao atingir o 7º ano de escolaridade, os alunos terão tido cinco anos de elaboração de "redacções" e já não precisarão de tarefas que visem a aprendizagem desta competência linguística, mas sim do desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua técnica. Como hipótese, pensamos que uma boa parte das deficiências apontadas na produção escrita dos alunos é exagerada, não se baseando numa realidade linguística, nem sequer tendo fundamento em dados gramaticais ou de organização textual. Ignora também que se está perante uma produção escrita ainda em desenvolvimento e dependente da evolução cognitiva do aluno.

Não perdendo de vista esse pressuposto, o nosso objectivo será analisar a produção do texto escrito criativo, no contexto de sala de aula, elaborado por alunos de 12/13 anos, durante todo um ano lectivo.

Para cumprir este objectivo geral teremos de ter em conta alguns objectivos mais específicos, nomeadamente:

- descobrir que tipo de planificação dos textos é feita pelos alunos e se respeita constantes, ou se se verificam variáveis;

- analisar a natureza e avaliar a importância das indicações fornecidas pelos professores, antes ou durante o exercício escrito. Comprovar se essas indicações são seguidas pelos alunos e em que medida condicionam o texto redigido;

- verificar a hipótese da existência de um padrão evolutivo na produção do texto escrito, acompanhando os alunos durante todo um ano lectivo. Para isso estudaremos os recursos linguístico-temáticos que jovens de diversas capacidades utilizam na escrita e também examinaremos o modo de desenvolvimento desses recursos durante o período em que decorre o estudo;

- verificar se existem constantes estilísticas específicas da escrita dos alunos de 12/13 anos;

- reflectir sobre as implicações pedagógicas dos dados obtidos.

2. DA METODOLOGIA DO ESTUDO

Neste capítulo pretendemos apresentar e justificar os processos que utilizámos para operacionalizar os objectivos.

Para isso, iremos então proceder à análise de composições feitas a partir de tarefas distribuídas aos alunos e que examinaremos seguindo princípios de Linguística Textual. Como nosso ponto de partida, desejávamos fazer uma pesquisa de teor "naturalista"¹, logo, em que submetessemos os alunos a uma observação rejeitando o mais possível situações de controle. Esse acompanhamento de procedimentos fornecer-nos-ia dados que progressivamente iríamos analisando e, sempre que oportuno, quantificando. Do trabalho de comparação de ocorrências vão-se estabelecendo relações entre os próprios dados encontrados, de que resultará a comprovação da hipótese/ponto de partida.

¹ Usámos a classificação de métodos de pesquisa de Leo van LIER, transcrita em BRUMFIT, C. & MITCHELL, R. Research in the Language Classroom. Londres, MEP and The British Council, 1989, p. 23 et seq.

As vantagens e inconvenientes desta e doutras metodologias de pesquisa são cuidadosamente apresentadas na obra de ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. Focus on the Language Classroom. Cambridge University Press, 1991, p.42 et seq.

2. 1. A Caracterização dos Sujeitos

As análises que iremos apresentar têm como base as composições feitas por 60 alunos de duas escolas secundárias de Aveiro, distribuídos por duas turmas.

Essas escolas colocadas quase lado a lado, diferem em termos sociais, pois uma delas, o antigo Liceu, é uma escola de longas tradições da cidade de Aveiro, normalmente frequentada por jovens oriundos das classes privilegiadas, tanto economicamente como culturalmente, enquanto a outra, antiga escola Comercial, abriga muitas das crianças e adolescentes que vêm da periferia de Aveiro, logo com um 'background' social menos privilegiado, pois procuram nos cursos técnico-profissionais existentes nesta escola, o acesso a uma profissão que não exija formação muito longa. Com a ajuda dos professores de Português das duas escolas e através dos elementos fornecidos pelas fichas das suas cadernetas, seleccionámos duas turmas representativas da realidade socio-pedagógica dessas mesmas escolas.

Escolhidas as turmas - o 7^o B² da Escola Secundária de José Estêvão e o 7^oC da Escola Secundária n^o1 - acompanhámos todas as aulas de Português durante um ano lectivo para podermos conhecer bem os três elementos em comunicação(ou confronto) na sala de aula: o professor, o aluno, e a turma na sua actuação colectiva. Sempre que possível, também tomávamos parte em actividades extra-escolares, como visitas a museus e bibliotecas em que participassem as duas turmas seleccionadas e também incentivámos contactos pessoais com os alunos e com as professoras em questão, abrindo-nos a conversas ocasionais sobre as famílias e os seus

² Atribuímos uma referência convencional às duas turmas.

problemas, assim como ajudando as professoras a enfrentar problemas pedagógicos, mesmo do tipo disciplinar. Assim, pretendíamos conhecer o melhor possível o professor para poder seguir a sua interpretação dos programas, o modo como leccionava as matérias e especialmente para conhecer as ideias e os códigos morais que seriam transmitidos aos alunos nas aulas de Português e que poderiam influenciar a sua produção escrita.

Quanto à nossa observação da turma, íamos assim verificar a sua estrutura como grupo para poder decifrar a pressão que exerceria sobre o aluno-indivíduo e também interpretar o relacionamento colectivo da turma com o respectivo professor de Português. Relativamente ao aluno, tentávamos verificar se tinha autonomia e quais os seus limites, não só em relação ao grupo/turma, mas também que tipo de diálogo procurava estabelecer com o professor.

2.2. As Tarefas

Foram apresentadas aos alunos três tarefas em redor do desenvolvimento em texto escrito e que documentam um dos diferentes usos do discurso - o texto criativo³. Conscientemente procurámos desde o primeiro exercício - uma composição partindo da imagem (Apêndice III. A)- criar um espaço bem conhecido dos alunos, para evitar desvios de interpretação.

Consultados diversos professores de Escolas Secundárias de Aveiro, pertencentes às áreas de Educação Visual e Trabalhos Manuais fomos informados da constante presença de paisagens marítimas na

³ Segundo APPLEBEE, A.N. Writing in the Secondary School: English and the Content Areas. Urbana, N.C.T.E., 1981, chamar-se-ia, a este tipo de discurso escolar, "imaginative writing", por oposição a "informative writing".

produção artística dos alunos, que talvez por virem duma zona litoral, parecem ligar os seus momentos felizes as praias ensolaradas⁴. Por essa razão a imagem fornecida aos alunos como estímulo para a composição apresentava uma cena num espaço-praia, que sendo uma situação que pertencia à experiência do dia a dia dos alunos não exigiria debates e discussões prévias para preparação do exercício, nem explicações do professor durante a elaboração da tarefa.

Quanto à temática, percorremos selectas dos 6º e 7º anos de escolaridade, lemos colecções de literatura infantil, falámos com professores experientes do ensino Secundário e concluímos que a temática mais comum nestas idades é "amor/amizade", sendo a maioria dos textos sobre a importância dos laços de família e sobre a nobreza dos sentimentos de amizade. E que, em termos etários, se foca sobretudo a saída da infância, na sua dupla perspectiva de recordações e de descoberta do mundo que só a adolescência vai iniciar. Por isso decidimos que os textos que serviriam de estímulo seriam subordinados a um tema único - saudade da Infância: o tempo passado na praia.

Essa primeira composição que partia da imagem foi apresentada aos alunos em Novembro e mostrava-nos uma personagem em primeiro plano, inserida num espaço onde as rochas, o mar, as gaivotas e um sol grande e simbolicamente sorridente confirmavam ser uma praia. Essa mesma personagem, cuja tristeza se reconhecia pelas lágrimas que lhe corriam pela cara, lembrava uma outra paisagem de praia onde um menino, com um ar feliz, se dirigia a um carrinho de gelados. Junto do carrinho, outras crianças pareciam esperar atendimento enquanto, um pouco mais longe, chapéus de sol e banhistas confirmavam a ideia duma praia num dia de verão.

⁴ Agradecemos aos professores de Educação Visual e de Trabalhos Manuais e Oficinas das Escolas Secundárias de José Estêvão e Nº1 de Aveiro a boa-vontade com que se prestaram a dar todas as informações pedidas e também o modo como nos facultaram o acesso ao material feito pelos alunos e que comprovava as declarações que nos tinham sido fornecidas.

Em termos pedagógicos, dávamos continuação a uma actividade que é praticada com muita frequência no ciclo preparatório: o desenvolvimento escrito de bandas desenhadas, pois queríamos que o aluno se sentisse á vontade com o tema e que nenhuma estranheza o desviasse do assunto. Levantava-se porém um pequeno problema - tendo sido ensinadas, já no 6ºano, as diferenças entre texto narrativo e texto descritivo e as respectivas funções, havia o perigo de os alunos nos fazerem uma mera descrição da imagem e não a utilizarem, apenas, como ponto de partida conforme pretendíamos. Para evitar esse erro, demos aos alunos as seguintes instruções:

Observa a gravura atentamente;
 Imagina a situação documentada;
 Faz uma composição **DESENVOLVENDO A
 SITUAÇÃO QUE IMAGINASTE.**

À composição que partia duma imagem seguiu-se, em Março, um segundo exercício, em que os alunos partiam duma frase (Apêndice III.B). Essa frase era realmente um sumário da situação que fora documentada na imagem da primeira tarefa e constava do seguinte:

**"HOJE, ELE É APENAS UM VELHO SAUDOSO DA
 SUA INFÂNCIA PASSADA. DANTES, ERA UM
 RAPAZITO ALEGRE QUE GOSTAVA DE BRINCAR
 NA PRAIA".**

Lê a frase com a maior atenção;
 Faz uma composição, desenvolvendo a frase.

Sabendo do modo como os alunos, nesta idade, ainda se sentem dependentes da imagem, pretendíamos ver a sua reacção a um estímulo puramente linguístico e comprovar, ou invalidar, a hipótese de que este tipo de exercício era mais difícil do que o documentado por uma gravura.

Hesitámos na escolha do terceiro exercício, cujo cumprimento decorreu em Maio, mas acabámos por optar por um simples tópico de composição, resumo da frase da segunda tarefa. Pretendíamos assim, vindo da gravura, passando por uma frase em que a situação é documentada ainda com algum pormenor e, finalmente, atingindo um mero tema, ver até que ponto a evolução cognitiva dos alunos permitia esta subida a um nível mais abstracto: abstracto linguisticamente porque menos referencial e abstracto psicologicamente porque mais lato e, portanto, menos relacionado directamente com a experiência individual.

Esse terceiro exercício (ver Apêndice III.C) era então apresentado aos alunos da seguinte maneira:

- Faz uma composição em que desenvolvias o tema a seguir apresentado:

**SAUDADES DA INFÂNCIA: O TEMPO DE FÉRIAS
NA PRAIA.**

Qualquer dos exercícios era executado na sala de aula durante o tempo duma aula de Português, logo durante quarenta e cinco minutos, e falaremos mais tarde da gestão do tempo feita pelos alunos durante a elaboração da composição, nomeadamente do tempo concedido à preparação, à redacção do texto e à revisão final.

2.3. Processos de Recolha de Dados

Para além das composições propostas aos alunos, 'corpus'⁵ do nosso estudo, uma variedade de elementos de pesquisa foram

⁵ 'Corpus' é um termo linguístico que se refere ao conjunto de enunciados escritos ou orais que são submetidos a análise. Ver, por exemplo, CRYSTAL, D.

utilizados numa função complementar: questionários a professores e alunos, técnica de verbalização do pensamento e entrevistas retrospectivas. Esta mistura de processos metodológicos, aparentemente díspares, ajudaria a criar uma perspectiva mais rigorosa do problema a estudar, pois partindo duma situação-chave - o aluno a produzir texto em sala de aula - não descuraria também o processo de criação. Pretendíamos assim colmatar uma das críticas mais insistentes no campo das ciências cognitivas que considera que restringir-nos a tarefas dos alunos em sala de aula é altamente limitativo⁶, porque não tem em conta o processo criativo utilizado, base de toda a aprendizagem. Passaremos agora à apresentação sumária dos processos que levantámos.

2.3.1. Questionário a Professores

Os questionários que iremos referir de seguida são dados complementares - e por isso serão incluídos em apêndices-, mas importantes ao enquadramento do 'corpus'.

Começaremos por referir o questionário inicial a que foram submetidas as duas professoras (Apêndice I⁷) sobre o papel da composição na sala de aula, com a finalidade de determinar o modo como o exercício era encarado por estas docentes. Seguimos de perto

Dictionary of Linguistics and Phonetics. Londres, Blackwell, 1985, p. 77; ou então MOUNIN, G. Dictionnaire de Linguistique. Paris, PUF, 1974, p. 89.

⁶ Ver sobre essas limitações COHEN, A. "Using Verbal Reports in Research on Language Learning" in FAERCH & KASPER. Introspection in Second Language Research. Clevedon, Multilingual Matters, 1987, p.82 et seq.

⁷ Nesse apêndice apresentamos as perguntas do questionário em tipo normal enquanto as respostas dadas pelas professoras foram transcritas em itálico.

as instruções da obra já clássica de PAYNE⁸ evitando os erros mais comuns, no interrogatório dos informadores, como por exemplo, "to assume that people know what we are talking about (...), to assume that their answers are in the frame of reference we intend" (p.16).

Pretendíamos com este questionário levar as professoras a uma reflexão sobre o que é uma composição, qual a possível finalidade didáctica desse tipo de exercício e o modo como esta tarefa era, ou poderia vir a ser, desenvolvida em função dos interesses dos próprios alunos. Achámos também oportuno levar as professoras a meditar sobre uma possível ausência de diálogo com os alunos, a respeito das tarefas realizadas em sala de aula. Evitámos conscientemente perguntas excessivamente elaboradas ou ambíguas - "trick questions", na classificação de Payne (p. 17) - que podiam levar os professores a desviar-nos das prioridades traçadas, introduzindo novos tópicos. Também fugimos a questões que por serem demasiado agressivas, levariam os docentes interrogados ao desenvolvimento de mecanismos de defesa, ou mesmo a esquivar-se a uma resposta. Deixámos algumas destas questões mais polémicas para conversas informais a decorrer no fim do ano quando o contacto pessoal connosco já teria diminuído a desconfiança e reforçado a transparência intelectual.

2.3.2. Questionário a Alunos

Também, logo no começo do ano, os alunos foram submetidos a um questionário cujos resultados percentuais apresentamos em Apêndice II. Pretendíamos com este interrogatório, conhecer os pontos de vista dos alunos sobre o exercício da composição e saber se já tinham reflectido sobre a própria tarefa - usámos por isso

⁸ PAYNE, S. The Art of Asking Questions. Princeton, Princeton University Press, 1980.

"perguntas de abertura" ("opener questions")⁹ - , se se preocupavam com a planificação do exercício e que tipo de planificação achavam mais conveniente; se consideravam importante a revisão final e como procediam e que parâmetros utilizavam para considerar que a sua própria composição estava bem elaborada.

Deixámos de lado algumas questões mais polémicas que reservámos para as Entrevistas que iremos em breve mencionar, esperando que o contacto diário, em sala de aula e fora dela, produzisse respostas honestas em que os alunos falassem das suas expectativas e também das suas desilusões, após todo um ano de trabalho na disciplina de Língua Materna.

2.3.3. A Técnica de Verbalização do Pensamento

Para enriquecermos o nosso trabalho, proporcionando uma dimensão mais fidedigna às nossas interpretações, decidimos também debruçar-nos sobre o processo de criação de texto. Para isso seleccionámos cinco alunos em cada uma das turmas e a sua produção de texto foi acompanhada pela técnica de verbalização do pensamento ("think-aloud technique") ao fazermos a gravação dos pensamentos que lhes ocorriam durante a redacção (Apêndice XX).

Conhecemos as restrições que têm sido postas a este método no campo das ciências cognitivas, especialmente por teóricos que ainda defendem que muita aprendizagem é feita ao nível do inconsciente, o que justificaria uma maior ênfase dada ao estudo do produto em detrimento do processo. Contudo, sobretudo na última década, um

⁹ PAYNE, S. Op. Cit., p. 34.

número cada vez maior de especialistas¹⁰ fala da necessidade de se deixar de subestimar o controle do consciente em numerosas operações mentais, especialmente em casos que envolvam "resolução de problemas". Nesses casos, esta técnica terá uma utilidade comprovada desde que evitemos, o mais possível, a tendência de alguns informadores de se desviarem do que se lhes pede - pensar em voz alta - para uma forma de reflexão em que passam à observação do seu próprio comportamento. Evitada esta deturpação, temos um elemento de pesquisa fundamental que pode revelar os laços entre o cognitivo e o verbalizado, explicando assim o produto-texto, e pode também ultrapassar os limites do mero cognitivo, entrando nas variáveis contextuais, ao documentar o relacionamento do sujeito com o contexto.

A nossa selecção dos alunos dependeu de certos parâmetros: primeiro que tudo, procurámos alunos aproximadamente no mesmo nível etário - que durante o primeiro período ainda tivessem 12 anos, mas que já tivessem 13 anos por ocasião do cumprimento da segunda e/ou terceira tarefas; tentámos também seleccionar rapazes e raparigas, sem nos restringir a um sexo, apesar de termos consciência de que, nesta idade, normalmente o amadurecimento das meninas é mais rápido, o que produz um certo desfasamento entre os interesses e preocupações dos dois grupos: assim, tanto na turma B como na turma C, escolhemos três rapazes e duas raparigas; quanto ao aproveitamento, procurámos alunos medianos, mas cujo temperamento variava muito, indo de alunos extrovertidos a alunos discretos, passando por alunos que gostavam de chamar a atenção.

Devido à sua pouca idade, os cinco alunos que escolhemos foram preparados para esta actividade através duma sessão experimental em que foram levados até à sala onde iria decorrer a gravação dos seus pensamentos e tomaram conhecimento do material envolvido na experiência e também do seu funcionamento: eles próprios, aliás,

¹⁰ Ver, sobre este assunto, os esclarecimentos fornecidos por ERICSSON, K.A. & SIMON, H.A. "Verbal Reports on Thinking" in Introspection in Second Language Research, ... p. 24 e 25.

ajudaram a colocar o papel, lápis, canetas na mesa, o gravador em frente do lugar vazio com o microfone colocado à distância conveniente e depois fez-se uma sessão experimental de uns cinco minutos que iniciámos com a pergunta "em que estás a pensar?". Três dos alunos revelaram por esta altura uma certa dificuldade em se adaptarem ao processo, alegando que a aparelhagem os inibia, o que justificava os depoimentos demasiado sucintos. Chegado o momento da gravação da tarefa, pareciam muito mais à-vontade, e, como podemos ver pela transcrição das gravações, não parece haver falsificação de dados, pois há claras ligações entre o texto produzido e os pensamentos expressos. Durante a elaboração da composição, os alunos receberam as seguintes instruções:

DIZ TUDO O QUE ESTÁS A PENSAR. (sobre o tema, sobre o modo como estás a escrever, etc) . Diz tudo o que te vem à cabeça desde o momento em que te estás a preparar para escrever, durante o tempo em que estás a escrever e logo a seguir, após teres terminado, enquanto estiveres a pensar na tarefa que executaste.

Durante a realização da tarefa mantivemo-nos presentes na sala, mas só interferimos quando o silêncio dos alunos se prolongava e havia risco de estarem a pensar sem verbalizar. A verbalização do pensamento é um exercício difícil, mesmo para um adulto, por isso tivemos de fazer certas concessões para permitir aos alunos alguns rodeios que significavam desvios de tema ou considerações diversas sobre as aulas, as professoras ou as famílias respectivas. Só interviemos para cortar o discurso dos alunos quando se corria o risco dum desvio tão marcado que se produzia um monólogo sem grandes ligações com o texto escrito produzido.

Como poderemos ver pelas transcrições em Apêndice XX, a maioria das vezes os alunos aproximaram-se dum tipo de monólogo imaginativo semi-individualizado que se aproxima muito do 'monólogo colectivo' de que fala Piaget, pelo qual os jovens tentam dominar uma situação desconhecida associando o

interlocutor/professor aos seus sentimentos, pensamentos e mesmo acções. No fundo, é um monólogo que é realmente uma forma de diálogo, com o ouvinte a servir de testemunha.

2.3.4. Entrevistas Retrospectivas

Finalmente, os alunos seleccionados foram submetidos a entrevistas retrospectivas. Depois de terminarem o último exercício, foi-lhes pedido que relesem as suas composições e que, após ouvir de novo a gravação dos seus pensamentos, respondessem a certas perguntas que os ajudavam a valorizar os seguintes pontos: as estratégias utilizadas no desenvolvimento do sentido; a ligação desse conteúdo a uma fonte de conhecimento; a preferência dada pelo produtor do texto ao produto obtido ou, pelo contrário, ao processo utilizado; a preocupação, pouca ou muita, conferida pelo aluno ao leitor do texto, o professor/avaliador(ver Apêndice XXI).

Escolhemos fazer esta entrevista retrospectiva no fim do ano sabendo dos riscos que corríamos ao retardar esta operação. Como nos elucidam FLOWER & HAYES¹¹ o passar do tempo arrasta o esquecimento de algumas operações mentais pois "the delicate structure of goals and subgoals erected to construct the sentence was destroyed when the goal was accomplished". Ao mesmo tempo que se esquecem pormenores, há uma tendência para preencher o vazio com informação nova. Porém, já que sabíamos das limitações do exercício, estamos confiantes que as minimizámos e, o retardamento da entrevista trazia claras vantagens, nomeadamente, a de desenvolver um relacionamento mais profundo entre nós e os alunos, o que evitaria insinceridade de informação para nos agradecer; além

¹¹ HAYES, J.R. & FLOWER, L. Uncovering Cognitive Processes in Writing. Nova Iorque, Longman, 1983, p. 215.

disso, como os três exercícios partilhavam de um tema comum, queríamos saber até que ponto o exercício nº 2 e o exercício nº3 teriam actuado como reforçadores de estruturas cognitivas a nível do consciente; e, sobretudo, sabíamos que só com distanciamento os alunos poderiam falar das suas estratégias preferidas, e ultrapassar a preocupação formal de ocasião dando ênfase à metalinguagem fundamental à perspectivação do texto em contexto.

A junção destes dois procedimentos de pesquisa, técnica de verbalização do pensamento e entrevista retrospectiva é já um lugar-comum no campo das Ciências Cognitivas¹² e serve para ultrapassar os problemas que surgem com o uso isolado de cada um destes métodos. Ao utilizar as duas técnicas em conjunto aumenta-se a quantidade e a qualidade do material recolhido, tornando as conclusões a que chegamos mais exactas, porque mais comprovadas.

¹² Ver sobre esse assunto HAARSTRUP, K. "Using Thinking-aloud and Retrospection to Uncover Learners' Inferencing Procedures" in Introspection in Second Language Research, ... p. 197 a 212.

3. DO ENQUADRAMENTO TEÓRICO

3.1. Texto e Textualidade

Todo o nosso estudo se centra na noção de texto, e, todas as actividades, que serão desenvolvidas pelos alunos partem da constatação que, com maior ou menor precisão, eles sabem o que é um texto¹; isto é, que mesmo dando particular atenção a pormenores não-essenciais, como extensão ou localização temporal, todos os alunos parecem ter consciência de que um texto é linguagem e, pelos títulos que lhe dão - "história", "composição", "redacção"-, comprova-se o seu conhecimento de que o texto é um bloco linguístico necessariamente coeso e coerente.

Segundo STUBBS² "text means any piece of spoken or written discourse which has actually occurred in a real social situation" ; ou então, como nos explica HALLIDAY "text is language that is

¹ Em resposta à pergunta do questionário "A tua professora manda-te escrever um texto. O que achas que ela espera de ti?", dos 57 alunos interrogados só um respondeu "sei lá"; 29 disseram "um texto é uma composição"; 11 "é uma história que tem pelo menos 10 linhas"; 12 "são as redacções que fazemos na aula". Apenas seis alunos parecem ter a noção que TEXTO é sempre literário: 3 responderam "texto é o que lemos no livro de Português; outros 3 disseram que "é quando fazemos poemas e coisas assim"

² STUBBS, Michael. "Stir until the Plot Thickens" in Literary Text and Language Study. Londres, Arnold, 1982, p. 73.

functional, language that is doing some job in some context. Text is made of meanings, is a social exchange of meanings"³. Como podemos ver, as duas definições partilham concepções básicas comuns, pois ambas consideram que texto é, antes de tudo, um produto da linguagem e linguagem entendida num enquadramento social.

A estas duas características teremos de acrescentar uma outra fundamental: que um texto é um acto comunicativo cuja produção depende do produtor e do receptor e também das circunstâncias da sua ocorrência, pois qualquer texto está sempre ao serviço da interacção humana. Por isso, e pelas teorias de BEAUGRANDE & DRESSLER⁴ que seguiremos, texto é um acto de comunicação que cumpre sete condições fundamentais de textualidade. Se alguma destas condições não for satisfeita, o texto deixa de ser comunicação, o que significará, como consequência, que deixará de ser um texto.

As sete condições de textualidade são: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade.

A primeira categoria apresentada - coesão - trata dos componentes da superfície textual, da organização da frase, das dependências entre as palavras segundo convenções gramaticais. Profundamente ligada a coesão encontramos a coerência que se ocupa da configuração dos conceitos e relações que são subjacentes à superfície textual. Esses conceitos podem ser agrupados em noções fundamentais como causalidade, possibilidade, proximidade (ou afastamento) temporal, levando-nos do simples plano do textual para uma dimensão cognitiva, atributo dos utilizadores do texto.

³ HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Oxford University Press, 1989, p. 10/11.

⁴ BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. Introduction to Texts Linguistics. Essex, Longman, 1981, p.3 et seq.

Mas coesão e coerência são noções especialmente centradas no texto, sendo mais importantes, para a perspectiva que escolhemos para o nosso estudo, as noções centradas no utilizador, como intencionalidade e aceitabilidade. Intencionalidade reporta-se à intenção consciente do produtor do texto, decidido a atingir uma finalidade comunicativa. No caso do texto produzido em sala de aula o aluno tem sempre em mente a necessidade de manter um diálogo activo com o professor, já que ele, devido à sua função de avaliador, é o elemento mais forte ⁵. Esse diálogo que se sobrepõe às necessidades de coesão e mesmo à ordem lógica fundamental à coerência não pode nunca ser quebrado e dele depende a construção de qualquer texto pedagógico. Porque essa componente dialógica é essencial utilizaremos as máximas conversacionais de GRICE⁶ para sistematizar as características gerais dos textos produzidos pelos alunos citando dos estudos originais desse filósofo da Linguagem sempre que oportuno.

Esta colaboração entre o aluno/produtor do texto e o professor /receptor é responsável por noções como a escolha do tipo de texto e por outros factores, como a inclusão de certos elementos culturais ou sociais, além da negociação de finalidades pedagógicas: da parte do aluno reveladas no modo como apresentam os conhecimentos que lhe foram transmitidos pelo professor, da parte do professor pelo modo como verifica o cumprimento de objectivos programáticos da sua disciplina.

⁵ Em termos de produção de texto esta é a grande diferença entre o texto escolar e o texto literário: uma completa inversão de poder entre os elementos criador/leitor. No texto literário o criador é o elemento forte, sendo o leitor meramente convidado à adesão. No caso da produção de texto escolar o criador/aluno é o elemento mais frágil, tendo de se preocupar com o julgamento decisivo do leitor/professor/avaliador.

⁶ Referimo-nos aos estudos de GRICE, H.Paul. "Logic and Conversation" in COLE, P. & MORGAN, J. Syntax and Semantics. Nova Iorque, Academic Press, 1975, vol.3, p. 40 a 58; e "Further Notes on Logic and Conversation" in COLE, P. Syntax and Semantics. Nova Iorque, Academic Press, 1978, vol. 9, p.112 a 127. Estes dois trabalhos são utilizados por BEAUGRANDE & DRESSLER com grande adequação como fundamento para o seu capítulo sobre "Intencionalidade".

Devido a esta interacção aluno/professor, profundamente imbricada na noção de intencionalidade está a noção de aceitabilidade, pois o receptor/professor é chamado constantemente a colaborar com o produtor, resolvendo ambiguidades e extraíndo elementos novos mesmo de situações textuais em que o aluno não tenha sido explícito. Aliás, a recepção dos textos produzidos exige uma colaboração específica do professor, pois ele necessita de antever o modelo utilizado na produção, e invertendo os momentos de criação, partir da expressão escrita para chegar ao esquema originário. Esse movimento de penetração profunda do texto irá certamente depender de factores essenciais para a aceitabilidade, como por exemplo a apreciação da qualidade do texto recebido, ou a dificuldade ou facilidade sentida em integrar o conteúdo do texto no conhecimento prévio que o professor tem, ou mesmo o envolvimento cognitivo e emocional com a situação comunicativa criada pelo aluno/produtor do texto.

Mas aceitabilidade, perante uma tarefa escolar, é ainda mais complexa, pois a sala de aula é um universo com as suas regras específicas, sendo uma delas que quando um professor distribui uma tarefa escrita aos seus alunos ultrapassa as funções de simples receptor: conhecedor do tópico, ou da imagem ponto de partido, o professor cria as suas próprias expectativas não abstractas, mas bem concretas, simbolizadas num texto que ele mentalmente vai criando.

A quinta condição de textualidade é informatividade e tem a ver com a novidade do material apresentado ao receptor do texto e, conjuntamente, com a quantidade de conteúdo que este deverá acrescentar para que o texto se realize como instrumento de interacção comunicativa. O valor informativo dum texto será tanto maior quanto mais alargada for a gama de possibilidades de informação desse mesmo texto. A tentativa de sistematização deste tipo de textualidade levou BEAUGRANDE & DRESSLER a proporem três níveis de informatividade, ligados a três graus de probabilidades: o primeiro grau, corresponde à ocorrência mais provável e estará em acordo total com as expectativas do receptor,

por isso exige-lhe muito pouca atenção. Em termos de informação, contém elementos previsíveis, diremos mesmo triviais e esta informatividade de primeira ordem está sempre presente em todos os textos. Contudo, em certos momentos, a informatividade de primeira ordem terá de ser elevada a segunda ordem para que o texto se torne mais interessante. Informatividade de terceira ordem, com as suas *descontinuidades e divergências*, parece-nos especial atributo do texto literário. Na produção escrita que estamos a estudar, talvez pela idade dos alunos, ou pela pressão da situação em que são produzidos (a sala de aula), encontrámos apenas um ou outro caso que podemos classificar dentro deste nível de maior elaboração.

A sexta condição de textualidade é a situacionalidade, e tem a ver com os factores que tornam o texto relevante para uma determinada situação. Todo o produtor de texto faz um juízo inicial da situação que lhe é apresentada e interpreta essa evidência exterior à luz da *mediação* das crenças e conceitos prévios. Essas crenças são uma espécie de modelo que serve de chave para interpretar a organização do "mundo real", neste caso, o mundo do ensino, e sobre esse modelo o aluno cria as suas expectativas e as suas finalidades. Perante o estímulo de produzir um texto, o aluno tem duas possibilidades: a primeira de *monição* ('monitoring'), fornecendo uma apresentação mais ou menos objectiva do modelo situacional; a segunda, de *organização e controle* ('managing'), quando tenta manipular a situação discretamente de modo a ser-lhe favorável. Tentaremos sistematizar as diferentes tipos de *monição* e/ou *coordenação* que encontramos nos textos dos alunos, podendo contudo adiantar que, normalmente qualquer dos dois modelos pode ser entendido como formas de "resolução de problemas".

A última condição de textualidade estudada por Beaugrande & Dressler é *intertextualidade* e trata dos factores que tornam a utilização dum texto dependente do conhecimento de outros textos anteriormente descodificados. *Intertextualidade* é uma noção particularmente importante para o estudo de texto literário ou outro tipo de textos que apresentem características gerais passíveis de

padronização. No caso do texto escolar em estudo, achamos que esta sétima condição de textualidade é também fundamental, especialmente tendo em conta que podemos falar dum modelo de texto pedagógico em que os alunos se devem enquadrar e que apenas podem enriquecer com a sua experiência pessoal. Por isso, é natural que recorram à utilização de frases retiradas das gramáticas de Português ou de obras literárias que vão conhecendo e que passam a funcionar como modelos de qualidade.

Paralelamente a estas sete condições de textualidade que são regras constitutivas⁶ da comunicação textual, pois servem para a definir e mesmo criar, existem também as regras reguladoras que *servem para controlar a comunicação textual, e que não perderemos de vista no nosso estudo: a primeira, "eficiência", faz com que o produtor do texto procure comunicar com o menos esforço possível; a segunda, "eficácia", leva-o a buscar os meios de influenciar devidamente o receptor para lhe ser mais fácil atingir a finalidade desejada; a terceira regra, "a adequação", leva o produtor do texto a fazer um ajuste dos meios que escolhe para a criação do texto à situação em que está integrado.*

Eficiência e eficácia tendem a contrariar-se, e, por razões óbvias, parece-nos que, quanto mais jovem é o produtor do texto, mais se sentirá dividido pelo dilema de, ou valorizar o caminho mais simples para o cumprimento da tarefa, ou, pelo contrário, reforçar os elementos que lhe asseguram a adesão e o entusiasmo da receptor. No caso específico da situação de sala de aula veremos que a identificação do receptor com o avaliador da tarefa é decisivo, tornando eficácia o elemento geralmente mais marcante. De qualquer maneira, cabe à adequação estabelecer o equilíbrio entre os dois factores contraditórios, ajudando os alunos a distinguir entre as convenções necessárias e o interesse pessoal. Durante o desenvolvimento do nosso trabalho partiremos da noção que

⁶ Ver SEARLE, John R. Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language. Cambridge University Press, 1969, p.33-41 ("Rules").

adequação situacional é mais importante que noções de correcção e elegância linguística⁷ .

Ao longo deste estudo iremos desenvolvendo as regras constitutivas e as regras reguladoras da comunicação textual. Mostraremos como a constituição e o uso dos textos são dominados pelos princípios da eficiência, da eficácia e da adequação e, das sete condições fundamentais da textualidade, escolhemos, como ponto central da nossa tese, intencionalidade/ aceitabilidade e também situacionalidade, pois pretendemos manter-nos no campo da Pragmática explorando as atitudes dos alunos/ produtores do texto, verificando a reacção dos Professores/receptores , sem deixar de ter em conta o contexto em que decorre o acto comunicativo.

3.2. O Processo de Criação do Texto

Falámos até agora de alguns dos pressupostos teóricos de base que seguiremos na análise dos textos, isto é, na análise do produto da criação escrita. Passamos a apresentar, numa perspectiva geral, alguns dos princípios teóricos que utilizaremos na análise do processo de criação.

"Writing starts with a rhetorical situation that poses a need to write or that poses a task that calls for problem-solving", explica-nos L. FLOWER⁸ . Por isso distribuído o tema, antes de começar a

⁷ Por este facto, durante as análises das composições, mencionaremos e tentaremos explicar os desvios de adequação com mais cuidado do que os erros ortográficos.

⁸ FLOWER, L. "The Role of Task Representation in Reading-to-Write", Report 2 of Reading to Write : Exploring a cognitive and Social Process. University of California, Berkeley, Junho 1987, p.2.

redacção cabe ao aluno efectuar uma interpretação das instruções do professor e mentalmente definir as finalidades e sub-finalidades correspondentes aos objectivos. Em todas as aulas de língua Materna a que assistimos os docentes pareciam partir do princípio que os alunos sabem de antemão o que os professores querem que eles façam, como se as convenções de sala de aula fossem tão precisas e rígidas que os alunos conhecessem todas as fórmulas, cabendo-lhes a simples função de as adaptar aos variados exercícios. Este problema, aliás, já fora destacado por LABOV, na década de 70, quando referia que os estímulos fornecidos pelos professores são frequentemente sentidos pelos adolescentes como "surpreendentes, estúpidos e injustificados". E prossegue, explicando que a interpretação pelos alunos da tarefa pedida pode variar entre "requests for information, commands for action, threats of punishment or meaningless sequences of words. They are probably intended by teachers as something altogether different - as requests for display, but in any case the teacher is normally unaware of the problem of interpretation"⁹ .

Realmente, a experiência mostra-nos que, ao ser incumbido da tarefa, o aluno passa sempre por um primeiro momento de confusão e o interrogatório a que sujeita o professor, e que iremos estudar atentamente, está longe de ser uma forma de oportunismo, pois é antes uma tentativa de descodificar a 'adivinha' que cada tarefa constitui, inferindo das respostas do professor os limites exactos do trabalho a executar. Neste primeiro momento, o aluno tem apenas a certeza de que a tarefa a cumprir é uma tarefa escrita e de que terá de ser enfrentada recorrendo a uma estratégia de resolução de problemas. Assim, neste momento, "we can think of the task theoretically as a problem space. This metaphoric space is made up of all the possible goals the solver might consider, all the possible givens or conditions that might constraint the solver action"¹⁰ .

⁹ LABOV, W. Language in the Inner City. Filadélfia, University of Pennsylvania Press, 1972, p. 220.

¹⁰ Op. Cit., p.3.

O processo de representação da tarefa escolar começa quando o aluno equaciona os dados da situação em que está integrado, as finalidades que pretende atingir e as estratégias que pode utilizar para o conseguir: estes três problemas juntos é que constituem o problema a resolver. Sabemos como é vasta a dimensão da problemática cognitiva que acabamos de levantar e que qualquer resposta simples será limitativa. Por isso, vamos apenas centrar-nos no modo como os alunos encaram a tarefa a cumprir. Para ser ainda mais precisa, vamos verificar se, perante a mesma tarefa, esta é vista do mesmo modo por todos os alunos e, se não é, detectar se as diferenças entre as resoluções são significativamente importantes.

Mas, segundo Linda FLOWER a 'representação' de qualquer tarefa é construída sobre alguns princípios fundamentais (p.15): primeiro, a tarefa que o produtor do texto constrói não se pode reduzir a uma escolha simples, sendo antes a integração de um conjunto de opiniões e esquemas. Este primeiro princípio tem consequências directas, sendo a mais imediata que a imagem da tarefa a cumprir não é criada do nada, mas depende de esquemas, convenções, padrões e estratégias que o produtor do texto já conhece. Contudo, essas diferentes opções são armazenadas em muitos compartimentos da mente, e o conhecimento respectivo terá de ser activado e os diferentes blocos integrados cada vez que se apresenta uma nova tarefa, cabendo ao produtor fazer uma escolha entre as diversas possibilidades.

Claro que há sempre a possibilidade de alguns alunos terem blocos já preparados, com um dado plano organizador associado a um conjunto de escolhas sobre a informação, apresentação, estratégias e finalidades, que seria invocado dependendo apenas da tarefa escolar distribuída pelo professor. Parece-nos que, na generalidade, este comportamento não é invulgar entre alunos, pois muitos deles, falam-nos das estratégias defensivas que costumam utilizar para facilitar o desenvolvimento da tarefa, como decorar frases-cliché, reconstituir pedaços de textos em que obtiveram boa nota, tentar reproduzir passagens de textos de colegas lidos nas aulas e

considerados exemplares e, sobretudo, recorrer a frases decoradas de romances que leram. Mas se muitos alunos recorrem a estas estratagemas para se defenderem, isso apenas minimiza um pouco a confusão e o conflito íntimo que acompanha a realização duma tarefa escolar, pois as estratégias pontuais não substituem completamente a necessidade de selecção dentre os múltiplos quadros que o adolescente armazenou e que a memória foi guardando em sobreposição.

Mas, na opinião de FLOWER, um outro princípio a não esquecer é que, como o processo de construção duma tarefa depende duma complexa fusão proveniente do desenvolvimento das pistas dadas pelo professor a que acresce a reintegração de factos passados guardados na memória, não pode ser restringido a um momento, ao momento que antecede o início de elaboração da tarefa, antes, estende-se a todo o tempo de produção da composição. No fundo, a própria construção do futuro texto, baseia-se num equilíbrio precário entre as noções de 'notar' e 'lembrar', apresentado por L. FLOWER no diagrama reproduzido na Fig. 1.

Este modelo ajuda-nos a descrever, primeiro, como o processo de 'notar' e 'lembrar' unem o contexto, a memória e a representação feita pelo produtor do texto; depois, como este processo pode continuar a evoluir, mesmo quando o produtor já tem um plano em desenvolvimento; e, finalmente, como um acto de actualização ('updating'), que se manifesta em representações revistas pode levantar problemas de ajuste do texto à tarefa mentalmente planejada.

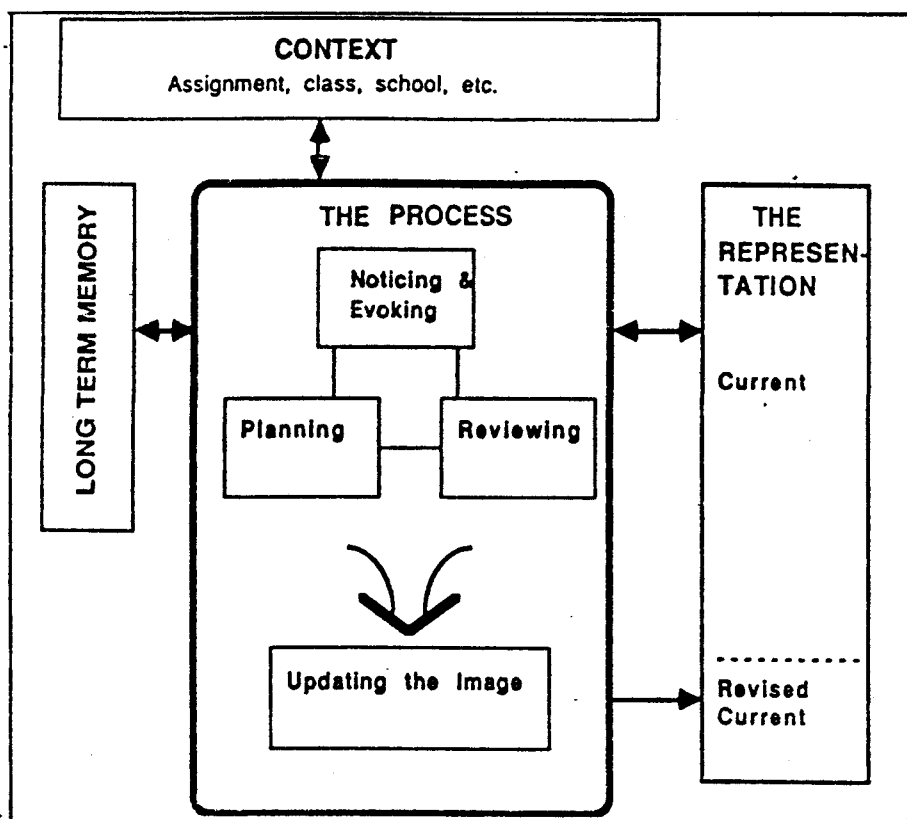


Fig. 1 - Modelo de produção de texto, segundo L. Flower

Como o diagrama visualiza, a representação da tarefa produzida pelo aluno nem sempre é estável, podendo mesmo levar à alteração do plano/ponto de partida, ao abandono de ideias previamente seleccionadas e à introdução de outras novas. Contudo, uma ideia acrescentada tardiamente pode entrar em conflito com a finalidade anteriormente escolhida, destruindo o texto, e o abandono súbito de ideias pode tornar o texto final, incompleto ou incompreensível. Essas dificuldades de integração de novas ideias serão debatidas durante o estudo de algumas composições.

Assim, o acto da escrita exige do produtor do texto uma constante vigilância, para manter o equilíbrio precário e criar um fluxo contínuo entre a linguagem utilizada, o conteúdo expresso e a finalidade a atingir. Assim se constitui o que Beaugrande¹¹ chamou a

¹¹ BEAUGRANDE, R. Text, Discourse and Process. Londres, Longman, 1980, p.15.

estabilidade textual e que leva o produtor do texto a uma constante procura de relações entre cada ocorrência de sentido e o respectivo contexto. Claro que, em cada momento, o produtor do texto tem de fazer uma escolha, também linguística, além de contedística, entre todas as inúmeras possibilidades que se lhe deparam que, em termos ideais, são infinitas. Mas que, em termos pragmáticos, são bastante mais reduzidas, pois, parece-nos que, em cada situação comunicativa, é criado um sistema de preferências partilhado pela própria comunidade. Assim, por exemplo, na sala de aula, a turma partilha, e mesmo estabelece, um conhecimento preferencial muito complexo, produzido pelo professor mas também definido pela própria identidade da turma/grupo, e que se expressa em cada texto individual. Daí resulta uma certa semelhança estrutural entre os textos produzidos por cada turma, como iremos mostrar.

Feita a representação mental da tarefa e partindo dessas preferências do grupo, o sujeito/aluno passará à produção dum texto, resposta ao estímulo dado pelo professor e que apresenta ao aluno um "problema" ¹². Mas atingir a finalidade não é uma caminhada simples: pelo contrário, podem ocorrer bloqueios se o produtor do texto, de repente, se depara com um obstáculo que não consegue transpor, ou então, se a busca da conexão entre as fases textuais for feita de acordo com um processo errado. No caso da produção de texto que estamos a estudar, um dos erros mais comuns de elaboração praticado pelos alunos resulta de precipitação; isto é, escutada a indicação da tarefa, o aluno precipita-se na redacção do texto, fazendo apenas um pequeno desvio se lhe surgem ligeiros obstáculos, mas não programando alternativas. Por essa razão, ao

¹² BEAUGRANDE & DRESSLER. Op. Cit., p.37 et seq.: "A problem is defined as a pair of states whose connecting pathway is subject to failure (not being traversed) because it can't be found or identified (...). The problem is said to be solved when a pathway is found leading without interruption from the initial state to the goal state".

primeiro bloqueio sério o aluno não tem defesa e abandona a elaboração da tarefa¹³.

O segundo tipo de procura de resolução de problemas¹⁴ é utilizado por alguns dos alunos que são produtores de texto mais conscienciosos. Nesses casos eles definem algumas finalidades intermédias, e vão se aproximando da finalidade principal por fases sucessivas¹⁵. Outros alunos irão preferir o terceiro tipo de procura de finalidades¹⁶, que parte duma identificação rígida das diferenças fundamentais entre o ponto de partida e o ponto de chegada e pela escolha do caminho mais directo entre esses dois estados. Se a distância parecer excessiva aos alunos, eles podem estabelecer um centro de controle no meio do cumprimento da tarefa que sirva de base de verificação para saber se houve ou não desvio do tema requerido.

Terminada a primeira fase que chamamos de "planejamento"¹⁷ sucede-se-lhe uma segunda fase de "idealização" quando o produtor começa a reunir e organizar as suas ideias em função da finalidade pretendida. É o momento em que o produtor escolhe os centros de controle, essas ideias verdadeiramente importantes que, a seu ver, devem ser as directrizes do texto. Imediatamente a seguir à idealização, ou mesmo em simultaneidade, surge o "desenvolvimento" que servirá para alargar, especificar, elaborar ou simplesmente ligar as ideias seleccionadas. Nesta altura, o aluno terá de ir procurar os seus "espaços de conhecimento"¹⁸, isto é, as

¹³ Este tipo de busca ("Search") é chamado por BEAUGRANDE & DRESSLER (Ibidem,p38), "depth-first search" e eles próprios esclarecem: "depth-first search is not very safe except when the pathway is obvious and uncontested".

¹⁴ De novo usando a terminologia de BEAUGRANDE & DRESSLER "Breadth-first search".

¹⁵ Apresentaremos, durante a análise das composições planos de alunos que provam o estabelecimento destas finalidades intermédias.

¹⁶ Na terminologia de BEAUGRANDE & DRESSLER "means-end analysis".

¹⁷ FLOWER, L, & HAYES, J. Richard (in "A Process Model of Composition", Pittsburgh, Carnegie-Mellon University, 1979) designam esta primeira fase de produção de texto por "planning".

¹⁸ "Knowledge spaces", chamam-lhe Beaugrande & Dressler, Ibidem, p. 40.

conteúdo já organizadas na sua mente. Na nossa opinião é o momento em que se fazem sentir as preferências do grupo, cuja função é limitativa mas também tranquilizante para a insegurança natural do aluno. Em que se faz sentir igualmente a influência da memória e das imagens mentais, que, tantas vezes, dão a sequência de eventos na criação dum texto narrativo.

Finalmente suceder-se-á uma fase de "expressão" em que se procura transferir todo o processo de criação mental para a superfície textual. É o momento em que se nota mais a importância atribuída pelos alunos à regra da eficácia, pois é quando eles se preocupam mais com o receptor, ou melhor com a função avaliativa do receptor/professor.

Apresentámos estas fases da composição em sucessão para facilitar a sua sistematização; contudo, para sermos mais objectivos, devemos referir-nos antes a momentos de dominância, pois as fases não podem ser simplesmente encaradas numa sequência cronológica rígida.

3.3. Texto e Estilo

Se, como já dissémos, dentro da sala de aula, se estabelece um conjunto de preferências partilhadas pelo grupo-turma que permite encontrar semelhanças estruturais entre os textos produzidos, cada aluno, individualmente, não se atém exclusivamente a essas preferências; pelo contrario, um texto de estrutura e conteúdo totalmente em conformidade com o estabelecido tornar-se-ia extremamente trivial e repetitivo. As preferências do grupo servem apenas como uma orientação para a criatividade individual, ou melhor, servem como esquema de coordenadas gerais sobre o qual o

produtor do texto revelará o seu lado inventivo, e mais especificamente, criará o seu estilo de escrita.

Se os estudos estilísticos já têm uma longa tradição dentro do campo da Teoria Literária, só na última década¹⁹ se iniciou a menção de traços de estilo individual ao referir textos elaborados por crianças e se começou a achar que seria importante sistematizar esses dados para caracterizar plenamente a produção escrita dos jovens. Neste nosso trabalho pretendemos desenvolver o modelo de estudo de estilo apresentado por WILKINSON, especialmente no que diz respeito ao elementos sobre o desenvolvimento do texto narrativo criado por pré-adolescentes.

Se estilo é já por si um conceito polémico, só o podemos utilizar para caracterizar textos produzidos por crianças ou mesmo adolescentes se partirmos duma definição que assumimos como muito geral. Antes de mais nada, a maioria das teorias sobre estilo têm em comum alguns elementos essenciais: estilo é sempre produto duma escolha, é funcional, e está relacionado com normas contextuais.

O elemento de escolha é o ponto central de numerosas teorias e pode subdividir-se em duas áreas específicas: primeiro, a área da linguagem apropriada, especialmente nos campos lexicais e sintácticos e na sua adequação ao contexto, ao género, à finalidade, ao assunto e à audiência: "The writer's choice and purposeful use of vocabulary and sentence structure with regard to the writer's subject matter, reader(s), and purpose in so far as this can be determined", assim resume WILKINSON (p.219), as suas teorias sobre estilo infantil.

Mas uma outra área de escolha também importante, mas mais problemática, consiste na escolha de modos diferentes de expressar os mesmos (ou semelhantes) sentidos. Isto irá conduzir-nos a campos

¹⁹ Em 1980, A. WILKINSON, com o seu grupo de trabalho, apresentou um estudo sistemático sobre o estilo de crianças, depois incorporado no 'Crediton Project': Assessing Language Development. Oxford University Press, 1980.

difíceis de separar como acontece ao tentarmos destacar o conteúdo da expressão escolhida, ou então ao individualizar o assunto do modo de o exprimir. Apesar de termos em conta as posições de muitos estudiosos de Estilística que contestam estas separações, achamos que é válida uma certa distinção entre o sentido subjacente e a expressão da superfície.

Como dissémos já, o estilo é também funcional: o estilo está relacionado com a função que desempenha no sistema de comunicação da linguagem. Realmente, o facto de identificarmos um traço do texto como estilístico não é em si suficiente para explicar o seu valor; tal só pode ser feito se as escolhas estilísticas forem relacionadas com a função que exercem no texto como um todo, e no sistema de comunicação de que o texto faz parte. Qual a função ou funções que ocupam, depende largamente da perspectiva em que nos colocamos dentro do processo de comunicação: se nos identificamos com o aluno/produtor do texto, se nos identificamos com o professor/leitor, ou se focamos apenas o texto.

Estes três elementos essenciais do fenómeno da comunicação dão origem a três definições principais da função estilística: a expressiva, a afectiva e a textual. A expressiva, que está directamente ligada ao produtor do texto, parte da noção indiscutível de que a escrita é expressão de sentido. Contudo, é preciso não esquecer que podemos estabelecer uma distinção entre o sentido básico proposicional e o modo específico como o produtor expressa o conteúdo, escolhendo valorizar as suas atitudes pessoais sobre um dado assunto; além disso, é também uma opção individual que leva o produtor a definir uma escala de importância dos pormenores, ou então a dar ênfase a certos pontos, ou, aumentando ainda mais o tom pessoal, a escolher o enfoque da apresentação do assunto. Finalmente, é também a opção do produtor do texto que o leva a dar as suas perspectivas do problema subjacente ao assunto e que o faz revelar a sua visão do mundo.

Quanto à função que chamamos afectiva, foca a maneira como a escolha estilística influencia a resposta do leitor/professor ao texto, como afecta o modo como ele lê o texto do aluno. Especificamente o produtor do texto/aluno fará escolhas - lexicais e sintácticas - que irão influenciar a leitura feita pelo professor, ao seleccionar estruturas fáceis ou difíceis de predizer conforme lhe convém, sabendo que, dum modo geral, terá de facilitar a apreensão do sentido do texto, de acordo com as expectativas do professor, mas sem esquecer as estruturas que valorizam certos aspectos do texto, esses que ele quer que o leitor note.

A função estilística que chamamos de textual foca as escolhas que contribuem directamente para a produção dum texto bem elaborado. Como tal, relaciona cada opção com a organização geral do texto, encarado como uma unidade completa, interligando as partes entre si e vendo como elas formam um todo unificado. Especificamente, as escolhas do produtor de texto nesta área servem para organizar as proposições-base em unidades textuais e delinear essas unidades claramente. Por exemplo, no caso da narrativa que estamos a estudar referimo-nos às escolhas que visam introduzir as noções de orientação, manejar o material episódico e controlá-lo, saber em que momento avaliar os comportamentos das personagens, ou perceber quando introduzir a resolução dos conflitos que vão sendo anunciados. Além disso, é necessária a escolha do produtor/aluno para ligar as partes da narrativa entre si, o que inclui não só a ligação das proposições, mas também a definição de partes mais extensas do texto e da sua interligação lógico-textual.

Mas estilo relaciona-se também com as normas contextuais, e, especialmente numa situação pedagógica, estas são particularmente importantes. Aliás, parecem-nos primaciais sempre que estamos perante uma realidade linguística sujeita a convenções exteriores ao sujeito falante. Neste caso, existem claramente expectativas do leitor/professor relacionadas com o conhecimento de contexto, e não falamos apenas de normas gerais escolares, mas também de



convenções linguísticas que têm a ver com a a disciplina de Língua Materna. Por exemplo, a expectativa da presença de verbos de acção sempre que o professor lê e avalia uma narrativa redigida pelo aluno. Estas expectativas são baseadas na leitura desse tipo de texto e formam uma norma para o estabelecimento das escolhas linguísticas feitas por parte dos produtores/alunos. Como diz WILKINSON (p.219): "As regard the development of style in children's writing a contextually related norm would be a norm to which young children might conform while mastering the written system and its conventions but from which they might deviate as they develop as writers and individuals and realize the potential such deviations offer for fulfilling particular functions". Durante este nosso estudo pretendemos ver até que ponto existe desvio duma norma linguística adulta e, caso se verifique, se é passível de sistematização.

P A R T E I:

**OS ALUNOS E OS TEXTOS PRODUZIDOS -
ANÁLISE GLOBAL**

1. A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS:

1.1. Caracterização das Turmas e dos Professores

Incidindo o nosso trabalho em actividades em sala de aula teremos de, antes de dar início ao estudo dos textos produzidos pelos alunos, reflectir um pouco sobre os três elementos sempre em presença neste contexto: o professor, a turma e o aluno. A turma é, colectivamente, o receptor da mensagem do professor e guarda quase sempre a força e os atributos de qualquer grupo. O primeiro, e mais óbvio, numa situação pedagógica, é a coesão que faz com que os elementos da turma sintam prazer em estar juntos e consigam superar os problemas individuais através dessa sensação de força colectiva¹. Essa coesão opera no sentido da criação de padrões de

¹ Ver sobre os atributos do grupo e da inserção de turmas dentro dessa problemática a obra de CORTIS, G. O Contexto Social no Ensino. Lisboa, Horizonte, 1980, p.15 et seq.

trabalho e na determinação da agressividade ou adesão dos alunos em relação ao professor.

O comportamento do grupo-turma é determinado pela facilidade de interagir com o professor, e pelo respeito das normas escolares, demonstrado pelas duas partes. Em termos gerais, essas normas partem do pressuposto que o professor é um elemento independente que é possuidor do conhecimento; isto é, o primeiro facto que o aluno procura no professor é que ele revele conhecimentos na matéria que lecciona²; e o professor, por seu lado, aceita a dependência dos seus alunos, esperando que eles lhes dêem mostras de quanto foram aprendendo durante o ano lectivo. Embora o relacionamento entre professor e aluno não se circunscreva à sala de aula é aí que se exprime dum modo pedagogicamente mais valioso. Como dizem TAVARES & ALARCÃO³ "(A sala de aula) é como que o "ventre materno", o lugar em que todos os seus elementos, os alunos, se encontram em gestação educativa através da interacção e da aprendizagem. Mas, nesse espaço pedagógico próprio da turma que é a sala de aula intervêm outros agentes para além dos alunos, os professores das diferentes disciplinas, os educadores". Assim, a educação, no seu aspecto de aprendizagem, é um diálogo constante entre estes dois polos, o professor e o aluno.

Passaremos, seguidamente, a fazer uma rápida apresentação das turmas e dos respectivos professores. Vamos começar pelo 7^o B do Liceu José Estêvão, turma em que os alunos apresentam um nível social alto, na classificação de BERNSTEIN⁴. Optámos por utilizar a categorização deste sociolinguista porque, no fundo, a divisão minuciosa entre classes sociais é pouco pertinente para o

² Tanto o 7^o B como o 7^o C diziam que a respectiva professora de português "sabia muito".

³ In Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Coimbra, Almedina, 1989, p. 142.

⁴ BERNSTEIN, B. Langages et Classes Sociales. Paris, Ed. Minuit, 1975, p. 29.

desenvolvimento do nosso trabalho⁵, não nos parecendo necessário desviarmo-nos dos objectivos traçados entregando-nos a grandes descrições e diferenciações sociológicas.

Vejamos ,antes de mais nada, as profissões dos pais dos alunos:

bancários	-----	4
contabilistas	-----	3
gerentes de banco	-----	2
professores do ens. secundário	-----	5
professores da universidade	-----	3
advogados	-----	4
médicos	-----	5
empresários	-----	4

QUADRO I

Achamos que o Quadro I, em que se apresentam as profissões dos pais dos alunos do 7º B fala por si, sendo inegável o predomínio de profissões liberais, altos quadros e empresários, o que proporciona o acesso dos membros da turma, não só a facilidades económicas, mas também a factores culturais fundamentais para a sua educação, nomeadamente contacto com livros, revistas e meios modernos de comunicação, como televisão, video e computadores⁶. Portanto, é natural que, na ficha de apresentação feita pelo professor de Português no decorrer desse ano, à pergunta "O que costumás ler"

⁵ Não queremos incorrer no vício de trabalho referido por HYMES, D. (in Foundations in Sociolinguistics. Londres, Tavistock Publications, 1977) quando, referindo-se à maioria dos linguistas, faz a seguinte acusação: "It is a common practice of linguists: knowledge of the social context governing the selection of grammatical features is obtained in order to define the categories, but then abandoned except for the residue of a relatively abstract category label" (p. 154). Assim, após a definição das classes sociais e da sua relação com a linguagem usada, só ao segundo elemento é conferida a devida importância.

⁶ Todos os alunos da turma tinham em casa um gravador-vídeo e um computador.

93% dos alunos tivessem mencionado Condessa de Ségur, livros de "Uma aventura"..., aventuras dos Cinco, enquanto os outros 7%, além destes mencionaram ainda, "Os Esteiros", "O Príncipezinho", e "Fernão Capelo Gaivota". Disseram também que gostavam de estudar, que não tinham dificuldades em nenhuma disciplina, e que nunca tinham reprovado. Quanto às notas que tinham tido em Português, 11 alunos situaram-se no 3, 12 alunos tiveram 4, e 7 alunos obtiveram 5.

Mesmo se considerarmos que o ensino do Ciclo Preparatório incita os professores a dar notas altas em caso de dúvida, o aproveitamento geral da turma tem de ser considerado, pelo menos, mediano/bom, o que estava de acordo com as expectativas dos alunos e das respectivas famílias. Realmente, à pergunta da ficha de Português "Já sabes o que queres ser quando fores grande", 55% dos alunos mencionaram carreiras resultantes de Licenciaturas e, os outros 45%, apesar de terem mostrado indecisão, prosseguiram afirmando, "quando chegar à Universidade, logo se vê", o que nos indicou que não punham em dúvida a sua entrada na Universidade e a disposição de virem a concluir um curso superior.

O comportamento do 7ºB, na aula era geralmente empenhado durante o cumprimento das tarefas, e os alunos não se inibiam de dar sugestões quando achavam que traziam contribuições úteis ao exercício. Por isso, havia uma certa tendência para a criação dum ambiente buliçoso e mesmo irreverente, evidenciando quanto os alunos se moviam à-vontade em todos os códigos de comportamento social. A sua conduta nunca atingiu proporções de agressão, nem entre si, nem para com a professora. Aliás, sempre que a docente se sentia atingida por qualquer comportamento dum aluno, o facto era referido abertamente e invariavelmente recebia a resposta "Desculpe, não tive intenção de a ofender".⁷

⁷ Esta tendência para a valorização das intenções dos procedimentos infanto-juvenis é, segundo BERNSTEIN (Op. Cit., p.178) um traço das "classes altas", pois desde bem cedo a mãe faz depender as punições, não só do acto cometido pela criança, mas sobretudo da intenção da acção.

Quanto à professora desta turma, que, a partir de agora, referiremos como Professora A, era filha de professores do Ensino Secundário o que lhe inculcara uma certa tendência para ver a sua profissão com realismo e com bom-senso. Vivia também num meio culturalmente privilegiado, lia muito, desde a infância, o que lhe facilitou a Licenciatura em Letras. Terminara o seu curso universitário com 16 valores, a que se seguira um estágio pedagógico integrado com a mesma classificação, consequência duma preparação científico-pedagógica sólida. Era uma pessoa confiante, bastante autoritária e com tendência para um discurso difícil. Via o seu papel na sala de aula como o de uma transmissora de conhecimentos, não procurando aproximar-se dos alunos e muito menos envolver-se nos seus problemas pessoais. Apesar de nunca termos visto os alunos solicitarem o seu auxílio, já que era uma turma sem sérios problemas relacionais ou humanos, sentimos que este distanciamento, produto do temperamento da professora A, podia trazer problemas numa turma com um perfil diverso. No caso do 7º B o grau de interrelação era sentido como suficiente, havendo apenas, da parte dos alunos, uma tendência para a ironia, prova de que sentiam a distância, mas que tinham aprendido a aceitá-la.

A turma do 7ºC, da Escola Secundária nº1, apresenta um perfil diferente. Indicamos, no quadro II, as profissões dos pais dos alunos:

professores primários -----	3
operários especializados (marceneiros, electricistas, mecânicos, torneiros)-----	9
trabalhadores agrícolas -----	5
empregados do comércio -----	4
f. armadas (policías e g. republicanos) -----	5
desempregados -----	4

QUADRO II

Pela leitura do quadro II verifica-se que mais de 50% dos alunos pertence às camadas populares e a operariado não especializado. Esse pormenor é ainda reforçado pelas áreas de residência, pois apenas cinco dos 32 alunos da turma moravam em Aveiro, enquanto os outros todos moravam em regiões periféricas de tradição agrícola: Vilar, Aradas, Verdemilho, S. Bernardo, Palhaça e Bustos. Muitos dos alunos declararam que ajudavam os pais em casa depois das aulas, o que, ocasionando uma redução dos tempos de lazer, poderia contribuir para acentuar a falta de "cultura" literária destes adolescentes, tal como ela se documenta na resposta à pergunta "que tipos de livros costumam ler?": 5 alunos afirmaram que não liam; 20 alunos disseram que só liam banda desenhada (na expressão de 9 desses alunos "liam Patinhas"); e só 6 alunos faziam outro tipo de leituras: livros de aventuras (3); livros da Condessa de Ségur (2); 1, romances policiais⁸ (1); um aluno disse "leio as histórias do livro de Português"⁹.

Dum modo geral os alunos declararam ter dificuldades várias às disciplinas de estudo, e preferirem as disciplinas de Educação Física (16 alunos); Trabalhos Oficiais (10 alunos) ou Moral (6 alunos). Além disso, a turma apresentava também uma alta percentagem de reprovações: 19 dos alunos já perdera um ano e, significativamente, 15 dessas reprovações deram-se no 5º ano de escolaridade, ano em que os alunos passaram das aldeias em que moravam para o ambiente das escolas da cidade de Aveiro. Quanto às notas que obtiveram em Português, 14 alunos declararam que tinham tido 2; 16 alunos tiveram 3; e só 2 alunos conseguiram atingir o 4. Nenhum dos alunos tinha obtido uma classificação de 5.

⁸ Duvidamos muito da veracidade desta resposta, pois foi dada por um aluno com comprovadas dificuldades de expressão oral e escrita.

⁹ E continuou num desabafo: "Gosto muito de ler: Mas só posso ler nos meus livros de Português, porque o meu Pai não tem dinheiro para me comprar mais livros".

Ao entrar no 7º ano, os alunos do 7ºC têm já três anos de experiência da cidade e aprenderam a falar e a escrever dentro dos códigos pedagógicos¹⁰, aprenderam a manejar as regras e, se alguma vez se encontraram na situação de dominar dois códigos linguísticos diferenciados - um de linguagem restrita para uso familiar e outro elaborado¹¹ para uso escolar - já ultrapassaram essa fase, adaptando-se e aceitando que o conhecimento dos hábitos linguísticos da "classe alta"¹² é fundamental para o triunfo na escola. Contudo, após o acompanhamento cuidadoso do 7º C, tão diferente do 7ºB, parece-nos que, salvo raras exceções, esta adaptação feita pelos alunos, a um discurso novo não é feita dum modo penoso, ou exigindo grandes abdições¹³. Achamos mesmo poder adiantar que, pelo menos no que diz respeito à escrita, a adaptação ao código pedido na escola se faz quase naturalmente, e é mais dependente da maturidade cognitiva individual do que de modelos sociais. O que é certo é que, se no começo do ano, como veremos, ainda podemos notar algumas limitações lexicais e de construção da frase na escrita dos alunos do 7ºC, com o decorrer do ano lectivo os alunos vão resolvendo os seus problemas de linguagem, chegando ao fim do ano quase no mesmo nível linguístico e cognitivo atingido pelos seus colegas do 7ºB. No código escrito, voltamos a insistir, diremos que estão no mesmo nível, permanecendo apenas algumas inadequações de registo a nível oral e de comportamento social.

Se houve evolução individual nesta turma, houve também evolução real como grupo, e se no começo do ano a turma se

¹⁰ Segundo D. LAWTON (in Social Class, Language and Education. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1968) é normalmente entre as idades dos 12 e 15 anos que se dissolvem as diferenças entre a produção escrita de alunos provenientes de diferentes classes sociais.

¹¹ Ver BERNSTEIN, p. 126.

¹² Ver sobre este assunto S. ROMAINE. Op. Cit., p168.

¹³ O ideal seria, realmente, integrar no discurso pedagógico todos os registos linguísticos. Como diz LABOV, W. (Language in the Inner City. Filadélfia, University of Pennsylvania Press, 1972, p. 169): "The concept of cultural deprivation is a myth: different groups have different ways of using language, but no one's language is deficient".

mantinha reservada em relação ao professor, numa atitude de indiferença ou mesmo de franca desconfiança, lentamente foram-se operando modificações decisivas: em outubro/novembro os alunos precisavam de ser solicitados pessoalmente para responder, quando não se conseguiam esquivar; em Março já se queixavam de a professora (Professora B) preferir um ou outro colega e já propunham sugestões de possíveis actividades, em Maio expunham à professora os seus problemas, conversavam sobre as aulas de Português, discutiam as suas preocupações com o futuro.

Por detrás de toda esta transformação estava uma professora que aliava aos seus conhecimentos científicos um verdadeiro talento pedagógico, que a fazia apresentar a matéria de um modo sensível e atraente para esta difícil faixa etária. Também conseguiu estabelecer com a turma laços de amizade e de confiança, facilitadas pelo seu temperamento caloroso. A professora B era o típico "educador-facilitador: que está sempre disponível e disposto a ir ao encontro das dúvidas, das dificuldades e problemas dos alunos, que se envolve inteiramente, que compromete toda a sua pessoa e seus recursos no processo educativo" 14 .

Possivelmente, ao carácter da docente e à sua própria filosofia didáctica veio juntar-se uma identificação inconsciente com os alunos, pois a professora B era de Eixo, uma comunidade rural dos arredores de Aveiro e provinha duma família de poucos recursos económicos que fizera muitos sacrifícios para educar a filha. Foi talvez o conhecimento interno dos problemas de integração dos alunos oriundos das classes menos privilegiadas que fez com que a professora B resolvesse, com tanta destreza, as situações de possível conflito entre professor e alunos, convertendo-os em excelentes exemplos de aprendizagem. E que soubesse equacionar subtilmente os limites da sua própria posição de docente, descendo, sempre que preciso, aos problemas pessoais dos alunos, convertendo-se numa

14 J. TAVARES & I. ALARCÃO. Op. Cit. p. 140

amiga mais velha e experiente. O resultado de tudo isto, foi uma real evolução da turma, como grupo e a nível individual.

2. A PREPARAÇÃO DAS TAREFAS

2.1. A Primeira Tarefa

Foi logo em Novembro que as professoras distribuíram a primeira tarefa aos alunos, pedindo-lhes que fizessem uma composição a partir duma imagem. As professoras estariam presentes na sala, mas não desempenhariam funções de orientadoras da tarefa. Apenas se deveriam restringir a uma forma de monição ('monitoring') que as limitasse a estratégias de ordenação dos elementos, como por exemplo, explicar que a gravura era o motivo para uma composição, que seria feita em sala de aula, durante um tempo lectivo completo, logo, teria a duração de cerca de quarenta e cinco minutos. A gestão do tempo, entre planeamento, desenvolvimento e revisão, seria da total responsabilidades dos alunos.

Competiria também à professora, como organizadora da tarefa, chamar a atenção dos alunos para a necessidade de ler as instruções com cuidado. Pretendia-se com isso evitar um dos modelos de interpretação de imagem a que os alunos estão habituados: o utilizado nos livros escolares de Línguas estrangeiras em que a imagem serve de base para descrições comprovativas do conhecimento de vocabulário novo. Esperávamos, ao contrário, que os alunos, perante a gravura, recorressem a um segundo estereótipo que surge em quase todas as selectas de Português, em que a

situação textual é documentada por um desenho representativo¹. Os alunos deviam exactamente tentar construir, mentalmente, um texto escrito que poderia ser resumido naquela imagem.

Contudo, como nos explicam BEAUGRANDE & DRESSLER, as estratégias de ordenação normal são muito mais do que simples descrição de actividades, pois criam, em relação ao receptor, polos de importância dos acontecimentos que os leva a "negociação". Isto é, ao receber as instruções das respectivas professoras, as turmas envolvidas reagiram imediatamente pedindo esclarecimentos e tentando tirar ilações sobre a ordenação apresentada pela organizadora da tarefa. Compreenderam intuitivamente que o lugar de execução da tarefa e o tempo de duração não eram fundamentais, o mesmo não se podendo dizer da finalidade do exercício.

Assim, logo que as professoras distribuíram a tarefa, imediatamente os alunos puseram uma questão que se irá repetir em todos os exercícios a que estivemos presentes: "para que é isto?". Através desta pergunta inicial, tanto a turma B como a C, ao procurarem conhecer os objectivos atribuídos ao exercício, vão definir mentalmente as "sub-finalidades", fases importantes para atingir a "finalidade" última: esta composição serve para verificar os conhecimentos que já adquiriram; serve de treino para o teste que também terá uma redacção; serve para lhes ser atribuída uma classificação. Este último elemento, introduzido pelos alunos, surge como a contrapartida das turmas, durante a situação de "negociação"; mas ao ser aceite pelas professoras², mesmo que com relutância, transformou a avaliação na "finalidade" do exercício, o que

¹ Esta situação é de tal modo constante nos livros escolares de Língua Materna, que está a provocar uma espécie de dependência dos alunos em relação à imagem usada como chave para a compreensão do texto escrito. Referimos, como exemplo, o aluno nº6/7^oC que pediu à professora para "pôr um boneco no texto (dum) teste, porque assim (ele) tinha a certeza de perceber o texto e não ter negativa". A ideia foi aprovada, com entusiasmo, pela turma toda.

² Note-se que a professora B, do 7^o C, tem consciência da gravidade da situação e tenta recusar, dizendo que a composição não era para nota. Mas, como não apresentou contrapartida a ser negociada, os alunos recusaram-se a fazer a tarefa se não fosse classificada.

desenvolveu nos alunos evidentes mecanismos defensivos e competitivos, como iremos ver.

Devido à pouca idade dos alunos sabíamos que não conseguiriam coibir-se de fazer outras perguntas sobre o próprio conteúdo desta primeira tarefa, mas esperávamos que as professoras soubessem exercer o tipo de *mediação*³ lúcida que as impedisse de excesso de dirigismo. Melhor, as professoras deviam sempre ter em mente que a *situation monitoring* não lhes permitia comunicar aos alunos quais eram as suas expectativas sobre o texto que eles deveriam produzir.

Contudo, entre professora e alunos, alguns minutos após aquela pergunta inicial desenvolveu-se o seguinte diálogo que, pela sua importância, transcrevemos na íntegra:

7º/B

Aluno 1 - Podemos contar coisas da nossa vida?

Profª A - Podem sim.

Aluno 2 - Podemos contar um sonho?

Profª A - Também... vocês é que devem escolher o assunto que acham apropriado.

Aluno 3 - Podemos falar dos assuntos da aula?

Profª A - Sim. Mas quantas perguntas! Escrevam e acabou-se a conversa (Segue-se uma pausa de cinco minutos. Depois os alunos voltam à carga)

Aluno 4 - Falamos de hoje ou do que era dantes?

Profª A - Qu' é que tu achas?

Alunos em coro - De hoje e de antes!... De ele pequenino e de ele velhote.

Aluno 5 (em jeito de conclusão) - De qualquer modo é sempre 'ele'...

³ Usamos a expressão como ele é definida por BEAUGRANDE & DRESSLER (Op. Cit. , p.163): "The extent to which one feeds one 's own beliefs and goals into one 's model of the current communicative situation".

7º C:

Aluno 1 - É preciso escrever muito?

Profª B - Essa pergunta não está bem formulada, pois não? O que é que tu queres dizer?

Aluno 1 - Queria saber se a composição tem de ser muito comprida.

Profª B - Claro que não.

Aluno 2 - Falamos da nossa vida ou inventamos?

Profª B - Têm de ler as instruções com cuidado... e fazer o que acham adequado.

Aluno 3 - Então podemos fazer uma coisa ou outra.

(Silêncio da professora).

Aluno 4 - Podemos falar de coisas que mostram na televisão?

Profª B (impaciente) - Podem... mas afinal porquê tantas perguntas? É só fazerem o que mandam as instruções: estudam a gravura, pensam numa legenda para a gravura e, seguidamente, escrevem o que estão a pensar.

Qualquer dos dois diálogos, entre as turmas e a respectiva professora, mostra uma certa subtileza e revela o modo inteligente como os alunos levam a orientadora da tarefa a passar para uma situação de controladora da tarefa sem que a própria professora tenha consciência disso⁴. Parece-nos que os alunos reagiram intuitivamente a uma quebra das normas conhecidas e comprovadas de sala de aula, pela qual o professor dirige as actividades e não se limita a funções de mero espectador. Por isso a turma reagiu em bloco e tentou obrigar a respectiva professora a retomar a sua função tradicional, já que quase todos os alunos baseiam a sua resposta aos exercícios num reconhecimento e identificação das expectativas do docente.

Mas comecemos por ver alguns pontos gerais que se aplicam aos questionários que os alunos fazem às respectivas professoras:

⁴ Sabemos que é assim, porque tanto a Professora A como a Professora B, nos disseram que os alunos "não tinham feito perguntas importantes", mesmo sabendo que não só estávamos a assistir à aula, como tínhamos anotado o diálogo.

primeiro que tudo, o modo como os alunos põem questões revela o seu conhecimento das estratégias da sala de aula, pois como diz ROMAINES⁵ uma boa parte da relação educativa baseia-se no domínio de situações de pergunta/resposta. As perguntas feitas pelo professor, muitas vezes apenas interrogativas na forma, mas directivas na sua função pragmática, servem para testar o conhecimento dos alunos, e sondar que novos aspectos deverão ser focados nas aulas. Este tipo de pergunta didáctica deve caracterizar-se pela sua simplicidade e por ser directa, para que, nem pergunta nem resposta, possam refugiar-se na ambiguidade. Achamos notável o modo como as duas turmas invertem esta situação, passando elas a fazer o tipo de perguntas de configuração tradicionalmente utilizada pelos professores: notemos, aliás, que, assim que o elemento de clareza é esquecido por uma das turmas (7º C: "É preciso escrever muito?"), imediatamente o professor se sente interrogado e reage com hostilidade.

O segundo facto que nos chama a atenção, nos dois questionários, é que não há repetição de alunos intervenientes. Cada aluno faz apenas uma pergunta dando-lhe assim o aspecto de perguntas soltas: se virmos, porém, com atenção descobrimos que as questões parecem formar uma sequência de indagações.

Mas passemos agora ao estudo do interrogatório feito pelo 7º B à professora A. As perguntas surgem com uma organização aparentemente circular, possibilitando uma visão mais clara dos conteúdos do exercício. Achamos curioso não haver nenhuma questão sobre a superestrutura, como se os alunos estivessem seguros de que uma composição, partindo da imagem ou não, pede sempre um texto narrativo. Os alunos centram-se no tema ou, pelo menos nos tópicos da redacção, começando por perguntar se o texto pode partir de vivências pessoais. A resposta afirmativa e peremptória da professora leva a nova intervenção doutro aluno

⁵ S. ROMAINES, Op. Cit., p.173.

tentando definir que tipo de tópicos pessoais a professora procura. Sugestivamente, avança o tema onírico que fora o último conteúdo programático tratado em sala de aula. A resposta evasiva da professora - "Também... vocês é que devem escolher o assunto que acham apropriado" - leva a turma a um momento de hesitação e recuo que, certamente, faz com que os alunos reconsiderem e deduzam que há uma possibilidade da professora ter outro objectivo em vista diferente da verificação dos conhecimentos adquiridos, aceitando que a resolução deste novo problema terá de passar por uma pergunta directa: "Podemos falar de assuntos da aula?". Achemos de grande interesse a utilização da forma eufemística, 'podemos', que está em substituição de uma forma mais clara, 'temos de', mas cujo emprego podia alertar a professora para o facto de que estava a ser sujeita a um interrogatório. Por isso, os alunos atenuam a rudeza da questão, sem conseguirem, porém, evitar, que a docente tome consciência do que se tem estado a passar. A secura da resposta 'sim', e a sua originalidade gramatical em Português onde, especialmente em diálogos, a resposta repete o verbo da pergunta, sugere-nos um recuo consciente da professora A, confirmado pela sequência da frase: "Mas, quantas perguntas!... Escrevam e acabou-se a conversa".

Os cinco minutos que se seguiram a esta última resposta da professora A são possivelmente preenchidos por uma observação atenta da gravura e também para um esboço de planeamento. Os alunos viram-se agora para a descodificação de algumas microestruturas essenciais que terão de estar presentes no texto e, se o espaço é óbvio ao olhar, a sua preocupação recairá sobre um outro elemento fundamental sugerido na própria gravura: a contextualização temporal. Por isso a pergunta do aluno 4, "Falamos de hoje ou do que era dantes?", parece-nos um tanto ou quanto retórica, pois quando a própria professora inverte essa mesma questão, o aluno 4 também participa no coro dos colegas que esclarecem "de hoje e de antes". À noção da presença de dois planos temporais documentados pela imagem, sobrepõe-se agora uma

especificação que insere estes planos na própria estruturação da personagem: "de ele pequenino e de ele velhote". Logo, não é de tempo visível na paisagem a que os alunos se devem referir; antes, de tempo vivido, perdido ou aproveitado, pela figura em cena⁶. Um quinto aluno repega com habilidade a referência a um 'ele'-personagem e transfere-o para o plano da perspectiva narrativa encerrando o diálogo com a professora A, deixando no ar a sugestão da organização dum texto centrado na 3ª pessoa.

Quanto ao 7ºC, o seu diálogo com a professora B evolui dum modo significativamente diferente, sobretudo porque os alunos da turma parecem especialmente preocupados com a definição da extensão do seu texto. Contudo, talvez porque, como diz ROMAINE⁷, os jovens dos estratos mais baixos são menos ágeis, porque estão menos à-vontade na elaboração das perguntas, a professora pareceu ter reconhecido o tipo de interrogatório e passou à correcção do aluno: "Essa pergunta não está bem formulada"... Mas outra explicação se nos afigura possível: a professora B já tinha tido consciência das dificuldades linguísticas experimentadas por muitos alunos do 7ºC e não perdia oportunidades de corrigir os erros mais óbvios, tentando aumentar a adequação linguística da turma. Nesse caso então, a sua preocupação não seria tanto com o conteúdo da questão, mas sim com a forma de expressão. O que é certo é que o mesmo aluno reformula a pergunta antes colocada apresentando-a como uma declaração de intenções: "quero saber se a composição tem de ser muito comprida". Se esta nova frase pode ser considerada mais complexa do ponto de vista linguístico, quanto ao conteúdo, permanece tão subjectiva quanto a primeira proferida e por isso surpreende-nos que a professora B

⁶ É curioso notar que esta ideia, sugerindo que nos encontramos perante uma personagem em dois momentos diferentes da sua vida, não é partilhada por todos os alunos, como podemos ver no Apêndice III. Ou se foi, neste primeiro momento de observação da gravura, uma análise posterior da imagem levou alguns alunos a rejeitar essa ideia substituindo-a por duas personagens diferentes movendo-se no mesmo espaço.

⁷ Ibidem, p. 173: "A large percentage of utterances used by middle-class mothers with their children are questions. But not in working-class homes".

tenha respondido "Claro que não". Nunca chegámos a saber se houve coincidência entre a resposta obtida e a pergunta feita, pois nunca foi explicitado o que o aluno 1 ou a professora B consideravam "uma composição comprida".

O mesmo tipo de pergunta directa é apresentado pelo aluno 2, apesar de não surgir em sequência, pois o aluno saltou da apresentação da composição para o conteúdo, ou melhor para o assunto ou tema; o aluno 2 parece preocupado em determinar a própria base do texto, inquirindo sobre a sua possível origem no real, ou então no imaginário. De novo, houve com certeza influência do ultimo bloco programático dado pela professora B, 'o sonho', em que se tinha falado muito do mundo da imaginação e da sua ligação e/ou transformação do real.

Por esta altura a professora B resolve deixar de responder às questões, encaminhando os alunos para a leitura das instruções que acompanham a tarefa. Daí, que quem responde ao aluno 2 é um terceiro aluno que, além de resumir as orientações dadas pela docente, concorda com a sugestão do colega: "então podemos fazer uma coisa ou outra". Parece-nos digno de ser referido, o emprego do advérbio 'então', que, surgindo na sequência da indicação dada pela professora, terá de ser entendido como um esclarecimento de consequências práticas a extrair das instruções recebidas. O silêncio da professora B, certamente sentido como um sinal de aquiescência, é agora interrompido para nova intervenção dum aluno que aparentemente traz um elemento extra: a televisão - "podemos falar de coisas que mostram na televisão?". Se quisermos encontrar alguma ligação ao anteriormente exposto, poderemos considerar que vem complementar o já explicado pelo aluno 2 quando se refere a temas tirados da vida, logo do dia-a-dia dos alunos.

Interrogada directamente, a professora B tem agora de abandonar o seu mutismo, aceitando a sugestão do aluno, mas pondo um fim definitivo ao diálogo e encaminhando a turma, pela segunda vez, para o cumprimento estrito das instruções que acompanham a

gravura. Se a ideia nos parece totalmente correcta, porque a professora está a tentar sair da posição em que os alunos a colocaram retomando a postura inicial de observadora da tarefa, o modo como expressa essa retirada é pouco feliz, sobretudo porque introduz um elemento novo: "pensem numa legenda para a gravura...". Se pessoalmente compreendemos o que a professora B pretendia lembrar aos alunos - a utilização, nos manuais, de uma imagem, geralmente acompanhada duma legenda, com a função de documentar os textos - o modo como foi expresso produziu ambiguidade, convertendo-se num mal-entendido que ameaçou a estruturação das composições. Aliás, parece-nos que esse mesmo mal-entendido já vinha a desenhar-se desde o início do questionário, quando foi deixado por esclarecer a problemática da extensão da composição, contentando-se, professora e alunos, com noções vagas como 'comprida' e 'curta'. Agora, o elemento novo, 'a legenda' acabou por confundir completamente alguns dos alunos que levam à letra essa informação e passam a debater-se com orientações contraditórias, como a que estabelece que qualquer composição tem de ter uma extensão mínima, e que é perfeitamente incompatível com a redução de qualquer texto escolar a uma simples legenda!

Ironicamente, parece-nos que os efeitos nocivos desta confusão se devem sobretudo ao facto de que os alunos da turma C começavam a estabelecer um relacionamento muito positivo com a professora B e pretendiam agradar-lhe a todo o custo. Por isso, muitos deles dispõem-se a seguir à-risca as instruções recebidas e, já que não podem esclarecer as suas dúvidas porque a professora encerrara o diálogo, seguirão mesmo instruções aparentemente confusas e duvidosas.

2.2. A Segunda Tarefa

Já no fim do segundo período, os alunos da turma B e da turma C foram submetidos à segunda tarefa, que lhes pedia que desenvolvessem uma frase. Por essa altura do ano lectivo o relacionamento entre professoras e alunos tinha evoluído consideravelmente. No 7ºB, enquanto os alunos se acostumavam a ver com bom-humor, e alguma ironia, as exigências da professora A, também reconheciam a solidez dos seus conhecimentos e, por vezes, a originalidade da apresentação dos materiais da aula. Por sua vez, a própria docente, reconhecia agora o nível intelectual e a capacidade de estudo desta turma, assim como a sensatez das suas opiniões e ia abrandando a sua tendência natural para um relacionamento autoritário com os alunos. Estabeleciam-se assim laços afectivos, baseados no reconhecimento das qualidades (e defeitos) das duas partes em presença.

Quanto ao relacionamento da turma C com a professora B sofrera também uma enorme evolução, convertendo-se a docente numa espécie de 'mentor', pois a sua convivência com os alunos ultrapassara já os limites da escola, manifestando-se em excursões e piqueniques em conjunto, idas ao cinema e ofertas de livros, e incentivando os alunos a entregarem-se, nas aulas de Português, a actividades criativas diferentes das habituais, como tentar escrever contos, organizar um jornal de turma, formar um clube de leitura, etc. A professora B pretendia, com todos estes contactos pessoais e sugestões de trabalho, possibilitar uma melhoria do nível linguístico dos alunos da turma C, e aumentar-lhes a auto-confiança através do desenvolvimento de capacidades criativas.

Distribuída a segunda tarefa, os alunos não podem deixar de pôr algumas questões que passamos a transcrever:

7ºB

Profª A - Leiam o tema da composição... mas com atenção!... e desenvolvam-no. Dispensando perguntas, sobretudo se necessitarem de respostas óbvias...

Aluno 1 - ... e se as respostas não forem óbvias?

Profª A - Vá, concentrem-se. (Silêncio prolongado).

Aluno 2 - O Srª Drª, isto não é justo: nós não sabemos nada de velhos!...

Profª A - Essa agora!... Então não conhecem pessoas de idade, não têm avós?...

Aluno 3 - ... só sabemos que passam o tempo sentados, aos suspiros!... (Risada geral).

Aluno 4 - ... e que são muito queridos!

Profª - Fazem favor de começar a trabalhar.

7ºC

Aluno 1- Pode-se contar um sonho?

Profª B - Claro que pode... podem lembrar-se dos temas que temos estudado para tirarem ideias.

Aluno 2 - A personagem pode falar para ela própria?

Profª B - Pode. Vocês é que decidem.

Aluno 3 - Pode fazer-se um diálogo?

Profª B - Pode, desde que se lembrem que é código oral; logo, é diferente dos pedaços de narração.

Aluno 4 - Pode pôr-se o senhor a falar?

Profª B - A isso chama-se monólogo, não é? Não se esqueçam que se fizerem um monólogo terão de aprofundar os sentimentos da pessoa que fala.

Aluno 5 - Pode-se inventar uma idade?

Profª B - Claro... desde que seja adequada ao tema.

Notamos que, tanto a turma B como a turma C, continuam a tentar descobrir as expectativas das professoras quanto a este segundo

exercício, mas que agora só o 7ºC usa a tática do questionário, como já fizera na primeira tarefa. O 7º B reage com a subtileza que verificámos na maioria das actuações desta turma, assumindo o facto de que a introdução feita pela professora A revelava uma forte prevenção e, por isso, não valia a pena disfarçar as questões apresentadas. Aliás, essa prevenção é claramente explicitada pela frase inicial que marca uma recusa de resposta: "Dispensando as perguntas, sobretudo se necessitarem de respostas óbvias..." Esta declaração da professora A, que pretende certamente alertar a turma para o facto de que a maioria das perguntas feitas pelos alunos não exigem uma resposta elucidativa, teve uma formulação aberta que é aproveitada pelo aluno 1 que pede um esclarecimento sobre o próprio processo de interrogar.

Contudo, a professora A está suficientemente prevenida para interpretar essa simples questão como uma introdução ao diálogo, recusando-se a responder e retomando as instruções sobre o exercício que já dera na sua primeira intervenção. Os alunos também parecem compreender que não vale a pena insistir e passam de uma forma interrogativa para uma forma de questionamento mais directo e agressivo: "...isto não é justo: nós não sabemos nada de velhos!..." A professora A não consegue manter-se indiferente a esse ataque que lhe toca num dos pontos a que ela é mais sensível - a justiça - e, quando passa à defesa, fornece informações: "Então não conhecem pessoas de idade... não têm avós". Esta resposta indignada é imediatamente aproveitada pelo aluno 2 e pelo aluno 3 que fornecem pistas aos seus colegas de turma: velhos passam o tempo sentados - o que leva muitos alunos da turma a colocá-los fisicamente sentados (em cadeiras de baloiço, bancos de jardim, etc), assim como psicologicamente, vendo o resto da sua vida a passar, sem já participarem nela; e velhos "são queridos", o que estaria na continuação da referência da professora a 'avós'. Realmente, o tom de ternura para com a velhice vai ser uma constante nestes textos sobre a terceira idade. Desta vez, porém, os alunos não conseguem mais informações sobre o exercício, porque a professora A, dominado o

ressentimento momentâneo, volta à atitude inicial, fechando-se a qualquer informação sobre o trabalho.

O próprio relacionamento diferente da turma C para com a professora B produz um diálogo com características diferentes, entre a turma e a docente em controle. Primeiro que tudo, os alunos continuam a forma de questionário que tinham já estabelecido durante a primeira tarefa, só que este é mais natural, como se eles soubessem de antemão que, com o tipo de aproximação que mantinham com a professora B, ela não lhes ia sonegar a informação procurada. Geralmente, aliás, a professora vai mesmo além do que é pedido pelo aluno, aproveitando cada oportunidade para esclarecimentos pedagógicos ou revisão da matéria.

O aluno 1 começa por repegar um assunto que já fora tratado na primeira tarefa - o sonho - e que então estava relacionado com conteúdos programáticos. Esta mesma ligação ainda deve estar presente no espírito da professora B, pois apresenta diversos assuntos que podem servir de tema para este exercício, mas sempre seguindo a linha dos conteúdos tratados nas aulas. Um segundo aluno intervém com uma questão elaborada dum modo muito subjectivo - "a personagem pode falar para ela própria?" - , mas, apesar disso, obtém a aquiescência da professora B. Na nossa opinião, o aluno estava a perguntar se podia fazer um texto em monólogo, o que parece confirmado pela questão do colega a seguir, que menciona um diálogo; ora, a ligação monólogo/diálogo surge automaticamente no discurso escolar. De novo, a professora B concorda, acrescentando alguns conselhos de índole pedagógica, como a utilização do código oral para a elaboração do diálogo, assim como o seu distanciamento dos trechos de mera narração. Um outro aluno volta à carga perguntando exactamente: "Pode pôr-se o senhor a falar?". A resposta da professora B foi tão surpreendente para nós, como para a própria turma, chegando mesmo alguns alunos a fazer um gesto de surpresa. Parece-nos que o que o aluno pretendia saber

era se podia fazer uma narração em primeira pessoa, sobretudo porque a questão do monólogo já fora levantada pelo aluno 2 ("A personagem pode falar para ela própria?"). O que é certo é que a professora B interpreta esta intervenção doutro modo e, como já fizera com o diálogo, revê as características fundamentais do monólogo. Um outro aluno fecha o diálogo, com uma pergunta aparentemente pouco importante, se bem que a resposta da professora recorde um ponto fundamental para a execução de qualquer exercício escrito - a necessidade de fazer um texto adequado ao tema dado.

2.3. A Terceira Tarefa

Dois meses depois da realização da segunda tarefa, os alunos estavam perante uma terceira, que lhes pedia para desenvolverem uma frase. De novo se vão estabelecer diálogos entre as turmas e as professoras respectivas que passamos a transcrever:

7ºB

Aluno 1- Ai que bom! Nesta podemos falar de nós!...

Prof.^a A - Meninos!... E pronto!... Dispensava-se o comentário...

Aluno 2- Podemos falar das nossas férias, não podemos?

Prof.^a A - Claro.

Aluno 3 - Podemos falar do que conversámos na aula?

Prof.^a A - Podem tratar dos temas da aula, sim... Até acho muito bem!

Aluno 4 - ... e podemos apresentar as nossas opiniões?

Prof.^a A - Evidentemente. Desde que não sejam disparatadas!...

7^oC

Aluno 1- Não gosto nada do tema. Não podemos mudar, Sra Dra?... Vamos fazer uma composição de tema livre!...

Prof^a B - Claro que não. É para desenvolverem o que aí têm. E não me vão dizer que não têm nada a contar da vossa infância...

Aluno 2 - Eu não... não me lembro de nada: nessa altura ainda andava no infantário...

Aluno 3 - Também não é preciso ir tanto para trás, pois não Sra Dra?

Prof^a B - Claro que não... nem eu esperava isso!...

(Silêncio)

Aluno 4 - Podemos inventar, não é?

Aluno 5 - ... ou falar dum dia nosso de praia...

(Começam a falar todos ao mesmo tempo)

Aluno 6 (elevando a voz) - Afinal, o que é que a Sra Dra quer exactamente?... Não podíamos falar sobre isso?...

Prof^a B - NÃO. Sigam as instruções, por favor, e façam uma composição sobre esse tema. Como vocês quiserem: em monólogo, em diálogo, num diário, falando dos temas que demos, dos vossos interesses... eu sei lá! mas toca a começar!...

Aluno 7 - Sra Dra, posso fazer um poema?

Prof^a B - Claro... vamos lá a isso!

Começando de novo pelo 7^oB, sentimos agora como foi oportuno o comentário da professora A ao iniciar o diálogo que precedeu o segundo exercício, avisando a turma contra as perguntas com respostas óbvias. Realmente, lendo este curto diálogo que antecede a terceira tarefa, parece-nos que nenhuma destas questões é exploratória, mas antes uma simples confirmação do já sabido e uma prova de quanto os alunos se sentem mais à-vontade. Aliás, o tom natural da primeira intervenção do aluno 1 mantém-se durante tudo o diálogo, apesar da tentativa inicial da professora A de os dissuadir de continuar.

O aluno 2 faz imediatamente a seguir uma pergunta directa a que se segue um terceiro aluno, numa pergunta com o mesmo teor, ficando assim assente que o texto a produzir pode tratar das experiências pessoais, mas também desenvolver temas apresentados nas aulas. Sobre este último pormenor a professora A abandonará as respostas secas e curtas ('claro', 'evidentemente') para ser mais entusiástica: "Até acho muito bem", o que certamente irá contribuir para o grande número de alunos do 7ºB que tratará, nesta terceira tarefa, de assuntos debatidos em classe. Um quarto aluno fecha o questionário reivindicando a sua necessidade adolescente de afirmação - "podemos apresentar as nossas opiniões?" - o que a professora aceita, mas com algumas restrições: opiniões sim, mas sem serem 'disparatadas'.

Também o 7ºC parece encontrar-se agora na fase em que já não há aceitação plácida das instruções e o aluno 1 começa mesmo por contestar o tema, porque não gosta dele. Oferece mesmo uma contrapartida, composição de tema livre, que contudo é rejeitada pela professora B. A recusa da docente não é sumária, pois ela tenta seguidamente envolver os alunos com o tema a tratar lembrando-lhes a infância e os seus bons momentos.

O aluno 2 vai ligar o tema à sua primeira meninice, mas esse facto é imediatamente corrigido pelo aluno 3 que o liga à sua infância próxima, pedindo seguidamente a concordância da professora B à sua interpretação do tema. Um aluno 4 e um aluno 5 falam em sucessão e definem agora a perspectiva do texto, autobiográfico, contando um dia da sua experiência, ou imaginário, inventando uma situação. O aluno 6 intervém também, na sequência do silêncio prolongado da professora B, que se coibira de responder aos dois alunos precedentes que tinham apresentado as suas intervenções numa forma declarativa. O aluno 6 põe agora uma pergunta directa, não-agressiva, pedindo então a realização dum debate sobre esta nova tarefa a cumprir. Se a professora B recusa esta possibilidade, contudo

fornece alguns esclarecimentos sobre a organização e conteúdo do texto a elaborar. Um outro aluno, talvez lembrado do último assunto que fora dado nas aulas de Português - a poesia - faz uma pergunta sobre a superestrutura do texto a produzir, pedindo para fazer um poema. A resposta afirmativa da professora B dará origem a três textos poéticos de valor literário variável.

Lendo cuidadosamente estes três diálogos que as turmas B e C trocaram com as respectivas professoras parecem pertinentes algumas conclusões que passamos agora a expor, começando por observar que nos parecem de grande importância, como prova da evolução do relacionamento entre as professoras e as respectivas turmas. Realmente, porque a participação de cada aluno nunca se repete, durante os diálogos que precederam as tarefas, na nossa opinião, e salvo raras exceções, não podemos considerar que essas intervenções reflectam muito da psicologia de cada aluno/interveniente; antes, contribuem para a organização duma rede de perguntas, em que cada questão se apresenta como um elo de uma espécie de circuito de conhecimento colectivo da turma. Assim, o aluno/participante não levanta uma questão como consequência duma preocupação individual, mas sim segue a pista dada pelo professor na sua resposta prévia e que um outro aluno irá repegar, entrando numa cadeia que ajude a turma a descodificar o mais possível as expectativas do docente. Logo, estes diálogos/preparação da tarefa, são óptimos exemplos do comportamento da turma perante o professor em controle e também revelam os procedimentos de defesa utilizados pelo professor para se esquivar da pressão exercida colectivamente pelas turmas dentro das salas de aula.

Mas outro ponto é digno de menção: a grande evolução que esse mesmo relacionamento professor/turma foi sofrendo durante o ano lectivo em que acompanhámos o 7ºB e o 7ºC. Realmente, no começo do ano, quando os alunos ainda estavam a cumprir a primeira tarefa, pareciam ter uma posição aparentemente passiva, submetendo-se às

expectativas dos professores que procuravam interessadamente através de questionários de prospecção.

Contudo, com o decorrer do ano lectivo, vai aumentando a maturidade dos alunos o que se reflecte numa maior auto-afirmação adolescente, motivadora de um crescendo de independência na produção de texto. Por isso a partir da segunda tarefa, os diálogos apresentam também afirmações - sobretudo no 7ºB - através das quais os alunos exprimem avaliações sobre o tema e enunciam julgamentos sobre a própria actuação da professora. A atitude passiva e expectante da turma converte-se agora numa posição mais participante e, mesmo, mais interveniente. Ao cumprirem a terceira tarefa, as perguntas verdadeiras diminuem ainda mais, substituídas por asserções em que as turmas, não só avaliam o teor do tema a desenvolver, como passam agora a valorizar as opiniões pessoais. E isso, paralelamente ao questionamento directo dos objectivos das professoras e a uma procura de inovações: até a macroestrutura do texto a desenvolver, que até agora não fora posto em questão, sabendo-se desde o início que era em prosa e narrativo, é agora posto em dúvida e sugerida a sua substituição por um texto poético.

O acompanhamento destas duas turmas durante todo um ano lectivo e uma reflexão cuidadosa sobre estes diálogos tão elucidativos, levam-nos a afirmar - e na medida em que esta experiência com duas turmas pode ser generalizada - que os alunos parecem não aceitar situações em que o professor faz simples 'monição' das actividades da sala de aula. Os alunos esperam que haja uma 'coordenação', como é do direito e do dever do docente. Se esta condição de funcionamento da sala de aula não for cumprida, os próprios alunos, com maior ou menor subtileza, tentarão repor este equilíbrio natural.

Contudo, a coordenação que é esperada não é representada apenas por ordens emitidas pelo professor e cegamente acatadas pelos alunos. Com a chegada à adolescência, com o próprio desenvolvimento cognitivo dos alunos, com a sua necessidade de

auto-afirmação e auto-determinação de comportamento, estas turmas esperam uma forma de coordenação mais esclarecida, que se baseie numa negociação, pois se os alunos conhecem e parecem dispostos a acatar as expectativas gerais dos professores, sentem o direito de intervir e, em caso de não lhes agradar essas mesmas expectativas, de tentar modificá-las. Mesmo se houver o risco de confronto com um docente pouco condescendente e com tendência para o autoritarismo, como é o caso da professora A, a turma B reivindica o seu direito à opinião, e também a mostrar à docente que as suas perspectivas estão longe de ser disparatadas!

Em conclusão: parece-nos que as turmas, à medida que vão afirmando a sua independência colectiva em resultado do seu crescimento individual, esperam que o respectivo professor recorra a uma coordenação esclarecida e, se possível, mesmo partilhada.

3. A REALIZAÇÃO DAS TAREFAS¹

Recebido o *in-put* do professor os alunos passaram à execução da primeira tarefa, preparados para a "resolução do problema" que se lhes deparava: produzir um texto. Esta finalidade imediata é atingida através dum plano mental bem estruturado cuja complexidade dependerá naturalmente de certos factores essenciais: primeiro, da possibilidade - ou impossibilidade - antevista pelos alunos de atingirem a finalidade pretendida. Referimo-nos ao facto de que, tanto no 7^o B como no 7^o C - os alunos pareciam entender a produção de texto como uma simples sub-finalidade, sendo a finalidade principal de toda a sua participação em sala de aula conseguir a aprovação na disciplina de Português; daí, que a contrapartida negocial que os alunos exigiram das professoras para o cumprimento da tarefa ser a atribuição duma nota para o exercício. Este factor era provavelmente fundamental para 65% dos alunos do 7^o C, cujas notas negativas a Português nos anos anteriores, ou mesmo as reprovações de ano, deixaram inseguros sobre a sua possibilidade de triunfo escolar.

Outro factor que irá ter importância para o género de planificação que os alunos farão para o exercício tem a ver com o (des)conhecimento das convenções pedagógicas necessárias para atingir essa finalidade: referimo-nos especialmente ao conhecimento

¹ Utilizaremos a teorização de BEAUGRANDE & DRESSLER (Op. Cit., Cap. VI, p.113 et seq.) sobre "Intencionalidade" que não só iremos acompanhar nos seus traços gerais mas também em pormenores, não esquecendo, contudo, de proceder a uma adaptação à situação específica de sala de aula.

das normas gerais a respeitar na sala de aula, pois, como diz HALLIDAY² "the situation in which linguistic interaction takes place gives the participants a great deal of information about the meanings that are being exchanged (...). Some features of the context can be used to predict some elements of the structure of appropriate texts". Como já vimos, durante a preparação da tarefa os alunos sabem extrair do professor os elementos conteudísticos necessários para a sua elaboração.

Mas além disso terão também de conhecer um sem número de convenções pedagógicas e formais necessárias à realização dum discurso comunicativo³ de expressão escrita que cumpra as regras de relação com o professor, que não esqueça esses rituais fundamentais na interacção de sala de aula: em que circunstâncias pedir o auxílio do professor, que registo linguístico usar nessa interacção, como se comportar durante a execução da tarefa - fazer silêncio, puxar de papel de rascunho para a planificação do exercício e cumprir, o melhor possível, as instruções recebidas. Neste caso, apesar de as professoras terem dado 45 minutos para cada uma das tarefas, os alunos não dispenderam tanto tempo para executar o exercício: para a primeira composição, no 7ºB, usaram entre 25 e 32 minutos; no 7º C usaram de 10 a 22 minutos (incluindo neste tempo a planificação da tarefa, a execução e a revisão final que, como disse o nº 28 - 7ª B, "serve para pôr as vírgulas, e assim"). Poucos alunos começaram a escrever imediatamente, apesar dos dados que tinham já recolhido dos professores e mesmo das turmas, através do questionário: a maioria dos alunos entregou-se, durante alguns minutos, à observação da figura, passando, seguidamente, à redacção.

O mesmo não sucedeu com a segunda e terceira tarefas e o modo de actuação dos alunos deu-nos a entender que se sentiam mais à-

² In Language, Text and Context ... , p. 55.

³ Assim é, em situação de sala de aula, embora saibamos que, muitas vezes, "people do engage in writing without any particular intent to communicate with others: they make lists and reminders, they keep diaries and so forth"(in E. J. BARTLETT. Learning to Write: some Cognitive and Linguistic Components . "Papers in Applied Linguistics, CAL, series 2, p.3.

vontade, nas aulas de Língua Materna, a desenvolver temas apresentados verbalmente, quer estes fossem uma frase (2ª tarefa) , quer um tema propriamente dito (3ª tarefa). Pomos também a hipótese de que a imaturidade dos alunos empenhados nesta nossa pesquisa poderá ter justificado uma dispersão causada pela imagem, pois a observação atenta da gravura não teria apenas como motivo a redacção dum texto, mas também um saborear da própria situação documentada na figura. Assim, certas delongas de redacção teriam como origem causas estéticas, ou simples distracção dos alunos, o que seria revelado no comentário da aluna nº 5/C em Apêndice XX.B : "O boneco é engraçado" ou pelo desabafo do nº 18/B (Apêndice XX.A): "Credo! Que feio que ele é!"

O que é certo é que chegados à 2ª tarefa e depois, durante a 3ª tarefa, os alunos partem imediatamente para o planeamento do exercício, começando quase de imediato a redacção. Contudo, o tempo gasto na realização da tarefa escrita não se alterou significativamente para o 7º B, pois os alunos usaram para a elaboração das suas composições entre 26 e 33 minutos (2ª tarefa) e entre 25 e 38 minutos (3ª tarefa). A diferença é mais evidente no caso do 7ºC, já que, não se repetindo a confusão que se produzira na primeira tarefa, e que levara alguns alunos a reduzir o texto a uma simples legenda, o tempo gasto por esta turma vai alongar-se aproximando-o muito do utilizado pelo 7ºB. Assim, durante a 2ª tarefa os alunos gastaram entre 24 e 35 minutos e, na 3ª tarefa, dispenderam entre 28 e 40 minutos.

Iremos agora analisar os processos usados pelos alunos para a construção de sentido, começando por tentar encontrar e definir alguns princípios gerais, revelados nos textos criados, para depois passarmos ao estudo das estratégias específicas.

Partimos da noção de que, como nos diz LANGER⁴ , "it is inaccurate to view either reading or writing as simply communicative; both are

⁴ Op. Cit., p.2.

used to conceptualize the experience and knowledge of the individual"; logo, o objectivo mais geral da produção de texto em sala de aula é revelar conhecimentos, e cada aluno terá de aprender a expressar o que sente e pensa e também o que se espera que ele sinta e pense, pois, por detrás de toda a produção em sala de aula, existe um professor com quem o aluno terá de estar em diálogo permanente. Afinal, para que se estabeleça uma relação de interacção verbal é necessária a existência duma base contratual mínima entre os sujeitos locutores, a qual deve conter os princípios que regulam basicamente qualquer transmissão verbal de informação. Esta situação não se altera em sala de aula. Esse diálogo pedagógico, tácito ou explícito, que se estabelece entre docente e discente, terá de utilizar os princípios que especificam certas convenções aceites pelos sujeitos em interacção. E, além disso, não poderá ser interrompido por motivo nenhum, pois a quebra do diálogo provocaria um grave risco para a aprendizagem do aluno. Afinal, é através desse diálogo com o professor que o aluno faz os ajustamentos necessários que lhe facilitam a compreensão e a assimilação do mundo do novo conhecimento.

Se, dum modo geral, as situações de diálogo são, em maior ou menor grau, formas do discurso de conversação, no caso de sala de aula e na idade dos alunos a que nos referimos, esta afirmação é muito mais adequada: por isso, iremos utilizar para a abordagem geral dos textos produzidos pelos alunos as "máximas" de Grice na interpretação que lhes foi dada por BEAUGRANDE & DRESSLER⁵. A vantagem destas "máximas" sobre "as regras" de Searle, é que Grice fala apenas em estratégias de actuação, enquanto Searle impõe normas. Além disso, Grice refere também o componente de quase bom-senso que preside à elaboração das máximas, comentando que elas não são apenas "something that all or most do IN FACT follow,

⁵ A interpretação destes dois teóricos das "máximas" resulta de explicações dadas pelo próprio Grice a R. de Beaugrande em conversa de trabalho (Op. Cit., p.118).

but something that it is REASONABLE for us to follow, that WE SHOULD NOT abandon"⁶.

3.1. A Interpretação dos Processos Utilizados à luz das "Máximas" de GRICE:

3.1.1. A Máxima de Cooperação

A primeira máxima a que nos iremos referir, será a de "cooperação"⁷ e é um princípio englobante que tem a ver com a necessidade de introduzir no discurso todos os dados que são pedidos e na forma em que são pedidos; cooperação é, no fundo, um princípio geral, que permanece durante todo o exercício e que ultrapassa os princípios formais, sobrepondo-se à procura de um conteúdo específico e também à forma utilizada para o comunicar. Em suma, corresponde em parte, mas dum modo mais vasto, à terceira regra de Searle, a adequação, que leva a sujeito a procurar fornecer ao receptor os elementos necessários e suficientes para garantir a sua adesão. "Cooperação" da parte dos alunos, numa tarefa escolar, revela-se, antes de mais nada, na conformidade perante alguns rituais, muitas vezes intimamente considerados como simples convenções, mas que fazem parte das normas de sala de aula: entre esses, destacamos os problemas que se prendem com a extensão dos textos e a submissão a regras ortográficas.

⁶ GRICE, H.P. "Logic and Conversation" in COLE, P. & MORGAN, J.L. Syntax and Semantics.(vol.3). Nova Iorque, Academic Press, 1975, p. 48.

⁷ Usámos a terminologia apresentada no Dicionário de Termos Linguísticos. Lisboa, Ed. Cosmos, 1990, p. 242.

A. O Problema da Extensão dos Textos

Segundo a maioria dos alunos do 7ºB e do 7ºC (ver Apêndice II, nº1) uma composição deve respeitar uma extensão mínima, antevista como pré-fixada, ao ter, pelo menos, dez linhas. Contudo, os alunos do 7ºC faziam uma ressalva para o caso específico da primeira tarefa: "se fosse uma redacção a sério, sim, mas aqui é só a legenda da figura" - explicou-nos o nº 4 dessa mesma turma, na aula de correcção do exercício. Essa ideia, também partilhada por outros alunos neste grupo etário, parecia provir da escola primária, havendo mesmo alunos que insistiam, alegando que se lembravam de que tal lhes fora ensinado, antes de começarem a fazer redacções. A desigualdade do tamanho da letra de indivíduo para indivíduo torna este princípio de extensão particularmente inadequado, como ponto de partida e achámos estranho que os alunos o respeitassem. Por isso, resolvemos utilizar elementos mais computáveis, como número de palavras e número de frases. Apesar de conhecermos as críticas apresentadas aos estudos linguísticos quantitativos, achamos que as contagens são necessárias para servirem de ponto de partida para a interpretação da frequência e da incidência de factos linguísticos.

Começando pela contagem de palavras devemos esclarecer que contámos individualmente cada palavra dos textos dos alunos, respeitando, contudo, a grafia correcta da palavra: portanto, em casos em que o aluno dera erros ortográficos, fazendo, por exemplo, a separação abusiva dos sufixos verbais, contámos verbo + sufixo destacado como um único elemento; no caso dos verbos pronominais ou reflexivos considerámos que estariam presentes duas palavras seguindo razões gráficas e morfológicas, pois formas como "pôr-se" confirmam, pela presença do hífen e pela comutatividade entre o "se" e outros pronomes reflexos, a existência de duas palavras. No que diz respeito às lexias esteriotipadas, foram contadas como uma

única palavra, de acordo com critérios de compêndios de Gramática Portuguesa. Quanto aos numerais cardinais, relativamente frequentes sobretudo na primeira tarefa e normalmente transcritos pelos alunos na sua forma numérica, contámo-los como uma só palavra, sentindo apenas algumas hesitações no tratamento dos casos de numerais referentes a quantias de dinheiro. Quanto a estes últimos, tomámos a decisão - que sabemos ser subjectiva e arbitrária, mas que nos pareceu a mais sensata - de seguir as escolhas gráficas feitas pelo próprio produtor do texto, sempre que estas se mantinham coerentes: assim, em casos em que o aluno escreveu 5\$ registámos como uma única palavra, mas aceitámos que '5 escudos' seriam duas palavras.

Retomando agora os dados do Apêndice IV em que registámos a extensão das composições em número de palavras, vemos que os alunos do 7º B não fizeram composições com menos de 105 palavras com excepção de quatro alunos (nº 7, 11, 15, 16), durante a primeira tarefa. Ao contrário, no 7º C, se esta regra se aplica às 2ª e 3ª tarefas (exceptuando os textos poéticos), durante o cumprimento da 1ª tarefa, 70% dos alunos fizeram composições com número de palavras compreendido entre 49 e 99. Se, como vimos, a explicação pode residir num erro de entendimento das instruções da professora B, não podemos deixar de reflectir sobre a justificação dessa obediência dos alunos às indicações recebidas, parecendo correcto levantar a hipótese de que os alunos desta turma eram ainda produtores de texto pouco independentes, necessitando de seguir à justa as instruções do professor. Logo, que neste começo de ano, o 7º C se encontrava numa fase de escrita anterior ao 7º B, em geral mais criativo nos textos produzidos. Este facto reflecte-se na extensão das composições, pois muitos dos textos do 7º C são tão curtos que interferem com o desenvolvimento da história, terminada antes mesmo de se desenrolar. Aliás, a média das palavras empregues pelas duas turmas, nas diferentes tarefas é significativa, como podemos ver no quadro III:

MÉDIAS (EM Nº DE PALAVRAS):

	1ª tarefa	2ª tarefa	3ª tarefa
7º B -----	164 -----	149,8 -----	145,3
7º C -----	94,7 -----	159 -----	160,3

QUADRO III

O 7º C , na primeira tarefa, ficou bem aquém da média do número de palavras que os estudos ingleses referem como sendo o comprovado para jovens de 12/13 anos que, em produção de texto criativo sem preparação, usam em média 145 palavras nas suas composições⁸ . É curioso notar que, tirando este pequeno desvio, que atinge a turma C durante o primeiro exercício, qualquer das turmas durante as outras duas tarefas, mantém-se dentro da média prevista.

Gostaríamos também de referir que existe uma clara subida da extensão dos textos, no caso de 7ºC, enquanto, no caso de 7ºB ocorre uma descida, que, contudo, não significa uma perda de qualidade, antes como veremos, um maior cuidado na escolha do léxico e das construções gramaticais utilizadas; logo, uma entrada numa produção escrita mais selectiva.

Intimamente ligado ao comprimento dos textos, em número de palavras, está o número de frases utilizado, cuja evolução durante o ano lectivo nos merece alguma ponderação. Começaremos por apresentar uma definição de 'frase' escolhendo, entre as muitas possíveis, a incluída na Nova Gramática do Português

⁸ Ver a apresentação de vários desses estudos e das respectivas conclusões em HARPIN, W. "Writing Counts" in WILKINSON, et alii. The Writing of Writing. Londres, Milton Keynes, 1986, p. 158 a 176.

Contemporâneo⁹, porque a sua orientação normativa-descritiva é também a utilizada nas gramáticas escolares geralmente adoptadas: "Frase é um enunciado de sentido completo, a unidade mínima de comunicação e por isso se distingue do período e da oração. É esta mesma definição que encontramos no Dicionário de Mounin¹⁰ ("Une phrase est un énoncé complet du point de vue du sens") e que surge no Dicionário de Língua de D. Crystal¹¹ como a utilizada pela gramática tradicional ("The expression of a complete thought"). Mais importante do que a nossa adesão ou rejeição de escolas de análise gramatical, é o facto de essa definição ter sido a escolhida pelas Gramáticas utilizadas no Ciclo Preparatório e no Ensino Secundário que começam o seu capítulo sobre estrutura da Língua, invariavelmente, com a definição "Frase é um enunciado que encerra um sentido completo"¹². Sendo esta caracterização da frase bastante vaga e mesmo sumária, em comparação com as descrições pormenorizadas das análises linguísticas contemporâneas, nos textos a estudar determinaremos os limites da frase a partir da noção fundamental de Bloomfield que insistia na sua autonomia estrutural. Logo, em termos gráficos, a frase será encerrada por um ponto final, ou um ponto de exclamação ou de interrogação¹³.

Além destes casos indiscutíveis, contamos como frases completas, algumas terminadas por dois pontos, sempre que, a este sinal ortográfico, se seguia um começo de discurso directo. Também aceitámos que, em algumas situações, as reticências usadas pelos alunos durante o cumprimento das tarefas podem marcar fim de frase, desde que sejam seguidas por uma mudança de tópico ou de

⁹ CUNHA, C. & LINDLEY CINTRA, L.F. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Lisboa, Sá da Costa, 1984, p. 119. Tirámos deste compêndio uma grande parte da nomenclatura gramatical que empregámos na nossa tese.

¹⁰ Op. Cit., p. 262.

¹¹ Op. Cit., p. 277.

¹² Assim acontecia com o compêndio gramatical recomendado pelas professoras A e B aos 7^ºB e 7^ºC: NUNES, C. et alii. Nova Gramática do Português. Lisboa, Didáctica Ed., 1986, p.33.

¹³ "Every sentence begins with a capital letter and ends with a full stop, a question mark or an exclamation mark", dizem as instruções do 'Examination Board' Britânico para o exame de Língua Inglesa de 0-level (9^º ano).

conteúdo. Contudo, nem sempre assim sucede, pois, como veremos um pouco mais adiante, os alunos revelaram alguma tendência para usar as reticências em substituição de vírgulas, portanto apenas para marcar uma pausa curta. Nessas circunstâncias ignorámos a indicação dos alunos e, como já tínhamos feito na contagem das palavras, corrigimos o erro apresentado, não contando frase. O oposto sucede nas situações em que os alunos deviam ter registado o fim da frase com um ponto final, e, ao contrário, utilizaram apenas vírgulas. De novo, anotámos a incorrecção cometida, neste caso contando esses segmentos como frases independentes.

Retomando a análise das contagens de frases integradas no Apêndice V e que cobrem as três tarefas a que foram sujeitos o 7ºB e o 7ºC parecem-nos pertinentes alguns comentários. Assim, se durante o primeiro exercício, o 7ºC apresenta duas composições com apenas duas frases, enquanto as composições menores do 7ºB apresentam cinco frases, esta diferença dilui-se na segunda tarefa em que as duas turmas passam a apresentar textos com o mínimo de cinco frases. O aumento do número de frases do 7ºC é ainda mais visível no fim do ano, pois na terceira tarefa o 7ºB surge com alguns textos com apenas 6 e 7 frases, enquanto o limiar inferior do 7ºC é de 8 frases. Quanto ao máximo de frases utilizado, vemos que, se o 7ºB, durante a primeira tarefa, apresenta um aluno (nº23) que compõe um texto com 38 frases, na segunda tarefa há já uma redução para 20 frases e na terceira tarefa, o número máximo de frases apresentado pelo 7ºB, é de 15.

No que diz respeito ao 7ºC a descida não é tão clara, havendo mesmo uma subida de 13 frases da primeira tarefa para 29 frases na segunda tarefa e, finalmente, uma redução significativa para 16 frases na terceira tarefa, o que mostra como, no fim do ano, as duas turmas acabaram por se aproximar, quanto ao máximo do número de frases. Mas as variações e oscilações da extensão frásica são sempre muito grandes, havendo em cada turma, em cada uma das tarefas, uma grande flutuação entre o tamanho das composições; aliás, há mesmo uma flutuação marcada entre a extensão dos textos

produzidos por cada aluno durante o cumprimento de cada uma das tarefas, sendo muito raros aqueles que compõem textos com uma extensão mais ou menos idêntica - como é o caso do nº10/B - ou que evoluem positivamente e com coerência, isto é, aqueles cujos textos vão apresentando um número de frases cada vez menor - como por exemplo o nº14/B. Mas, vejamos a média do número de frases, utilizada pelo 7ºB e pelo 7ºC durante o cumprimento das três tarefas:

MÉDIA DE FRASES:

	1ª tarefa	2ª tarefa	3ª tarefa
7ºB	13,9	9,7	8
7ºC	7,5	11,5	9,5

QUADRO IV

No caso do 7ºB existe um evidente decréscimo do número de frases e, apesar de haver também uma redução da extensão dos textos (ver Quadro III), esta não é proporcional. Quanto ao 7ºC, se decidimos não dar importância primacial aos valores apresentados na primeira tarefa pelo motivo já mencionado diversas vezes, notamos que existe uma redução da segunda para a terceira tarefas, que podemos considerar bastante grande, tendo em conta o número de textos tratados e também o curto espaço de tempo decorrido entre as duas tarefas de fim de ano.

Por essa razão, podemos afirmar, sem medo de nos precipitarmos, que, tanto o 7ºB como o 7ºC, fazem uma caminhada positiva durante o ano, logo visível em elementos externos como a extensão dos textos e o número de frases, pois o alongamento dos textos acompanhado da redução do número de frases significa que a própria frase aumentou,

portanto se tornou mais complexa. Este facto será, aliás, comprovado pela análise sintáctico-semântica das frases e também pelo estudo do léxico utilizado pelos alunos.

Mas não só na extensão se nota o interesse dos alunos em conseguir a cooperação das professoras, também na apresentação formal: por exemplo, na turma B, três dos alunos, durante a primeira tarefa e um durante a segunda, atribuíram títulos às composições, conferindo-lhes um aspecto mais acabado. Na turma C seis dos alunos, durante a elaboração do primeiro exercício, pediram novas folhas, porque tiveram de rasurar e "tinha ficado muito feio". O mesmo aconteceu com diversos alunos das duas turmas durante o cumprimento das segunda e terceira tarefas. Aliás, em geral, qualquer das turmas evidenciou esta preocupação com a ortografia e com a apresentação dos seus trabalhos individuais.

B. As Regras Ortográficas:

Mas, além desses cuidados com os aspectos externos das composições, também a nível da organização interna do texto se nota a preocupação dos alunos em respeitar as regras que consideram essenciais para a situação de sala de aula. No caso da Língua Materna, todos eles fazem um esforço para cumprir as normas ortográficas, e as suas composições são divididas em parágrafos, indicadores dos períodos. Em qualquer das três tarefas, os alunos usam também vírgulas, pontos, dois pontos, reticências, pontos de exclamação e de interrogação, travessões e parênteses. O modo como utilizam alguns destes sinais ortográficos pede certos comentários.

Começamos pelo parágrafo, cuja utilização sistematizámos no apêndice VI: em termos gerais, não parece que os alunos tenham

uma noção clara da finalidade do parágrafo mesmo conhecendo a explicação integrada na Gramática adoptada: "Parágrafo evidencia, no discurso, uma mudança de desenvolvimento das ideias" (p. 174)¹⁴. Apesar de teoricamente deverem conhecer esta definição, o lado prático do emprego do parágrafo e o seu lado convencional continua a perturbar os alunos até ao fim do ano, obrigando-os a servir-se de estratégias defensivas, como podemos ver pela comparação dos dados apresentados no Apêndice VI.

Quando os alunos enfrentaram a primeira tarefa, tanto a professora A como a professora B, tinham feito com as respectivas turmas uma revisão das regras de pontuação e acentuação. Durante essas aulas de revisão, os alunos expressaram algumas dúvidas e angústias que passamos a expor: antes de mais nada, muitos deles confirmaram que, até ali, tinham posto os parágrafos ao acaso e afirmaram que os introduziam quando notavam que tinham ultrapassado o meio da composição e ainda não tinham feito uma quebra no texto. Como nos explicou o nº27/B, "no princípio, nem me lembro de pôr parágrafos, mas depois começo a pôr, porque senão o texto fica com mau aspecto". Logo, a utilização do parágrafo estaria ligado a um aspecto estético que, qualquer texto escrito, teria de respeitar, pois é essencial uma boa apresentação da composição.

Mas o elemento que provocou maior discussão foi exactamente a definição introduzida nas gramáticas, pois, como desabafou o nº2/C, "se só usarmos parágrafo quando mudamos de assunto, então é que a gente nunca o usa: cada texto só trata dum assunto". O debate que se seguiu, sobre questões teóricas e bem vastas, como tema, assunto e tópico, não resolveu as dúvidas dos alunos que claramente procuravam uma receita prática, tendo mesmo a discussão abstracta extremado algumas posições, havendo aqueles que identificavam tópico com conteúdo da frase chegando a perguntar: "afinal devemos fazer parágrafo em cada frase, ó quê?", aos que diziam que "não é

¹⁴ Na Gramática adoptada, assim como numa boa parte das gramáticas escolares, o parágrafo é referido no capítulo da "Ortografia" e integrado na passagem referente ao "Ponto".

necessário usar parágrafo, porque os textos são muito curtos e só falam duma coisa (nº6/C).

Na nossa opinião, as professoras deixaram alargar demais a discussão esquecendo-se de mencionar aos alunos que o parágrafo deve manifestar qualidades de unidade, de coerência e, a nosso ver, de ênfase também. Assim, de unidade, cada parágrafo desenvolverá apenas uma ideia; de coerência, pois as frases do parágrafo devem estar inter-relacionadas; de ênfase, colocando-se estrategicamente uma ou mais palavras que encerram a ideia principal. Sem esses princípios complementares, a aula em questão deixou todos os intervenientes insatisfeitos, acabando por provocar um desenvolvimento de defesas naturais nos alunos que os induziu a criar estratégias práticas que mantivessem o respeito por esta convenção ortográfica, mas dispensando-os de uma grande reflexão durante a organização de cada texto.

Por isso, se durante a primeira tarefa, mais de metade dos alunos do 7ºC ainda apresenta um texto sem parágrafos, vemos pelos dados do Apêndice VI que, depois na segunda e terceira tarefas, os alunos consistentemente fazem parágrafo separando as partes da narrativa, seguindo o conselho do nº1/C que, durante a discussão atrás referida, dissera: "Eu cá não me ralo muito com isso. Faço parágrafo sempre que entro numa nova parte da narrativa. Não é assim que a gente, na aula encontra as diferentes partes do texto? Procura os parágrafos!..."

À mesma conclusão chegou uma boa parte dos alunos do 7º/B, apesar de não termos verificado a ocorrência de nenhum conselho nesse sentido durante essa aula de revisão. Talvez, qualquer das turmas, tivesse sido alertada para esta possibilidade quando, perto do Natal, se fez uma revisão das categorias da narrativa já aprendidas no 6º ano de escolaridade. Tanto a professora A como a professora B dedicaram diversas aulas à estruturação da narrativa e aos tipos de introdução, aos modelos de desenvolvimento e às conclusões possíveis. Para facilitarem a sistematização de alguns

destes dados, pediram aos alunos que dividissem o texto em partes e, possivelmente, muitas das secções eram marcadas por parágrafo .

Contudo, se aparentemente a identificação do posicionamento do parágrafo de acordo com as diferentes partes do texto resolve o problema da sua utilização, a questão irá permanecer nebulosa durante todo o ano lectivo em que fizemos o acompanhamento das turmas. Para tal contribuiu a variação da perspectiva de cada aluno, quanto à importância das diferentes partes da narrativa. Assim, o caso mais comum, é aquele em que o parágrafo marca a separação da introdução, em relação ao desenvolvimento e, finalmente, destacando-o da conclusão, como é feito sistematicamente pelo nº1/C durante as três tarefas. Mas outros modelos são usados por alguns alunos, como separar por parágrafos apenas o desenvolvimento da conclusão, tornando graficamente mais destacável o fecho do texto, como faz o nº26/C na segunda tarefa; outras vezes, como no texto do nº18/C na segunda tarefa, os alunos evidenciam por parágrafo, não as diferentes partes da narração, mas antes as transições entre os planos temporais, separando por exemplo, o presente do passado da personagem, como acontece, durante o segundo exercício, no texto do nº8/B.

Pela sistematização que acabámos de fazer das diferentes opções possíveis, encontradas pelos próprios alunos, parece-nos que, após um período de hesitações, os alunos aprenderam por si a utilizar o parágrafo e faziam-no mesmo com uma certa consistência.

Mas o parágrafo é apenas a expressão gráfica duma pausa longa a que se junta também uma alteração de conteúdo do discurso. E se esta segunda condição não se der, isto é, se não houver alteração do desenvolvimento do texto, temos um outro sinal pausal, o ponto. Segundo a Gramática de Português adoptada, o ponto serve para marcar uma pausa longa, enquanto a vírgula indica uma pequena pausa (p.174), e, dum modo geral, os alunos parecem saber fazer a distinção entre os dois sinais pausais sem necessitarem de grandes explicações. Mesmo se durante a aula de correcção da primeira

tarafa o nº 12/B desafiando a professora A lhe pediu "para lhe explicar qual a diferença, em segundos, entre a pausa dum ponto e a da vírgula", nem sequer este aluno voltou a repetir, nos outros exercícios, as confusões que revelara entre o emprego do ponto final e da vírgula.

Aliás, todos os casos em que os alunos põem vírgulas, em vez de pontos, parecem revelar-se como situações esporádicas, pois nunca o mesmo aluno repete essa situação numa outra tarefa: o nº12/B só dá este erro de pontuação durante a primeira tarefa; o nº16 e 17/B, assim como os nº 8, 14 e 16/C só durante a segunda e o nº6/C durante a terceira tarefa. Também não é uma incorrecção que se alastre a toda a composição, surgindo apenas numa frase, no máximo duas frases. Além disso, nunca aparece no começo nem no fim das composições, antes, no meio, quando o entusiasmo pelo desenvolvimento do texto deverá ter tomado conta do aluno, ao ponto de se descuidar um pouco, no que diz respeito às convenções ortográficas.

Se estes são os únicos casos de erros que permanecem, tratando-se do emprego do ponto final, as emendas frequentes dos alunos atestam o seu cuidado e por vezes as suas dúvidas: quase todas as composições apresentam pelo menos um caso em que o aluno corrigiu um ponto substituindo-o por uma vírgula, ou vice-versa. Estas alterações são visíveis pela consequente correcção do início da palavra que se segue e que passará a ser iniciada por letra minúscula ou maiúscula, conforme o caso.

Quanto ao emprego das vírgulas também parece seguir uma padronização, visível nos quadros que reproduzimos no apêndice VII. Muito interessante é, porém, conhecermos o momento em que elas são colocadas por um terço dos alunos da turma B e quase metade (doze alunos) da turma C - quando estão a reler o texto (Confronte resposta à pergunta 10 no Apêndice II). Vendo os resultados, notamos que os alunos parecem saber que os termos essenciais da oração se ligam uns aos outros sem pausa, não podendo

ser separados por vírgula. Durante as três tarefas não nos deparamos com nenhum caso em que os alunos tivessem separado um sujeito dum predicado, ou este dum complemento directo.

Os alunos usam a vírgula, entre orações, para separar as orações coordenadas assindéticas, como podemos ver pelos seguintes exemplos: "Foi rapidamente a casa, pegou nas coisas de praia... (nº1/B - 1ª 15), ou então, "Levantou-se a custo da cadeira, pegou na bengala..." (nº2/B - 3ª). Os dados em Apêndice VII provam que a utilização das vírgulas, nestes casos, é relativamente frequente e parece não levantar dúvidas.

Mas os alunos também usam a vírgula para separar as orações coordenadas sindéticas, havendo uma certa incidência da adversativa 'mas', sempre antecedida de vírgula. Assim, frases do tipo "Fiquei muito chateado, mas o meu pai disse-me"... (nº5/C - 2ª), surgem naturalmente nos textos correctamente pontuadas. O único traço anómalo a destacar, a partir da segunda tarefa e especialmente durante a redacção da terceira tarefa, foi uma sobregeneralização do emprego das vírgulas extensível às coordenadas sindéticas, começando a surgir orações iniciadas por 'e', antecedidas de vírgula. Por exemplo, "O rapaz cresceu, e quando os pais morreram vendeu a casa, foi para o estrangeiro, e enriqueceu" (nº23/C - 2ª). A frequência deste recurso leva-nos a afirmar que não é simples lapso, mas sim intencional, nas composições destes alunos. No caso do 7ºC podia ter uma explicação simples, sendo consequência do estudo dum texto de Júlio Dinis, no dia 14 de Fevereiro, onde a reiteração da conjunção copulativa 'e' pedira a utilização de vírgulas: "As meninas riam, e corriam, e tagarelavam..." Este caso provocara um grande espanto aos alunos e obrigara a professora B a mencionar as situações em que a vírgula devia anteceder a conjunção 'e'. O interesse revelado pelos alunos poderia ter actuado como um elemento reforçativo da memória e a novidade ter entusiasmado os

15 A partir deste momento iremos usar com frequência este modo de indicar em que tarefa ocorre a situação indicada.

alunos levando-os a uma sobregeneralização sem atender à particularidade.

Mas essa hipótese não explica o que sucedeu com o 7ºB onde se vai verificar exactamente o mesmo fenómeno, apenas num número menor de casos. Parece-nos que a explicação não será de imputar à aprendizagem ocasional mencionada atrás, mas antes virá reforçar a tese da tendência geral dos alunos para regularizar as excepções, sobretudo quando estão ligadas a factos linguísticos que os alunos identificam como convencionais, logo que apenas conhecem e empregam pelo conhecimento que têm da respectiva regra gramatical que os engloba.

Quanto à utilização das vírgulas para isolar as orações intercaladas nem sempre é respeitada por estes jovens, apesar de esta norma ser especificamente mencionada na Gramática de referência que eles usam (p.174). Além de casos frequentes em que a oração é simplesmente ignorada - como por exemplo, "O Zé tinha então 12 anos e lembrava-se bem recebia muitas coisas dos pais". (nº16/C - 1ª) - normalmente o aluno, quando emprega a vírgula, é apenas para destacar a oração num dos lados e, geralmente, para marcar o seu término: "Agora quando chegava o verão, perdido e achado era na praia a brincar" (nº 2/C - 2ª); "Um dia em que eu ia a passear pela praia como é meu costume, veio-me à lembrança..." (nº3/B - 3ª). Este processo parece surgir como comportamento usual desta faixa etária, pois é utilizado ao longo de todo o ano lectivo e, mesmo os alunos que, como o nº18/B, usam orações intercaladas, em qualquer das tarefas, só as destacam no seu fecho.

Os alunos também usam vírgulas para separar algumas orações subordinadas, nomeadamente as adjectivas explicativas e as adverbiais, ou então para evidenciar as orações reduzidas de infinito, gerundivo ou de participio, como podemos ver no levantamento incluído em Apêndice VII. Não queremos dizer com tudo isto que, sempre que surgem estas situações sintácticas, os alunos usam uma vírgula, sobretudo porque, se lembrarmos a proporção dentre eles

(40%) que confessa abertamente colocar as vírgulas na releitura dos textos, logo, como uma operação puramente convencional, não nos surpreende um ou outro esquecimento. Por isso, surgem-nos casos, como o do nº29/B por exemplo, que, durante a terceira tarefa, passa por cima duma conjunção causal 'porque', esquecendo-se de fazer a pontuação adequada: "Especialmente no verão porque nessa altura tudo era bonito na praia...".

Mas, como é sabido, a vírgula utiliza-se também, no interior da oração, para separar elementos que exercem a mesma função sintáctica. Esta situação, que é muito comum nos textos dos alunos, devido ao constante recurso a enumerações descritivas, não oferece dificuldades e raramente eles se esquecem de destacar os diferentes elementos por uma vírgula. Assim, se desde a primeira tarefa, surgem numerosos exemplos deste procedimento, como é o caso do nº3/B - "Quando chega à garagem tinha uma bola de couro, uma bicicleta de corridas..." -, esta deficiência não se dilui até ao cumprimento do terceiro exercício.

A vírgula pode também separar elementos que exercem funções sintácticas diferentes, sendo do conhecimento dos alunos que, deste modo, podem isolar o aposto ou elementos de valor explicativo, com o fim de os realçar. Vejamos, por exemplo, o nº1/C que, na terceira tarefa, nos explica: "Só nas férias de verão é que eu ia com os meus pais e os meus irmãos e, nessa altura sim, gostava muito do meu tempo de praia". De acordo com os dados do Apêndice VII, o processo intensifica-se durante as duas tarefas finais e, apesar do aposto ou elemento explicativo ser muitas vezes inserido numa frase, como acontece com as orações intercaladas, os alunos identificam-no correctamente e isolam-no através da vírgula, ao contrário do que sucedia com as orações, que eram só parcialmente destacadas. Pomos a hipótese de o elemento explicativo ser sentido pelos alunos como mais independente da frase do que as orações intercaladas que, sendo frequentemente subordinadas ou até coordenadas, mantêm vínculos com a frase anterior ou com a que se segue. Os alunos das turmas B e C, durante a leitura de textos, chegavam a proceder a

uma pausa acentuada, antes e depois de elementos explicativos, o que não acontecia na leitura das orações intercaladas.

Os alunos também usam com propriedade as vírgulas para isolar elementos repetidos, sempre que eles surgem nas composições, como podemos ver nestes exemplos tirados da segunda tarefa: "Conte, conte" (Nº5/B) ou "Ai, praia, praia, há quantos anos que não te vejo!" (nº3/C).

Contudo, se este processo não é muito comum, o mesmo não sucede com os adjuntos adverbiais, sempre frequentes e variados nos textos destes jovens, e que são adequadamente destacados: "Um belo dia, o João foi dar uma volta pela praia..." (nº2/B - 3ª); ou "E depois, deitados na areia, conversávamos o resto da tarde..." (nº4/C - 2ª).

Mas, se os alunos se queixam verbalmente de se sentir inseguros quanto à colocação das vírgulas, a maioria faz um claro esforço para as utilizar, como é comprovado pelo modo como sempre destacam o vocativo pelo uso da vírgula, mesmo em situações em que este é colocado no fim da frase, não correspondendo, portanto, a uma pausa real da fala. Vejamos, como exemplo, uma passagem do texto do nº1/C - 2ª: "Que deseja, senhor?" ou do nº11/B - 2ª : "E depois, Avô?"

Nem os alunos do 7ºB nem os do 7ºC empregam ponto e vírgula talvez porque sendo um sinal pausal intermédio, entre o ponto e a vírgula, ainda se torna mais difícil a sistematização do seu uso.

Mas além dos sinais ortográficos pausais, os alunos também utilizam outros sinais de pontuação - ver o Apêndice VIII -, como, por exemplo, o ponto de interrogação, que empregam sempre no fim de qualquer interrogação directa. Todas as perguntas que são postas nos diálogos exigem, e são seguidas, duma resposta, havendo apenas um caso de pergunta retórica a mencionar: "Estão a ver este homem?" (nº4/B-1ª).

Outro sinal frequente nos textos em estudo, é o ponto de exclamação, quase sempre usado com propriedade. Já que há necessidade de interpretar as diversas possibilidades de inflexão exclamativa, pretendemos esclarecer que os alunos empregam ponto de exclamação para marcar entusiasmo: "Que maravilha! (nº12/B-1ª); ou então, para expressar desespero: "É inverno, é inverno!" (nº 25/C - 1ª); também para transmitir ao leitor tristeza intensa: "Ah, se o tempo voltasse atrás! (nº11/B - 3ª) ou uma grande nostalgia: "Senti-me tão feliz!" (nº1/B - 3ª). Algumas vezes, o ponto de exclamação é usado como intensificador dos sentimentos expressos no texto, quer estes sejam cólera, alegria, ou simples surpresa: "O mar estava calmo e a água não estava muito fria o que é raro!" (nº 27/B- 1ª). É curioso notar que os alunos, correctamente, ligam o ponto de exclamação aos sentimentos da personagem em cena, sendo uma pista intencional para o leitor/ professor compreender a intensidade da emoção atribuída a essa mesma personagem. Por isso, como durante a primeira e a terceira tarefas os alunos criaram textos mais emotivos, o número de pontos de exclamação utilizados quase duplica, em relação à segunda tarefa em que os alunos investiram mais nos efeitos narrativos.

Um certo número de diálogos introduzidos nos textos criados provoca uma razoável percentagem de utilização de sinais ortográficos como os dois pontos, o travessão e as aspas.

As aspas, como é visível no quadro que apresentamos em Apêndice VII, não são muito comuns, por isso o seu uso parece ser premeditado e exige valorização. Assim, as aspas são usadas por alguns alunos para destacar vocábulos pertencentes a outros registos linguísticos, quer sejam coloquialismos (nº18/B -1ª; nº 15/C - 2ª), quer sejam formas de linguagem familiar (nº4/C - 2ª ; nº12/B - 3ª), quer pertençam à linguagem específica (nº16/C - 3ª; nº30/C - 2ª). As aspas são também usadas para dar ênfase a uma expressão que deve ser valorizada pelo leitor, pois tem um significado especial para a personagem em cena: assim sucede no texto do nº6/B - 1ª, do nº28/B - 2ª, ou do nº 14/B - 3ª.

Mas as aspas são sobretudo utilizadas para marcar variações do discurso: diversos alunos, aliás, (nº1/B- 2ª e 3ª; nº1/C- 2ª; nº3/C- 2ª; nº22/C- 2ª) utilizam aspas para indicar a expressão do pensamento da personagem quando é transmitido em discurso directo¹⁶ e diferenciá-la assim, não só da narração, como das falas propriamente ditas da personagem em cena; outras vezes as aspas são usadas para marcar um começo de narração directamente feita pelo protagonista e que é, por este processo, anunciada (nº10/B-2ª; nº1/B- 2ª), e, num caso mais excepcional - nº18/B-2ª - as aspas são utilizadas para introduzir o discurso semi-directo ou indirecto livre.

Um olhar atento pelas selectas, ou mesmo uma leitura de romances juvenis, mostra-nos que o recurso às aspas para indicar os diálogos entrou em franco desuso, sendo substituído, quase integralmente, por travessão e dois pontos. Assim também o fazem os alunos dos 7ºB e C, usando o travessão para sinalizar a mudança de interlocutor e/ou para isolar uma palavra ou uma frase num contexto: "Aqui está - disse o homem dando-lhe o corneto para a mão - São 75\$00" (nº28/7ºB- 1ª)¹⁷ ou "Alberto! - chamava ele pelo seu criado de quarto - Anda cá, faz favor"(nº1/C -2ª).

Quanto aos dois pontos, são utilizados para anunciar uma citação e seguem-se a verbos que signifiquem 'perguntar', 'dizer', 'responder' ou respectivos sinónimos. Se esta é a regra geral que todos empregam sem excepção, alguns casos, mais raros, usam os dois pontos para indicar uma enumeração explicativa:"..... porque me casei com uma mulher que me faz a vida negra: só quer passear, andar na moda, e eu que trabalho todo o dia".... (nº30/B-1ª), ou também "... e eu já a sonhar com as muitas brincadeiras deliciosas que tinha na praia: os banhos de mar, os castelos na areia, os barcos na areia molhada, as corridas à beira-mar" (nº6/C -3ª). Além disso, e apenas

¹⁶ Este processo parece ser geralmente aceite pelos alunos, de tal modo que o nº24/B , durante o cumprimento da primeira tarefa, distingue a expressão do pensamento da personagem que é dada em discurso directo, mas entre aspas, das falas que são transmitidas entre travessões e seguindo-se a dois pontos.

¹⁷ É curioso notar que, nestas situações, os alunos não usam um ponto final, pois acham que o travessão já pressupõe, por si, uma pausa longa.

um ou outro aluno, usa os dois pontos para introduzir um esclarecimento - "José observava o filho sem este dar conta: Joel trazia os livros debaixo do braço e ia para a praia" (nº10/B-1ª) - ou então uma síntese, ou consequência, do que foi anunciado - "Mas pronto: este foi um dos dias tristes" (nº1/B -1ª) e ainda "Mas continuemos a nossa história: assim que entrámos na gruta eu comecei logo a sentir-me mal" (nº13/C - 3ª).

No que diz respeito à pontuação o caso mais curioso a referir é o emprego, algo excessivo, de reticências, sobretudo pela turma B. Este pormenor deve relacionar-se com o facto de, uma semana antes da primeira tarefa, e em resposta a solicitação dos alunos, a professora A ter feito uma aula de exercícios de aplicação sobre o emprego de alguns dos sinais de pontuação: o que parecera causar mais dúvidas e problemas aos alunos fora exactamente a utilização das reticências. Vendo os resultados práticos deste procedimento, parece que os objectivos da aula foram plenamente conseguidos, já que os alunos usam as reticências, com razoável mestria, nas seguintes situações: primeiro que tudo, e sobre tudo, para indicar que a ideia não se completa com o fim gramatical da frase e que se espera que o leitor/professor use a sua imaginação para recriar o resto: "Imaginou-se numa praia muito linda, cheia de gente e com uma linda paisagem..." (nº6/C -1ª); ou "Apesar de ser bom aluno, chegara a faltar às aulas para ver a moça..." (nº9/C -3ª). Mas esta suspensão da frase tem normalmente, nos textos destes alunos duas finalidades específicas: ou é para a criação de suspense, como no exemplo que se segue: "Então comecei a correr e... catrapuz!" (nº22/B - 1ª), ou então é para convidar o leitor a acompanhar o produtor do texto num salto temporal que, se fosse expresso por palavras, alongava o texto desnecessariamente. É sobretudo comum em situações em que os alunos pretendem indicar a transição do sonho para o estado de vigília (nº11/B -1ª), ou, contrariamente, a transição da vigília para o onírico (nº20/B - 1ª).

Mas as reticências são também usadas para realçar a expressão seguinte, não só criando mistério, mas sobretudo inserindo uma

pausa na acção, no momento mais denso do clímax, especialmente quando a frase descendente que se segue anuncia uma tragédia: "Despiu-se e atirou-se à água... nunca mais ninguém o viu" (nº 10/B-1ª).

Os alunos empregam também reticências para assinalar inflexões de natureza emocional, como faz o nº10/C-1ª transmitindo impotência: "É inverno, apenas pode passear"...; ou então, reunindo a saudade à ternura, diz o nº10/B-2ª: "quando aquele garoto viera trazer-lhe uma fatia de bolo... na outra mão tinha um balde com conchinhas que brilhavam à luz do sol". As reticências também servem para os alunos marcarem suspensões provocadas por hesitações e dúvidas que assaltem o narrador: "Mas se calhar os calções não me servem... e o boné também não... e o homem dos gelados já lá não está"... (nº15/C-1ª).

Mas porque as reticências têm um elemento emotivo, e se emotivo subjectivo, há uma certa tendência nestes alunos, revelada não só durante o cumprimento das nossas tarefas, mas também nas outras composições que faziam nos testes, para identificar a suspensão das reticências com simples pausas da frase. Assim sucede no texto do nº8/C-1ª: "Até que... um dia apareceu um rapaz...", ou, ainda mais claramente, no caso do nº 17/B-2ª: "O tesouro fez-me rico, mas não evitou que os anos passassem e eu aqui me encontre... rico, mas velho e sozinho"; ou, finalmente, num exemplo em que a utilização das reticências nos parece ainda mais abusiva, pois o aluno emprega-as em vez de ponto final: "Não quero apanhar o neto do meu amigo..."(nº5/B-3ª).

Do estudo que fizemos concluímos que, se os alunos utilizam as reticências com certa adequação, revelam alguma tendência para as usar em excesso, fazendo-as substituir sinais pausais ou mesmo melódicos, como o ponto de exclamação. Curiosamente, em nenhum dos textos os alunos reforçam pontos de exclamação ou interrogação com reticências, parecendo ignorar esse tipo de combinação.

Levantamos a hipótese de tal ser consequência desse mesmo recurso ser tão raro na Literatura Infanto-juvenil.

Na elaboração destas tarefas só há quatro exemplos de emprego de parênteses para apresentar uma reflexão à margem do texto: nº1/C - 1ª, nº10/C- 3ª, nº15/B-2ª, nº30/B-3ª, correspondendo, em qualquer desses casos, à frase entre travessões que os alunos nunca utilizam.

Mas, além do cuidado na pontuação, outro pormenor revela a conformidade dos alunos com as normas de sala de aula: a sua preocupação com correcção.

100% dos alunos do 7º B e 100% dos alunos do 7ºC, no inquérito inicial sobre a escrita (Apêndice II, resposta 14)), declararam que consideravam fundamental escrever correcto para ter sucesso na disciplina de Português. Não cabe nos limites desta pesquisa historiar a evolução do conceito de correcção linguística, apesar de considerarmos que, em sala de aula, tanto professores como alunos deverem sujeitar-se a um claro conceito de norma e de correcção idiomática. Isso, porém, não significa estarmos a defender um critério histórico-literário¹⁸, pois não acreditamos que a correcção de tarefas escolares possa ser avaliada pela conformidade da linguagem dos alunos com o uso da língua dos grandes escritores dos tempos passados¹⁹.

Para os alunos, esta questão não se põe deste modo: segundo o esclarecimento que nos prestaram, correcção "significa não dar erros ortográficos, pois, se derem erros não têm nota positiva a Português"(nº1/C). Daí, a constante preocupação com a ortografia

¹⁸ Ver sobre esta discussão CUNHA & LINDLEY CINTRA. Op. Cit., p.5 et seq.

¹⁹ Essa ideia está implícita nos objectivos gerais do Programa de Português do 7º ano de escolaridade, em vigor em 88, que anuncia a utilização de "Textos de escritores do século XIX e XX" como modelos para desenvolver nos alunos noções de correcção e elegância.

que, antes de mais nada, é visível na relativa baixa percentagem de erros cometidos pelos alunos dos 7º B e C, como podemos ver no Apêndice IX. Nos textos produzidos pelos alunos, só durante a primeira tarefa é que surge um aluno, o nº4/C, com uma incidência relativamente alta: em média, um erro por frase; enquanto, nos outros alunos a distribuição de erros ortográficos é claramente baixa. Aliás, se o nº8/C, na primeira tarefa, ainda faz três erros ortográficos, um maior cuidado nos outros exercícios levou-o à apresentação de textos sem qualquer incorrecção. Dum modo geral, os alunos cometem um ou outro erro, havendo apenas três alunos do 7ºB (nº22,28,30) e quatro do 7ºC (nº11, 14, 25, 27) que apresentam textos sem um único erro ortográfico. Contudo, durante o ano lectivo em que acompanhámos estas turmas, encontrámos nas composições dos alunos atrás mencionados, e com excepção do nº25/C, erros do mesmo tipo que destacámos nos textos dos seus colegas. Portanto, seria falso considerar que os sete alunos indicados nunca incorreram em incorrecções de ortografia.

Mas a incidência de erros ortográficos, apesar da importância que lhes é conferida pela maioria dos professores de Português²⁰, não é tão grave como a permanência deles; realmente, na nossa opinião, muito mais séria que a percentagem dos erros apresentados em cada composição é o facto de alguns desses erros, terem sido cometidos por todos os alunos, em diversos momentos do ano lectivo.

Tentando agora fazer uma sistematização parecem-nos de menor gravidade, logo, simples faltas²¹ os erros derivados da interferência da fala que levam os alunos a, por vezes, escreverem como pronunciam; é este o caso de formas como "insestir" (nº1/B-1ª) ou

²⁰ Durante os anos que se seguiram à Revolução de 74 deixou de se dar importância aos erros ortográficos dos alunos, havendo uma ênfase excessiva na comunicação/expressão. Contudo, no começo dos anos 80 e perante os problemas que tinham surgido devido àquela atitude extrema, os professores definiram uma atitude mais moderada e voltou-se a dar grande atenção ao aspecto ortográfico dos textos produzidos pelos alunos.

²¹ Utilizámos a nomenclatura de F. GOMES que, na sua tese de Mestrado apresentada na Universidade do Minho (1987) com o nome de Erro Ortográfico adapta (p.253) o modelo de Galisson.

"derigir-se" (nº15/C-1ª) ou "reurdando" (nº16/B-3ª) ou ainda "Jucefina" (nº6/C-2ª).

É também influência do código oral, e especificamente do falar de Aveiro, a forma "inbejosos" do nº 24/C-1ª ou "interbalos" (nº10/C-3ª).

Estas faltas, que, no nosso entender, não devem ser penalizadas nesta idade, parecem-nos factores de progresso de que o professor deverá tirar partido, pois revelam uma tendência do aluno para utilizar léxico novo ainda pouco assimilado, alargando assim as suas possibilidades de expressão espontânea. Contudo, não podemos deixar de sentir que, pelo menos num grande número destes casos, o professor deve insistir com os seus alunos para que usem dum pouco de prudência e reflexão sobre a Língua para não darem erros desnecessários. Nas composições que estamos a estudar, há o exemplo flagrante do nº6/C-2ª que, se não sabia escrever o nome da personagem feminina, Josefina, podia ter-lhe atribuído um nome diferente cuja ortografia lhe fosse familiar.

Entre esses erros mais leves, ou faltas, integram-se também os casos de palavras em que os alunos hesitam na grafia por razões fónicas, como por exemplo, formas em que o som 'u', pode corresponder a 'o' na escrita, como em 'coluridas' (nº10/C-1ª) ou 'esplenduroso' (nº25/B-3ª) ou 'saburosos' (nº21/B-1ª); ou então situações linguísticas em que o som 'i' é escrito como 'e', o que pode confundir os alunos: assim surgem erros como "isplanada" (nº4/C-1ª) ou "balniários" (nº24/B-1ª) ou "chatiado" (nº5/C-2ª); ou finalmente, quando estão presentes certos grupos consonânticos que, por tradição linguística oral, os alunos muitas vezes pronunciam incorrectamente, como -ber-/ou -bre- e -tre-/ou -ter-²². Por isso, podem escrever "sobertudo" (nº5/B-3ª), "entressado" (nº24/B-2ª) ou "torpel" (nº10/B-3ª).

²² O vocábulo "interpretação" surge com muita frequência mal-escrito nos cadernos diários dos alunos.

Mas uma das fontes de frequentes incorrecções ortográficas, para os alunos desta idade, parece provir das múltiplas grafias do som 's', e, simultaneamente, dos diversos valores fónicos da letra 's'. Assim, os alunos apresentam formas como "acentado" (nº13/C - 2ª), ou "sedinho" (nº19/B- 2ª), ou "pacear" (nº 8/C-1ª) ou "esganissado" (nº5/B-3ª); mas também "dezeja" (nº12/B-2ª) ou "trasendo" (nº28/C-1ª) ou "trás" (verbo trazer - nº4/C-2ª).

Se, dum modo geral, todo o erro ortográfico é um desvio à língua-padrão ²³ algumas vezes quando o aluno quebra determinadas regras substitui-as por outras, aproximando a palavra em questão duma diferente com a qual só mantém, muitas vezes, laços fónicos: daí resulta a confusão entre "há" e "à"(nº17/C-2ª) ou "houve" e "ouve" (nº28/C-3ª) ou mesmo "exitou" onde nos parece haver uma interferência do vocábulo "êxito".

Mas estes casos e as múltiplas correcções feitas pelos alunos levam-nos a crer que o próprio aluno procede a um exame dos seus erros a que se segue uma classificação, e também uma gramática do aluno que, quando é baseada em desvios interiorizados, quer sejam gramaticais, quer sejam contextuais, se torna muito difícil de corrigir. Apesar disso, não podemos deixar de mostrar a nossa surpresa perante o alastrar de certos erros que se estendem a todas as turmas, que vimos os alunos fazer em trabalhos de casa, testes escritos, questionários, composições e que continuam a ser abordados individualmente. O mais óbvio liga-se à grafia do verbo "poder", em que os alunos, frequentemente, nem na leitura distinguem entre a forma do infinito e a do futuro do conjuntivo. Como consequência, toda a conjugação do verbo se torna nebulosa na grafia, constituindo a sua escrita correcta um resultado em grande parte aleatório.

A questão do verbo "poder" leva-nos directamente aos erros ortográficos dados pelos alunos e que, na nossa opinião, são

²³ Ver sobre este conceito o artigo de WILTON FONSECA "A Análise dos erros aplicada ao ensino de uma Língua" in Actas do Primeiro Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português, 1976, CLUL, p. 279 a 287.

realmente graves, não entendendo que os professores os considerem no mesmo nível dos atrás mencionados, das faltas provenientes de razões fônicas e de interferências da fala: referimo-nos aos erros de conjugação verbal, a esses erros sempre presentes nos textos escritos, que permanecem até à Universidade, e para os quais terá de ser defendida uma pedagogia diferente da utilizada na correção das simples faltas. O verbo continua a ser a parte da Morfologia em que os alunos do ensino secundário revelam maiores dificuldades e um dos pontos sensíveis encontra-se na escrita do imperfeito do conjuntivo sendo frequentes formas como "quise-se" (nº2/C-3ª), "precisa-se" (por "precisasse" - nº7/C-2ª), "vende-se" (em vez de "vendesse" - nº29/B-1ª), "tive-se" (nº9/C-2ª), e "houve-se" (nº20/C-1ª). A consciência desta dificuldade ortográfica, neste tempo e modo, pode levar os alunos a situações de hiper-correção como a produzida pelo nº14/B-1ª, que, confundindo os modos, nos surpreende com a forma "encontravasse".

Parece-nos que a maneira como os professores de Língua Materna têm tentado resolver este problema, estabelecendo o confronto entre formas como "falasse/fala-se" ou "comesse/come-se" e dando razões prosódicas e de acentuação, mostra, pela ausência de resultados práticos, como é inadequado. Na nossa opinião, devia insistir-se mais no lado semântico das explicações gramaticais, mostrando os diferentes matizes que os tempos e modos trazem à frase. Em geral, o ensino da Gramática apresenta-se como um jogo de regras que pouco tem a ver com as variantes da linguagem e os erros verbais dos alunos são uma prova cabal da inadequação desta perspectiva.

Outros erros verbais, relativamente comuns, estão ligados à conjugação pronominal dos verbos, com os alunos a escrever "conheci-a" (em vez de "conhecia"- nº6/B-1ª), e "comer-mos" (por "comermos" - nº20/C-1ª). A utilização do pronome reflexo "se" e a sua ligação ao verbo é também motivo de dúvidas, surgindo formas como "atirouse" (nº10/B-1ª), "foise" (nº26/B-1ª), e "foramse" (nº27/B-1ª).

A problemática dos erros da conjugação pronominal insere-se numa questão mais vasta, pois o acompanhamento dos alunos durante todo o ano lectivo revelou-nos que eles estão muito confusos quanto à própria colocação dos pronomes na frase, já não sendo para eles ponto assente a alteração da posição do pronome em frases começadas por conjunção. Por isso, o nº17/B-2ª escreveu a frase "quando algo chamou-nos a atenção", sem que isso lhe cause repugnância, nem mesmo a uma boa parte da sua turma, durante a correcção do exercício. A mesma hesitação e dúvida parece presidir à alteração da posição do pronome nas expressões de infinitivo flexionado, surgindo nos trabalhos escritos dos alunos, diversos casos paralelos ao exemplificado pelo nº23/B-2ª quando diz "Os meus pais precisavam de mim para ajudá-los". Igualmente, nos tempos compostos, a posição do pronome parece ser motivo de problemas, o que deu origem a exemplos como o surgido no texto do aluno nº25/B-3ª que integra, na sua composição, o segmento de frase: "...pois os anos tinham dado-lhe interesses diferentes". Mas o caso mais estranho de construção pronominal anómala e, mesmo fonicamente inaceitável, surge num dos textos do nº13/C-2ª que é concluído com a frase de fecho: "E assim o velho saudoso teve umas férias tão boas que já velho nos as contou"²⁴. Ironicamente a construção gramatical da frase é a correcta quanto à ordem sintáctica dos morfemas, mas não respeita as normas de fonologia sintáctica.

Mas não só a baixa percentagem de erros atesta o cuidado dos alunos em produzirem um texto correcto, tal como o professor quer. Um relance pelos textos entregues pelos alunos dá-nos conta das correcções que eles próprios introduziram, durante a sua releitura, ao lutar por uma grafia adequada.

Logo na primeira tarefa, o nº9/C corrigiu a expressão "enropado" para "enroupado" porque, segundo nos declarou, se lembrou de "como se escrevia roupa". O mesmo sucedeu com o nº12/B, durante

²⁴ O aluno confessou-nos depois que sabia que a forma não era a correcta, mas "não faço a menor ideia como a hei-de mudar".

esse primeiro exercício, que tinha escrito "empresário", mas ao confrontar-se com a palavra simples "empresa", que ocorria um pouco mais tarde no mesmo texto, volta atrás e corrige o erro cometido. O nº 20/B-1ª, apesar das dificuldades que os alunos têm quanto à colocação do pronome pessoal, corrigiu a frase "horas de levantar-se", para "horas de se levantar", porque lhe soava melhor. Aliás, a leitura atenta dos textos dos alunos revela frequentes correcções da posição dos pronomes, como sucede por exemplo com o nº2/B-2ª que altera a frase inicialmente escrita "convidá-lo para passear e se divertir" para a forma que ficou no texto; ou mesmo o nº3/C-3ª que muda a frase "só pensava em me divertir" para a forma final "só pensava em divertir-me". O nº10/C-1ª que tinha redigido a seguinte frase: "O sol está lá, só que tão longe que não aquecesse. Apetece ficar em casa, perto do aquecedor", foi alertada para o erro cometido quando, segundo a sua explicação ao reler o texto, notou a presença das formas "apetece" e "aquecedor", ligadas, uma por semelhança fónica, outra por derivação, à forma "aquece". Imediatamente procedeu à correcção do erro.

Também a presença das consoantes mudas é muitas vezes respeitada pelos alunos, apesar de não estar automatizada: tanto o nº 26/B-1ª como o nº16/B-2ª integraram o c mudo nas formas "directo" e "espectáculo".

Se a presença das correcções revela a preocupação dos alunos em produzir um texto sem erros, nem sempre as correcções são acertadas, havendo um certo número de casos em que é a forma correcta que é substituída por uma errada: às vezes, porque os alunos se fundamentam numa regra ortográfica que enunciam mal - assim sucede com o nº8/B-1ª que escreve "conssegue", porque "antes de vogal um só "s" vale "z""; ou do nº28/C-2ª que tendo escrito correctamente a terceira pessoa do pretérito perfeito do verbo 'ficar' corrige-a, durante a releitura,, para "fiquou" e "fiquaram", porque, como nos disse, " a minha professora já me chamou a atenção duas vezes para 'fiquei'; agora já não me esqueço", não tendo portanto interiorizado o motivo dessa irregularidade da primeira pessoa;

outras vezes, os alunos, no seu cuidado em serem correctos, caem nos erros duma hiper-correcção, como sucede no caso de "emediatamente" (nº23/B-1ª), , pois segundo nos explicou o aluno "muitas vezes lê-se "i", mas tem se de pôr um "e"; ou ainda mais interessante, a forma "recever"(nº23/B-2ª), uma clara reacção à tendência do falar de Aveiro onde, muitas vezes, se confundem os fonemas graficamente representados por -b- e por -v-.

3. 1.2. A Máxima de Quantidade

Mas a intencionalidade do produtor de texto não se revela apenas em processos óbvios de cooperação; antes "designates all the ways in which text producers utilize texts to pursue and fulfil their intentions"¹ Daí, a necessidade da máxima de quantidade que, segundo GRICE "relates to the quantity of information to be provided and under it fall the following maxims: 1) make your contribution as informative as it is required, and 2) do not make your contribution more informative that is required"². Assim, os alunos devem fornecer ao professor uma informação o mais rica e detalhada que lhes é possível e, porque estamos perante discurso pedagógico, que expresse, simultaneamente às preocupações individuais, os conhecimentos adquiridos na aula.

Estas linhas de informação, previamente fornecidas pelo professor, não se limitam porém a conteúdos programáticos. Já que os programas de Português são organizados em blocos temáticos, os docentes terão necessariamente de abordar nas aulas conceitos como amizade, família, o relacionamento do eu com o outro, do eu com o universo, etc. Todos estes tópicos implicam fortes

¹ BEAUGRANDE & DRESSLER, Op. Cit., p.116.

² Op. Cit., p. 45.

concepções moralistas, e como as directrizes do MEC desaconselham discussões sobre problemas actuais como política, ou sobre temáticas chocantes, como guerra, morte e destruição, os professores acabam por procurar temas que sabem interessar a todos os alunos e que não firam as suas susceptibilidades.

Isto não significa necessariamente que as aulas de Língua Materna recaiam exclusivamente sobre o debate desses assuntos; antes que, a propósito dos textos a comentar em sala de aula, noções como o amor entre os diferentes membros da família, a importância das amizades feitas na infância, a necessidade de carinho na velhice, ou então princípios humanitários, são referidos e, na medida do possível, desenvolvidos. Por uma necessidade de coerência e também devido à pouca idade dos alunos, os professores acabam por se centrar em dois grandes blocos temáticos que também são visíveis na Literatura Infanto-Juvenil tão do gosto destes jovens: a necessidade de participar activamente no mundo que nos cerca, revelando formas de solidariedade social; e uma procura de referências vitais dentro do próprio agregado familiar a que se pertence. Por uma necessidade de sistematização, os professores acabam por reduzir esses temas a simples tópicos que terão de influenciar os alunos, convertendo, por exemplo, a solidariedade social num apelo à piedade pela pobreza ou então à ternura pelos velhos. Como os alunos interpretam esses mesmos 'clichés' e que desenvolvimento lhes dão, será comentado em seguida.

A carga ideológica contida na mensagem dos professores serve de referência aos alunos para a organização inicial das suas ideias, sendo a base da sua perspectivação dos temas a tratar. Contudo, partindo desses pressupostos, os alunos do 7ºB e 7ºC vão construindo e diversificando as noções originais acabando por apresentar os temas dum modo complexo e multifacetado, como podemos ver no Apêndice X.

Essa influência dos ensinamentos das docentes A e B é logo visível na interpretação feita pelas turmas em estudo da gravura da primeira actividade, apesar de ser variável a adesão emocional dos alunos a essa perspectiva tradicional do fenómeno da miséria: alguns, parecem acreditar nos princípios defendidos pela sua professora, ou devido ao seu temperamento pessoal, ou porque desenvolveram laços estreitos com a docente; outros, talvez utilizem essa piedade social como estratégia, procurando assim seguir as vontades da professora e tirar partido disso. Estão incluídos no primeiro grupo, numerosos alunos do 7º B e 7º C, que consideram que a personagem x, em primeiro plano na gravura, "é pobre e triste" (nº3/C-1ª), imaginando que a infelicidade da figura é devido ao facto de não ter dinheiro para comprar gelados ou "objectos que sirvam para distracção" (nº25/B-1ª); quanto ao segundo grupo, torna-se especialmente óbvio em casos exagerados, como sucede com o nº23/B-1ª que apresenta uma personagem, o Manel, que, não tendo dinheiro para comprar gelados, resolve recorrer à caridade do sorveteiro: "O senhor não me podia dar um gelado dos mais baratinhos? A minha mãe não tem dinheiro para me comprar um. (...) O homem dos gelados quase chorou ao ouvir aquela vozinha terna do Manel. Abriu a arca e tirou o gelado maior que lá havia e deu-lho". A forma clara de lamechice, que apenas recebeu da professora A um comentário, lançado à margem, "Não achas que isto é pouco provável?", foi correctamente interpretada pela turma, que reagiu a esta passagem do texto da colega com uma sonora gargalhada.

Se, durante esta primeira tarefa, os alunos parecem assim partilhar dessa piedade pela pobreza e se todos concordam que ser pobre é muito triste, a essa constante juntam uma variável que, no nosso entender, depende da vivência das turmas: no caso da turma B, com a sua origem social de prestígio e sucesso, a pobreza não é uma situação irremediável, antes, pode ser corrigida por força de vontade e desejo de triunfar, como é expresso, exemplarmente, no texto do aluno nº14; ao contrário, no caso do 7ºC a solidariedade social para com os pobres é substituída, em 25% das composições,

por referências directas à pobreza do próprio agregado familiar. Essa variante é aparente através do pequeno engraxador que inveja o menino rico (nº4), ou do miúdo que chora por não ter dinheiro nem para comprar um gelado (nº5), ou daquele outro que pede esmola (nº6), ou daquela criança cuja família tem dinheiro só para comprar "o pão de cada dia" (nº9 e nº12), ou do garoto cujo pai "tinha poucas possibilidades financeiras" (nº18), ou, finalmente, do caso do menino vendedor de gelados (nº26).

Assim, se neste primeiro exercício, solidariedade social é um conceito compartilhado por quase todos os alunos, no seu aspecto de conceito humanitário de feição abstracta, as dúvidas colectivas sobre a sua verdadeira eficácia transparecem quando é transferida para o grupo; isto é, os alunos parecem aderir a uma noção de Humanidade solidária, põem-na em causa quando se aplica à estruturação da própria turma: só assim se justifica a afirmação do nº24/C quando refere "aqueles colegas maus e invejosos da escola", ou então o caso do João (nº26/B) que pede dinheiro emprestado a um colega rico, da sua turma, e que vê a sua pretensão sumariamente recusada.

Mas o tema da pobreza não desaparece das composições dos alunos, após o cumprimento desta primeira tarefa; antes, evolui, tomando um aspecto menos passível de rotulação, porque mais pessoalizado. Sobretudo, o cliché "ser pobre é muito triste", que pode servir de resumo a muitos dos textos do primeiro exercício, dilui-se e as dificuldades económicas parecem ser vistas, mesmo pela turma C, numa perspectiva mais construtiva, sem fatalismo irremediável. Assim, ter pouco dinheiro não implica necessariamente ser infeliz e, durante a segunda e, especialmente na terceira tarefa, os alunos do 7ºC referem-se, numerosas vezes, ao facto de que "não somos ricos e por isso partilhávamos a casa que tínhamos alugado durante um mês" (nº5/C-3ª). Mas essa

partilha não é apresentada como um elemento constrangedor, antes, como uma fonte de amizades e de alegria infantil.

Também, se, durante a primeira tarefa, os alunos se queixavam, com amargura, de não ter dinheiro para frivolidades, esse facto é agora desdramatizado: "Claro que eu tinha poucos brinquedos. Afinal sou um menino com poucas possibilidades económicas" (nº10/C-3ª). Mesmo certos factos que podiam servir de motivo para queixas, como a ida para a praia numa colónia de crianças necessitadas (nº7/C-3ª), ou ainda a protecção de meninos ricos (nº4/C-3ª), ou de casais sem filhos (nº8/C-3ª), se converte numa experiência bonita e enriquecedora da infância. E mesmo aquele aluno que desabafa através da sua personagem: "O meu tempo de infância não foi muito de férias, mas antes de trabalho" (nº18/C-3ª) encontra motivos para recordações ternas do seu passado.

Esta mudança na perspectivação da pobreza parece-nos ligada à clara evolução psicológica do 7ºC que, de turma derrotada e abatida, se transforma, no decorrer do ano, numa turma cheia de energia e com intenções de buscar o sucesso.

Mas bem mais curiosa é a atitude do 7º B perante a temática da pobreza. Sendo tratada durante a primeira tarefa e certamente, no entender de muitos alunos, condicionada pela imagem, este assunto dilui-se nas tarefas a seguir, pois não representa as preocupações vivenciais dos alunos da turma. Ressurge em força apenas nos textos do nº20 (2ª e 3ª), onde nos é apresentado "um garoto sem sorte" (2ª) e "um pobre menino mendigo" (3ª). Os dois textos, que se completam entre si, são textos exemplares onde a parábola é utilizada com intenções pedagógicas, no sentido de convidar as classes mais desprotegidas a lutar por um lugar ao sol: se na composição da segunda tarefa a criança ainda é ajudada pelo acaso, ao encontrar um menino rico que se lhe afeiçoa, na terceira tarefa, o jovem mendigo trabalha e estuda, tendo como finalidade a sua própria promoção social - a subida na vida seria

então uma questão de força de vontade e empenhamento, diz-nos o nº20/B, através dos seus textos.

Quanto à visão dos alunos da velhice, esta temática é introduzida, sobretudo a partir da segunda tarefa e surge-nos como bastante complexa. Dum modo geral, os alunos dão-nos a entender que a velhice é uma idade de recordações e não de actividade, onde o ser humano, sentado, assiste ao desenrolar do fim da sua vida, testemunhando a vida dos mais jovens a quem pretende aconselhar para não cometerem os erros que os mais velhos cometeram. Por isso, um terço dos alunos do 7ºB e do 7ºC põe a sua personagem idosa sentada, geralmente numa cadeira de baloiço, muitas vezes junto à lareira, a contar histórias exemplares aos jovens e às crianças. Crianças essas que com frequência são netos, e a identificação da velhice com a situação familiar de Avô - ver como exemplo, o título do texto do aluno nº1/B-2ª - enche ainda mais de ternura a visão que os alunos têm da terceira idade.

Mas se a velhice representa a saudade doce dos tempos passados, para os alunos, significa também não se poder fazer tudo o que se fazia na infância, por isso a velhice é reconhecida como "uma chatice" (nº12/B-2ª), porque tem de se basear em aceitação das limitações físicas (nº15/C-2ª). E isto, mesmo se a idade não implicar outras sobrecargas, como a doença (nº1/C e 12/C-2ª), ou a solidão (nº17/B-2ª) ou o cansaço da vida (nº7/C-2ª). O pior de tudo, porém, é quando a velhice, além das muitas recordações boas, traz também o arrependimento das opções erradas (nº23/C-2ª), ou então um pessimismo (nº2/B-2ª) que pode levar à apatia, a converter a vida numa triste sucessão de dias "em que só se espera que Deus o chame" (nº27/C-2ª).

Mas a terceira idade não é apenas vista como uma soma de dias de que resta a recordação: alguns alunos acreditam mesmo que pode ser ainda um período de prazeres, crêem no dinamismo e no poder criativo das pessoas de idade (nº13,18,24/B e nº22/C - 2ª)

e que, se qualquer vida é uma sequência de experiências guardadas pela memória, súpula de momentos bons e maus, os bons superam geralmente os negativos (nº 24/C-2ª), não havendo razão para que a velhice não seja um tempo de tranquilidade e de colheita dos frutos que se semearam durante toda uma vida de trabalho.

Se a concepção que os alunos têm da velhice enferma de estereótipos é, possivelmente, porque estes alunos ainda se encontram numa idade em que a experiência vivida é fundamental para a produção de texto, o que significa que a velhice se resume a um conceito abstracto ou então, como subtilmente diz o nº8/C, a um tema de sonho, guardando o aspecto esquemático e formular das criações oníricas.

Mas a velhice, e de acordo com as instruções que acompanhavam a segunda tarefa, é sobretudo a idade que se contrapõe à infância, e neste subtema os alunos podem-se alargar à-vontade, pois sentem-se em terreno conhecido. Não queremos dizer com isto que abandonaram totalmente os estereótipos ligados à definição da infância, mas que estas são agora apresentados dum modo mais pessoal e os alunos tentam ser mais complexos.

De um modo geral, podemos dizer que estes alunos definem a infância como um tempo de risos e brincadeiras. Mas, além disso, a infância é também o tempo dos triunfos e conquistas (nº4,20/B-2ª) em que as pessoas começam a aprender a conhecer-se. É, igualmente, tempo de aventuras (nº21/C-2ª), muitas vezes, de marotices e partidas (nº18/C-2ª), e também tempo de magia (nº5/B-2ª), de descida ao imaginário, de fadas e de bichos que falam. Dentre todos os textos, e apesar da menção de dificuldades económicas por parte de diversos alunos, só a aluna nº9/C fala de infelicidade ligada à infância.

Se na segunda tarefa a infância surge como o contrário da velhice, igualmente à passividade da terceira idade vem

contrapor-se o dinamismo da meninice. E, com grande adequação, durante este segundo exercício, a infância permanece como uma entidade geral e abstracta que se enquadra nos temas sociais. Aparentemente, como uma espécie de introdução a uma visão mais pessoalizada desta primeira idade que só ocorre na terceira tarefa, com os alunos a apresentarem diversos textos de teor confessional. Parece-nos que, por esta altura do ano, os alunos sentiam uma necessidade de serem mais subjectivos e, se o tema geral, saudades da infância na praia, os limitava em termos genéricos, os pormenores acrescentados podiam ser mais individualizados e mais directamente ligadas às biografias de cada um. Assim, a praia representa sobretudo o estímulo para recordar boas amizades e, nas duas turmas, durante a terceira tarefa, só quatro alunos não sentem que a praia é o mundo maravilhoso dos amigos e que "ter amigos é a coisa mais importante do mundo (nº25/B)!

Mas o falar da primeira infância, do tempo de infantário, do tempo de primária, levou alguns destes alunos a um claro alargamento do tema, talvez porque o seu crescimento físico e psicológico era inegável, como explica, com grande beleza e ternura, o nº20/C-3ª, ao verificar que, na praia, onde passava o verão desde pequenino, as conchas grandes que apanhava todos os anos "estavam a encolher" nas suas mãos. Por isso, verifica-se uma actualização cronológica, possivelmente porque apesar de concordarem com o aluno nº14/C - "a minha infância não acabou por completo" - no fim desse ano lectivo, em que os alunos estavam a redigir a terceira tarefa, eles sentiam-se sobretudo adolescentes - uma adolescência que surge mencionada nos textos como uma época de restrições: "Agora sou adolescente e tenho de pensar melhor na vida, de ser mais ponderado" (nº29/C-3ª), que não os deixa brincar com as crianças que encontram na praia, apesar da vontade que sentem (nº11/C-3ª), mas especialmente que os faz sentir confusos e divididos (nº9/C-3ª). Mas também tem o seu lado bom, pois é um tempo de afirmação, de iniciação ao mundo dos adultos e, por isso "tem as suas compensações, porque

os meus pais ligam ao que eu digo e tenho uma namorada" (nº29/B-3ª). Paradoxalmente, a idade adulta não lhes parece ainda aliciante: é antes, o tempo das responsabilidades (nº30/B-3ª) em que têm de se preocupar com o lado prático e desagradável da vida, pagar a água e a luz, os impostos... em suma: "Só problemas", como dirá sucintamente o nº13/B-3ª.

Mas sendo estes alunos ainda adolescentes em fase inicial, necessitam de "se situar em relação a pontos de referência sociais e psicológicos para saberem o que lhes é possível empreender e para o quererem fazer", diz-nos M. POSTIC³. Por isso, a enriquecer a temática mais geral, surgem, nos textos individuais, traços dos anseios particulares dos alunos, consequência directa desta idade de auto-afirmação. Estes toques adolescentes de originalidade introduzem a apologia dum mundo belo e despoluído (nº14/C-1ª; nº12/B-1ª), mostram as consequências directas de sermos um povo de emigração (Nº9/B-1ª; nº3/C-3ª; nº23/C-3ª), ou defendem a necessidade de uma campanha de prevenção nas praias (nº1/C-1ª) e de ataque à poluição marítima. Pretendem-se evitar as situações descritas, com tristeza, pelo nº14/B-3ª: "Agora só se via um mar escuro de tão poluído, gaivotas que emitiam sons como que a pedir socorro, (...) e o sol com o seu incansável sorriso, agora um pouco forçado com o que observava".

Outros temas mais íntimos estão ligados a traumas de infância, como se vê nas composições do aluno nº10/B, cuja meninice foi ensombrada pela morte, por acidente, dum irmão, um ano mais velho; ou, então o caso do nº22/B, que guardara complexos de inferioridade por ser considerado muito desajeitado, ou, ainda a aluna nº9/C traumatizada pela sua origem de filha de mãe solteira.

Ao chegar à terceira tarefa, o próprio crescimento dos alunos vai introduzir, em alguns textos do 7ºB (nº1, nº9, nº18, nº22), o

³ POSTIC, M. A Relação Pedagógica. Coimbra, Coimbra Editora, 1984, p.182.

tópico do primeiro amor, apresentando sempre este sentimento com uma coloração de inocência e encantamento. Como nos diz o nº9: "Ficavam os dois sentados na areia, quase sem falar, de mãos dadas a olhar o mar tão bonito".

Surpreende-nos um pouco que este assunto surja apenas em textos masculinos, quando o desenvolvimento físico das raparigas da turma era muito mais visível. Possivelmente, a ausência deste tópico nas composições femininas, deve-se a um certo pudor que a educação da família portuguesa introduziu na preparação das raparigas.

No 7ºC não aparece este último assunto, havendo contudo, nas segunda e terceira tarefas, uma referência a casamento, como um passo normal da vida adulta; logo, não como uma consequência de amor, mas antes como uma instituição necessária à afirmação do homem e à sua realização como progenitor.

Como já dissemos, o segundo grande bloco temático resume-se à valorização dos laços familiares, atribuindo-se uma grande ênfase à família alargada tão comum em Portugal, uma família que ultrapassa os pais e que se estende por "tios, primos e avós" (nº16/C-1ª; nº30/C-3ª). Já durante a primeira tarefa as relações familiares apresentam-se sem nuvens, sendo a família o ponto de apoio (nº4/C-1ª), ou uma fonte de amor e compreensão constante, como sucede na composição do nº6/C-1ª, ou então, um motivo de orgulho (nº12/B-1ª).

Depois, no segundo exercício, o tema da família dilui-se um pouco mais, dando lugar à temática da velhice, mas os laços familiares vão de novo ser ponto forte da terceira tarefa. Nessa altura, estar em família "é sempre tão bom", dirá o nº14/C e os alunos reforçam ainda a noção de alegria em conjunto (nº3/B), de harmonia (nº6/C) e de participação activa na vida dos filhos:

assim, ensinam-nos nas longas conversas dos passeios à beira-mar (nº17/B), ou apoiam activamente as suas amizades, incentivando-as (nº26/C), assistem aos seus triunfos (nº28/C), fazem-lhes as vontades (nº19/C). Além disso, compete à família um papel passivo de atenção (nº5/C; nº28/B) que a obriga a uma vigilância aturada da criança, para que ela não se perca, e, se isso acontecer, em sentido real (nº20/C) ou figurado (nº17 e 19/C), compete à família procurá-la com o maior afã, integrá-la e perdoá-la, mesmo se ela apenas sofrer dum ataque de ciúmes pueris (nº6/C).

Mas se os laços familiares devem servir para apoiar a criança com todo o amor, para lhe enriquecer o mundo, também devem incentivar os voos individuais, os anseios de liberdade, a aventura (nº13/C).

Um claro respeito pela instituição familiar leva os alunos a não pôr em causa as decisões das famílias, como se pode ver na fala do menino para a mãe, no texto do nº23/B-1ª: "Vou fazer tudo o que mandares"; ou então na aceitação dos ralhos maternos do nº4/B-3ª. Estes alunos chegam mesmo a considerar justificadas as punições, como quando a personagem da composição do nº29/C-1ª explica que o tio Leopoldo não lhe empresta dinheiro, porque ele lhe quebrou uma jarra de cristal, ou mesmo quando o jovem do texto do nº15/B-3ª foi comprar um gelado e adoeceu: "Quem me mandou ser desobediente?", conclui ele. Assim, a atitude do nº25/B parece ser generalizada quando ele defende que, quando os pais "estão zangados é com razão", e esta confiança cega na justiça da família parece representar um notável reforço da instituição familiar. Não nos surpreende por isso que o nº22/C desabafe, falando das suas idas à praia com os coleguitas da escola: "Eu gostava muito de ir à praia, só ficava triste por não levar também os meus pais e os meus irmãos".

Ao contrário do primeiro bloco temático que se referia à solidariedade social, não há casos entre os textos apresentados, que nos levem a duvidar da sinceridade da adesão dos alunos aos

ensinamentos das professoras. Antes, confirmam como é falsa a noção de que a adolescência se caracteriza por uma revolta contra o mundo institucionalizado, e especialmente, contra o mundo dos pais. Como diz M. CLAES⁴ "se o *famílias, odeio-vos* alguma vez mobilizou uma parte da juventude, este slogan parece ter perdido qualquer actualidade: a maioria dos adolescentes declaram entender-se bem com os pais, gostar da sua companhia e reivindicam relações parentais caracterizadas pela proximidade e pelo afecto".

Mas não podemos esquecer que os nossos alunos, como adolescentes, são irreverentes e gostam de brincar com as instituições, mesmo aquelas que lhes causam ternura. Durante a terceira tarefa, um tópico novo, muito interessante vem colorir os textos destes jovens tornando-os mais vivos: falamos do humor e este recai sobretudo sobre as relações familiares. Realmente tirando o poema do nº16/C, em que o aluno brinca com a instituição escolar e com a avaliação do texto, todos os outros exemplos se reportam a aventuras e desventuras (nº15/C-3ª) sucedidas no seio da família: assim, ou põem a nu os preconceitos dos pais (nº3/C), ou a sua tendência para controlar excessivamente os filhos (nº5/C), ou mesmo para desencadear uma tempestade num copo de água: "Mães!", vai concluir brevemente o nº20/C. Também o pouco dinheiro da família serve de motivo de brincadeira, como quando o nº5/C comenta o facto de que, durante o tempo de praia, numa determinada hora, ou iam para o banho, ou comiam uma bolacha americana. Impreterivelmente, acabavam na água, "só de quando em quando é que ganhava a bolacha americana". E se a praia permite ao nº21/C "passear de fato de banho, armado em turista", é de antologia a descrição bem-humorada do nº30/C das actividades da família durante esse mês de verão: "Como era verão, o sol punha-se tarde e ficávamos na

⁴ CLAES, M. Os Problemas da Adolescência. Lisboa, Verbo, 1985, p. 175.

praia até muito tarde e enquanto as mulheres se juntavam a falar da vida umas das outras, os homens iam jogar às cartas. Normalmente, nós [os miúdos] já estávamos tão cansados que ficávamos a ver o jogo deles e a dar opinião - a armar em entendidos". Resta-nos fechar esta parte com o comentário bem conhecido dum apresentador da televisão que o nº15/B-3ª usou para conclusão do seu texto: "E esta, hem?!".

Mas além desses blocos ideológicos, as professoras de Português tinham já dado certos conteúdos programáticos específicos, e naturalmente surgem nos textos elaborados provas dos conhecimentos assimilados por estes alunos, e se não podemos confirmar a presença de todos os assuntos tratados em aula, iremos apenas destacar dois cuja incidência nos textos nos chama a atenção.

O primeiro assunto é a temática do sonho, tratado logo em Outubro pelas professoras A e B, e que surge como um complemento necessário para o estudo das funções da linguagem; ou melhor, como uma espécie de introdução à função poética, cujo conhecimento é só introduzido no 7º ano de escolaridade, ao tentar valorizar a realidade transfigurada tão importante para os géneros poéticos.

O sonho aparece como tópico de texto, logo na primeira tarefa, em 30% dos alunos do 7ºB e 10% dos alunos do 7ºC. Contudo, o conteúdo e o desenvolvimento desse tópico não é homogéneo, havendo três modos fundamentais de o encarar: para alguns alunos, sonho é devaneio (nº5/B e Nº17/C); para outros, sonho é um fenómeno do inconsciente que ocorre quando estamos a dormir (nº15/C), e que é, muitas vezes, disparatado e acaba, bruscamente quando acordamos (nº11 e 20/B); finalmente, para outros ainda, sonho é sinónimo de aspiração, de desejo do regresso ao verão (nº3/C, nº2/B, nº13/B, nº21/B), de vontade de ser rico e bem sucedido (nº3/B, nº8/B), ou, apenas, de que aquela praia

deserta se transforme numa praia cheia de crianças e de calor humano (nº5/B e nº8/C). O nº8/C volta a este tópico durante a segunda tarefa dando-nos uma perspectiva muito original do sonho, pois, ao tratar do tema da terceira idade, serve-se dum estado onírico para nos dar uma antevisão da sua própria velhice.

O segundo assunto frequentemente tratado pelas professoras e que, devido às preocupações revelados pelos alunos se manteve recorrente durante o ano lectivo, foi a relação escola/mundo, ou melhor a importância do estudo para um bom futuro. Por uma questão de temperamento, a professora A foi mais insistente sobre este assunto, certamente porque sentiu que os seus alunos estavam mais abertos a este tipo de diálogo, pois tinham planos bastantes concretos para o porvir. Ao contrário, se o 7ºC também se interessou pela discussão, esse interesse revelou-se mais passageiro, como se as suas preocupações se centrassem mais no sucesso escolar imediato. De qualquer maneira, por esta altura do percurso psicológico dos alunos, o relacionamento com o mundo exterior era uma necessidade: não só eles tentam dialogar sobre o que é a própria idade adulta, como já vimos, mas também reflectem sobre o futuro, particularmente, sobre o seu futuro individual e sobre o papel da escola como garantia para o sucesso.

Por isso, se diversos alunos usam a personagem do seu texto para referir que faltavam às aulas (nº4/B-3ª), que, por vezes, "eram chatíssimas", dirá o nº10/C-3ª, e onde tinham de aturar "as chatas das professoras" (nº30/C-3ª), o certo é que revelam um claro respeito pela instituição e pelas consequências do aproveitamento escolar no futuro de cada um: "Apesar de ser muito bom ficar na brincadeira, esquecera a escola e hoje tinha um mau emprego, porque quase não tinha estudos", explicará o aluno nº11/B-3ª, ao apresentar-nos o caso do Sr. Luís.

Aliás, parece ser opinião assente que "é preciso estudar para se ser alguém na vida"(nº25/B-3ª), que, sem estudos, "só nos resta o

desemprego" (nº26/B-3ª) e que, pelo contrário, estudando, adquirem-se "habilitações e tem-se um bom futuro" (nº29/B-3ª).

Finalmente, em alguns casos raros a escola conduz ao subtema do trabalho e se, durante a primeira tarefa, já surgia no texto do nº1/B a problemática do relacionamento com a entidade patronal, mesmo no seu aspecto sindical, o mesmo tema ressurgiu durante o terceiro exercício na composição do mesmo aluno. Mas as relações com o patrão não são inevitavelmente conflituosas e o nº26/B-3ª introduz essa mesma temática, mas encarada dum modo positivo, apresentando o trabalho como um lugar de realização profissional.

3.1.3 . A Máxima de Qualidade

Intimamente ligada à "máxima da Quantidade" que diz respeito ao conteúdo da informação transmitida, consideramos agora a "máxima da qualidade", com que se preconiza a veracidade da intervenção do sujeito. Citando GRICE mais uma vez "Do not say what you believe to be false, and do not say that for which you lack adequate evidence".¹

Se esta regra é fundamental para os textos científicos, ou socialmente obrigatória em conversação, achámos necessário adaptá-la à realidade específica do texto escolar. Sobretudo, porque é inegável, que quando um aluno redige um texto, dentro ou fora da sala de aula, além de pensar nas experiências pessoais que irá utilizar para enriquecer a sua produção, pensa certamente nas experiências adquiridas através dos textos lidos², textos esses normalmente literários, e através dos quais lhes ensinaram que a

¹ Op. Cit., p. 46.

² Assim o afirmam 60% dos alunos da turma B e C: ver Apêndice II, nº7.

verdade é um conceito relativo, pois o importante é a permanência duma coerência interna que faça com que cada pormenor introduzido contribua para o equilíbrio geral do texto criado.

Aliás, o próprio GRICE sente-se na necessidade de esclarecer a sua concepção de verdadeiro, destacando-o duma mera referência ao real e definindo-o do seguinte modo: "a statement is true in so far as it is to assert anything, and not merely to assert it, but also to endorse, confirm, concede or reassert it"³. Também os alunos parecem aceitar a relatividade do conceito de verdade, possivelmente influenciados pelas noções de texto literário que conhecem desde o começo do 2ºCiclo do Ensino Básico.

Um outro factor que liga naturalmente a escrita às leituras feitas pelos alunos é que ambas se baseiam num diálogo permanente entre um escrevente e um leitor tendo como unidade fundamental o texto. Mas, na situação escolar, dá-se, aparentemente, "an inversion of the usual situation of the powerful author/writer and producer of meaning vis-à-vis the relatively less powerful reader and consumer of meaning"⁴. Na escola, faz parte das convenções da instituição e é do conhecimento dos alunos, que se deve dar prioridade ao que o leitor/professor pretende e que, naturalmente, o aluno deve dar ênfase à regra da "eficácia", sem com isso violar a regra da "adequação". Contudo, só para nós leitores adultos, esta situação pode parecer aberrante ou violadora da liberdade do escritor.

Os alunos nesta idade são consumidores de Literatura Infanto-Juvenil e faz parte da tradição desse tipo de Literatura que o escritor faça concessões ao público leitor. Apenas, como exemplo, lembremos as múltiplas entrevistas de Alice Vieira, onde ela sempre conta que a história dos seus livros sofre diversas alterações, após a leitura dos capítulos que vai escrevendo pelos seus filhos adolescentes e mesmo

³ GRICE, H.P. "Further Notes on Logic and Conversation" in COLE, P. Syntax and Semantics.(vol. 9). Nova Iorque, Academic Press, 1978, p. 125.

⁴ KRESS, G. "interrelations of Reading and Writing": comunicação apresentada pelo autor à 'International Writing Convention e transcrito em WILKINSON, Op. Cit., p.211.

pelos respectivos amigos, se estiverem interessados em colaborar. Também a colecção de romances de "Uma aventura em..." integra, no fim do livro, um postal, já endereçado à Editorial Caminho, para os pequenos leitores darem a sua opinião sobre a história que acabaram de ler e contribuirem, com sugestões, para outras futuras. Por isso, temos de aceitar que faz parte da especificidade da Literatura Infanto-juvenil a criação dum leitor mais forte do que o próprio produtor, e que portanto, estes alunos não se devem sentir constrangidos pela situação de produção textual que se verifica em sala de aula.

A ligação da escrita à leitura não só surge como natural, como também é incrementada pela instituição escolar. Realmente, uma das noções gerais transmitida na disciplina de Português, desde a escola primária, e apoiada pelos próprios Programas, é que os textos criados pelos grandes escritores da Língua são modelos a seguir. Lentamente, os alunos vão formando a ideia de como é criado o texto literário onde se doseia realidade com fantasia, ou melhor, onde se recorre a uma forma de verdade transfigurada. Logo no primeiro ano da segunda fase do Ensino Básico - antiga terceira classe -, usando como motivação a celebração do dia de Camões, o grande poeta lírico é apresentado aos alunos através duma biografia romanceada, sempre ligando a produção d'Os Lusíadas a passagens da vida do escritor. Portanto, ainda na escola primária os alunos descobrem a verdade relativa dos textos escritos.

Mas esta procura de modelos no texto literário surge incentivada pelo nosso sistema escolar, de um modo muito mais subtil do que, simplesmente através da insistência directa dos docentes: surge, por exemplo, através da inclusão de certas tarefas em sala de aula, como o reconto e o resumo, introduzidos, a partir do 5º ano do Ensino Básico, como formas de verificação da compreensão do texto estudado. A frequência destas tarefas varia de professor para professor, havendo, contudo, alguns docentes que a recomendam, como possível trabalho de casa, após o estudo de cada texto do livro adoptado.

A mesma insistência, e a mesma subserviência, em relação ao texto lido, é revelada pela importância atribuída às paráfrases, que costumam ser feitas nas aulas imediatamente a seguir ao estudo do texto. Por isso, mesmo sem ser constantemente dito e repetido, a maioria dos alunos acredita que o texto lido, e neste caso, o texto literário, é o modelo por excelência que ele sempre tentará reproduzir.

À noção de "eficácia"⁵ escolar, neste caso específico, virá também juntar-se um claro princípio de "eficiência", pois as actividades de leitura, em relação à escrita, são muito mais numerosas. Logo, mesmo por uma questão de comodismo, é mais fácil para os alunos tentar reproduzir temas e processos aprendidos nas aulas do que tentar criar os seus próprios modelos.

O certo é que, se não podemos determinar desde quando é que os alunos usam os escritores como modelos, notámos que, quando a professora A e a professora B fizeram as suas aulas de introdução ao estudo do texto literário, os alunos pareciam estar bem familiarizados com as suas características, sabendo que não podiam violar coerência e verosimilhança e sentindo que o grau de imaginário ou de invenção é variável de escritor para escritor. Por isso, o nº27/C, durante a segunda tarefa, põe a sua personagem a narrar histórias "iguaizinhas às dos livros, dessas que são parte verdade e parte mentira". O nº9/B explica, durante essa aula de introdução, que qualquer texto criado "tem de parecer verdade", e o nº5/B concluiria, perante a concordância dos seus colegas, que "não pode ser disparatado".

Como dissémos antes, o grau de invenção usado na produção de textos é que é variável: 40% dos alunos do 7ºB consideram-no o elemento preponderante, mas só 10% dos alunos do 7ºC acham que se deve mesmo sobrepor ao real: os outros alunos preferem "contar

⁵ Ver sobre estes princípios reguladores da comunicação textual, o nosso capítulo "Do Enquadramento Teórico".

factos da sua vida", "coisas que lhes aconteceram ou que podiam acontecer "(Apêndice II, nº 6.).

Parece-nos, aliás, de grande interesse, esta diferença entre as duas turmas, no que diz respeito aos conteúdos do texto e às respectivas fontes de criação: o 7ºB, desde a primeira tarefa, revela um gosto muito mais marcado por textos de aventuras, denotando uma imaginação criadora mais eficaz do que os seus colegas do 7ºC.

Assim, logo no primeiro exercício, os alunos do 7ºB imaginam boas histórias de aventuras, a que nem falta um rapto (nº27), ou então falam-nos dum jovem consumido por uma doença incurável (nº24), ou daquele outro a quem, um acaso da sorte, vai fazer ascender ao estrelato (º6). Mas, na segunda e terceira tarefas, esta tendência para a invenção acentua-se e o mar, um dos tópicos do texto transforma-se em fonte de imaginário, onde os animais marinhos falam (nº5-2ª), ou que esconde mundos maravilhosos (nº16-2ª) e tesouros sem preço (nº14, 16-2ª). Nem faltam, nestes textos, as menções aos piratas (nº12-3ª) e às sereias de encantar.

Ao contrário, o mundo do 7ºC parece estar mais ligado ao real que cerca os alunos, assim como à sua experiência individual de vida. Talvez por isso, os quatro textos que têm o aspecto de histórias de aventuras narradas pelos alunos do 7ºC referem-se a histórias verdadeiras ou com um forte suporte da verdade: assim, o nº30 era um óptimo atleta, ganhando com frequência provas desportivas, o nº7 fora diversas vezes para a praia de Mira integrado na colónia de férias da FNAT, o nº13 sofria realmente de claustrofobia e o nº28 trouxe para a aula, para os colegas verem, a fotografia em que estava a receber o prémio do concurso de construções na areia da Figueira da Foz, como nos tinha contado na composição da terceira tarefa.

Se achamos que os próprios problemas económicos existentes nas famílias dos alunos do 7ºC os tornaram mais realistas perante a vida e, possivelmente, menos imaginativos que os seus colegas do 7ºB, parece-nos que a explicação deste facto passa também pelas leituras a que os alunos se entregavam e pela frequência desta actividade.

Realmente, desde o questionário do começo do ano que verificámos que os alunos do 7ºB conheciam todos os livros já publicados da série "Uma aventura em...", que conheciam numerosas obras da Alice Vieira, António Torrado, António Mota e de vários outros escritores de literatura Infanto-Juvenil. Quanto ao 7ºC, se no começo do ano revelara grandes deficiências no que diz respeito à leitura, o incentivo entusiástico da professora B corrigiu muitas dessas lacunas: aliás, a professora oferecia a cada aluno, no dia do respectivo aniversário, um dos volumes da colecção de "Uma Aventura", com a condição de vir a ser emprestado aos colegas da turma; seguidamente, todos conversavam sobre a obra e, pelo menos durante uma aula, discutiam-se as aventuras, os heróis e outras estruturas narrativas que o romance em questão apresentava.

Portanto os alunos das duas turmas foram-se aproximando no nível das leituras feitas e, talvez devido a esse facto, identificam-se em certos processos literários que usam na sua escrita e que nos parecem provir das obras lidas. Nomeadamente:

- gosto pela criação duma aventura cheia de peripécias e de emoções;
- preferência marcada por um léxico tirado da linguagem corrente ou familiar;
- diálogos muito vivos / monólogos curtos;
- inserção, na narração, de descrições oportunas;
- apresentação dum retrato rápido da personagem principal;
- frequentemente, individualização das personagens em cena por um nome, mesmo se essa personagem for um mero figurante;
- utilização de certos processos de apresentação (alguns já referidos):
 - fazer parágrafo separando as partes da narrativa;

- usar aspas para marcar o pensamento da personagem, dentro dos discursos directos;
- não usar aspas ou outro sinal convencional para indicar as falas, mas simplesmente mudar de linha;
- utilizar o menos possível frases explicativas que quebrem os diálogos.

Por todos os recursos indicados, pela semelhança entre os processos literários usados na Literatura Infanto-Juvenil e os encontrados nos textos dos alunos, achamos pertinente afirmar que estas obras constituem os modelos eleitos pelos próprios alunos que os utilizam e plagiam nas suas composições.

Contudo, se virmos o Apêndice XI, onde inserimos o índice das duas selectas utilizadas nas turmas B e turmas C⁶ notamos uma baixa proporção de textos de Literatura Infanto-Juvenil, tendo os organizadores das duas colectâneas seguido à risca as instruções dos Programas de Português então vigentes: assim, apresentam uma variedade de escritores de Literatura Portuguesa do século XIX e XX, sem terem em conta o gosto destes jovens, ou mesmo a sua possibilidade de adesão emocional.

Vendo um pouco mais em pormenor a selecta utilizada para o 7^oC notamos apenas a presença dum texto de Alice Vieira, dos textos de António Torrado e nenhum texto da colecção "uma aventura". Também os escritores de Literatura Infanto-Juvenil um pouco mais antigos - como Soeiro Pereira Gomes (3 textos), Henrique Galvão (1 texto), J. Mauro de Vasconcelos (1 texto) - continuam a não ser preponderantes, voltando-se as preferências dos organizadores para Miguel Torga, Aquilino Ribeiro e Engénio de Andrade, apesar de, qualquer deles estar longe das realidades e das preocupações do início da adolescência, fase etária em que se encontram estes alunos.

⁶ 7^oB - BAPTISTA, V. et alii. Sinais. Lisboa, Asa, 1986.

⁷ 7^oC - AZEVEDO, R. & MIMOSO, A. Nas Margens da Palavra. Porto, Porto Ed., 1986.

Lançando também um olhar cuidadoso a Sinais, selecta usada no 7ºB, notamos que existe uma maior variedade de escritores representados, mas que a percentagem de autores de Literatura Infanto-Juvenil, infelizmente, permanece pequena, com uma única melhoria, a inserção de sete textos de Alice Vieira e um texto de Luísa Dacosta. Mas, ao mesmo tempo desapareceu a colaboração de A. Torrado. Quanto aos autores mais clássicos da Literatura Infanto-Juvenil, aumenta consideravelmente a participação de Soeiro P. Gomes (5 textos) e de H. Galvão (3 textos). Mas as preferências dos organizadores recaem sobre M. Torga (6 textos) e J. Gomes Ferreira (6 textos) que, independentemente do seu talento, pouco dizem a alunos desta idade.

Mas, não são só as Selectas que impõem modelos que não correspondem às expectativas dos alunos. Também uma boa parte dos professores de Português conhecem mal, ou desconhecem mesmo, os escritores que mais interessam aos seus alunos, chegando a considerar a Literatura Infanto-Juvenil como uma simples subforma de Literatura de aventuras, distanciada da grande Literatura⁷.

Assim, e seguindo as indicações recebidas nas próprias aulas, de docentes e de livros de texto, os alunos parecem compreender que se espera deles a utilização na sua produção escrita, dum tipo de linguagem diferente, que acompanhe não só os escritores que eles gostam de ler, mas sobretudo aqueles outros que estão nas selectas, portadores dum léxico arrevezado e de construções gramaticais que exigem descodificação. E instintivamente, adaptam-se a esta nova exigência escolar, recorrendo a certas estratégias que passaremos agora a apresentar.

O mais comum, e aquele a que nos parece que os alunos mais vezes recorrem é à memorização de frases tiradas de livros que leram e

⁷ A professora A, por exemplo, disse ao nº13/B que lhe contava com grande entusiasmo o último livro de "Uma Aventura" que tinha lido: "Vejo que gostaste... mas também deves ler livros bons!..."

que, por uma variedade de razões, os impressionaram. Essas frases são 'clichés' de função sobretudo decorativa e ocorrem nas situações mais diversas, competindo ao aluno a adaptação da frase para que tal chavão possa ser integrado. Às vezes, o aluno não o consegue, transcrevendo simplesmente a frase, o que o faz incorrer num erro de desvio de tópico: assim sucede ao nº9/C-2ª que emprega uma frase "que decorou de um livro da Condessa de Ségur" (ver Apêndice XXI), mas que não soube adaptar à situação apresentada no seu texto. No caso de o aluno não ter boa memória, arranja um caderno onde vai anotando essas expressões que lhe chamam a atenção (assim o faziam o nº 1, 4, 10, 15, 17 da turma B e nº 6, 8, 21, 29 e 30 da turma C). A razão do processo de selecção é que parece dificilmente sistematizável: para o nº 18/B "são as frases que eu acho bonitas"; para o nº 19/B "são palavras caras"; para o nº 3/C, de espírito mais prático, "são as frases que os meus professores de Português destacam nas aulas". De qualquer maneira, parecem ser todas tiradas de livros (ver a Entrevista Retrospectiva dos alunos nº9 e 13/B; Nº9 e 11/C) e o desabafo do nº11/C comprova o modo natural como os alunos se adaptaram a esta dependência de textos/modelos: "Como é que eu não me lembrei do Fernão Capelo Gaivota!..."

A inserção dos 'níveis' (registos) de Língua, como um dos pontos principais do Programa do 7º ano de escolaridade consciencializa os alunos, desde o começo do ano lectivo, para o facto de que, se textos literários lhes devem servir de modelo, é para eles atingirem um certo objectivo - uma escrita que também inclua "variados recursos estilísticos e vocabulário rico em valor conotativo" (Nas Margens da Palavra, p. 20).

Se a selecta Sinais não corresponde a esta mesma definição em palavras, exprime-a dum modo ainda mais sugestivo (pag. 39), apresentando uma escala dos registos linguísticos em que o 'nível literário' e o 'nível cuidado' são os objectivos máximos que se podem

atingir. No lado oposto, encontram-se infelizmente o 'nível familiar' e o nível popular', tão do agrado destes alunos. Mas, transcrevendo:

	NÍVEL LITERÁRIO
	NÍVEL CUIDADO
NORMA(LINGUAGEM CORRENTE)-----	
	NÍVEL FAMILIAR
	NÍVEL POPULAR

Em qualquer das duas selectas, 'nível' literário surge numa posição de destaque, como uma realidade linguística só apreensível com esforço e cultivando a "elegância" da frase, como bem manda o programa. Para isso se ensinam as figuras de estilo, e à medida que o ano vai decorrendo, os alunos vão inserir nos textos frases "cheias de floreados", como nos diz o nº10/C, e tornam-se mais selectivos no léxico utilizado.

Inicialmente, durante a primeira tarefa, os alunos vão sobretudo recorrer a imagens para embelezar as suas composições e que, devido ao espaço contido na gravura, base do exercício, se restringem aos campos semânticos do sol e do mar: o sol pode ser radioso (nº3/B), resplandescente (nº13/B), frouxo no outono (nº 17/B), vermelhão ao pôr-do-sol (nº 18/B), mas sempre um astro luminoso (nº 21/B), e sorridente (nº 3/C).; O mar é azul e calmo (Nº3/C), ou é um mar manso (nº 18/B: a aliteração não nos parece consciente). Outros vão socorrer-se de imagens mais elaboradas, como o nº19/B, "o seu pensamento ia longe acompanhando as gaiotas que planam contra a luz do sol"; ou o nº20/B, que nos apresenta um simile: "as ondas faziam um barulho de palmas, parecendo que o estavam a aplaudir". Se não há originalidade na selecção do material da imagem, existe indiscutivelmente adequação, surgindo apenas um exemplo em que a tentativa de animismo redundava numa quebra de coerência: é o caso do nº23/C - "O mar

tinha ondas enormes. Talvez por ser inverno, talvez para chamar a atenção".

Contudo, quando os alunos vão cumprir as segunda e terceira tarefas, não só aumentara consideravelmente o seu campo de leituras, mas também o seu conhecimento de muitos processos literários, através do estudo em sala de aula de diversos recursos: conhecem melhor agora a narrativa e a sua estruturação, entregaram-se ao estudo da descrição e também valorizaram a singularidade do texto poético.

Aliás, quando foi executada a segunda tarefa já os alunos estudavam há semanas a descrição, estabelecendo as distinções entre os diferentes tipos do modo descritivo e, sobretudo, aprendendo a distinguir os elementos subjectivos necessários para a elaboração duma boa descrição, nomeadamente, pelo recurso a certas figuras de estilo e, antes de mais nada, pela valorização do adjectivo. Por isso, não é surpreendente que os textos passem a apresentar uma adjectivação muito frequente, se bem que normalmente gasta.

Assim, os textos usam numerosas vezes adjectivos como 'triste', 'feliz', 'grande', 'bom', 'formidável', 'inesquecível' e 'maravilhoso'. Estes adjectivos, que se aplicam às personagens, às suas experiências e às situações em que se integram, surgem em múltiplos textos e o sem emprego é de tal modo banalizado que deixamos de o notar. Outros adjectivos parecem ser usados com um pouco mais de especificidade, sendo o 'mar azul' (nº11, 17,24/C-2ª), a 'areia branca', 'o sonho incrível' (nº8/C-2ª), 'o rapaz diferente' (nº9/C-2ª), 'as ondas calmas' (nº25/B-2ª), todas aquelas 'coisas fabulosas' (nº14/B-2ª), o cheiro do mar é 'forte' (nº4/C-2ª), a infância é uma época 'feliz' (nº3/C-2ª), pois, nessa idade, a felicidade é 'despreocupada' (nº17/B-3ª), os amigos são 'inseparáveis' (nº25/B-3ª) e podem criar, juntos, um mundo 'imaginário' (nº21/B-3ª).

Alguns alunos descobriram como a alteração da posição do adjectivo em relação ao nome contribuía para reforçar o registo de linguagem cuidada, referindo-se então a 'um longo passeio' (nº10/C-

2ª), ou falando dum dia de 'intenso calor' (nº16/B-3ª) em que faziam uma 'fatigante caminhada' (nº14/B-3ª).

É também a partir da segunda tarefa que os alunos começam a reforçar o adjectivo, duplicando-o, e então o 'menino feliz' do primeiro exercício, passa a "menino contente e traquina" (nº13/C-2ª) ou a "um rapazito vivaço e bondoso" (nº20/C-2ª) ou "alegre e brincalhão" (nº21/C-2ª). Também a água é agora "límpida e cristalina" (nº5/B-3ª) e a areia "amarela e macia" (nº5/B-3ª), ou "macia e confortável" (nº16/B-3ª).

Um ou outro caso, mais raro, irá recorrer a três adjectivos para qualificar o substantivo, como o nº1/B-3ª que nos fala de um dia "triste, frio e ventoso".

Se a adjectivação nos textos destes alunos, se torna frequente, mas permanecendo pouco original, surpreende-nos a adequação com que usam algumas figuras de estilo, como por exemplo a comparação/simile que, aliás, já fora utilizada durante a primeira tarefa: o nº5/B-3ª diz-nos que o Rui "era alto como um mastro, magro como um fio e moreno como o chocolate"; o mar "brilhava como um diamante" (nº29/B-3ª) ou "como uma face dourada" (nº23/C-3ª); e, finalmente, o menino do texto da nº9/C (3ª) gostava de brincar "como uma criança em liberdade".

Outra figura de estilo que os alunos utilizam é a personificação: "o sol parecia que nos chamava", diz-nos o nº14/B-2ª, e ao ver o mar poluído, "as gaivotas emitiam sons como que a pedir auxílio e o sol com o seu incansável sorriso, agora um pouco forçado..."(nº14/B-3ª), com toda esta destruição do ambiente.; mas a maioria dos alunos tem uma visão da praia como um mundo cheio de harmonia e risos: "As gaivotas riam no céu, as ondas do mar espreguiçavam-se na praia e o sol olhava tudo isto quente e bem disposto" (nº28/B-3ª).

Os alunos das turmas B e C aprenderam, durante esse ano, a manejar igualmente outras figuras de estilo de emprego mais complexo, como a aliteração: realmente, se a consideramos um pouco forçada no segmento de frase "areia amarela e macia" (nº5/B-3ª), porque obrigou o aluno a substituir o adjectivo mais comum, 'branca', por uma cor mais invulgar para se darem as condições de repetição da consoante -m-, noutros exemplos a aliteração soa, não só com naturalidade mas com beleza: assim acontece no texto do nº11/B-3ª quando a personagem fica "a ver as gaivotas que voavam livres no céu" ou na composição do nº29/B-2ª a pôr o seu herói a apanhar na praia, "conchas, caracóis e caramujos" ou, finalmente, o do nº13/B-2ª, construindo "pontes e piscinas".

Alguns dos alunos ultrapassam mesmo a expressão de sensações físicas, que surgem logo em várias descrições durante o primeiro exercício, chegando a usar sinestésias, como se pode ver nos textos do nº10/B; este aluno, já na segunda tarefa, fala-nos da praia "onde o cheiro a maresia adoçava todos os sofrimentos" e, depois no terceiro exercício, volta a dizer-nos que "o cheiro forte do mar, os risos das crianças foram-lhe trazendo recordações em tropel", misturando sensações olfactivas, sensações auditivas com sentimentos profundos. Aliás, o mesmo procedimento é revelado no texto elaborado pelo aluno nº8/B-3ª que nos conta como a personagem gostava de "sentir a água fria nos dedos e a maresia a acariciar-lhe o rosto".

Igualmente, a antítese encontra-se presente em alguns dos textos como quando o nº10/B-2ª nos explica que a vida "é feita de momentos bons para recordar e momentos maus para esquecer" ou quando o nº23/B-3ª nos fala de uma cidade que "de verão era quente e alegre e de inverno era fria e triste", ou ainda quando o nº5/B-2ª, falando da saudade da infância sentida pela sua personagem, diz que o seu "coração se sentia triste", mas também "se sentia feliz".

Além das figuras de estilo que acabámos de mencionar, outras serão referidas a seu tempo, ou porque, pela sua utilização individual

terão de ser valorizadas quando estudarmos o estilo dos textos de alguns alunos, ou então, como sucede com as imagens, serão retomadas ao iniciarmos o estudo da descrição.

De um modo geral, também o vocabulário se vai tornando mais cuidado durante a elaboração da segunda e terceira tarefas, parecendo-nos que, se é realmente necessário que os alunos, em actividades de sala de aula, adquiram o conhecimento e utilizem o registo de linguagem erudito/literário, esse objectivo foi geralmente atingido em ambas as turmas. Apenas, para complementar a nossa afirmação e, como exemplo, retirámos a seguinte frase da composição do nº14/B-3ª: "Jorge recordava também as dezenas de gelados que saboreara quando, após fazer uma fatigante caminhada sob sol escandante, os comprava ao tradicional homem dos gelados". Se tivermos ainda presentes as composições da primeira tarefa que, tantas vezes, mencionam o mesmo tópico, não podemos deixar de ser sensíveis à alteração do registo linguístico.

3.1.4. A Máxima de Relação

A quarta "máxima" é a "máxima de relação" que GRICE apresenta sucintamente na fórmula "be relevant"¹, deixando ao leitor a definição dos tipos de relevância possíveis. Na situação específica que estamos a estudar, escolhemos ligar a relevância do material apresentado pelo produtor de texto ao tópico a desenvolver, sem perder de vista a finalidade a atingir. Logo, achamos que um enunciado é relevante se for reconhecido como tal pelo receptor, neste caso específico, se for reconhecido como tal pelo professor.

¹ "Notes on Logic and Conversation"... p. 46.

Já vimos que para isso é preciso que o texto seja informativo e, ao contrário do que sucede, por exemplo, na conversação, não precisa de comunicar material sempre novo, antes, que respeite as expectativas do professor quanto aos conhecimentos adquiridos pelos alunos e também que esteja de acordo com o tema a desenvolver no exercício. Compete ao aluno adequar ao tema os conteúdos mais gerais, acrescidos dos traços da sua individualidade que irão garantir a originalidade do texto, mas sem esquecer, por exemplo, um princípio fundamental da comunicação, o princípio da localização, regulador dos factores espaço e tempo, assim como a sua valorização em relação ao universo de referência.

E se é o princípio de interação que, dentro do contexto de comunicação da sala de aula, cria a mensagem específica, a sua real eficácia depende da presença no texto criado pelo produtor/aluno dum espaço físico de valor simbólico, que só aparentemente é um cenário, passível duma descrição mais ou menos pormenorizada; realmente, é um conceito, um pedaço de conhecimento accionado, no caso presente, por uma gravura (1ª), uma frase (2ª) ou um tema (3ª), e que pode ser recuperado, ou reactivado duma maneira consistente, através das expressões linguísticas usadas pelos alunos, durante a referência.

Segundo BEAUGRANDE & DRESSLER, essas expressões, ligadas a um foco lógico, são armazenadas na memória e passam a "armazenamento activo" sempre que a situação comunicativa exige a presença desse dito conceito: sendo mais específica, ao verem a imagem duma praia, que era apenas um esboço, os alunos, utilizaram a sua própria experiência vivencial, completando a figura e munindo-a de elementos específicos como cor, calor, ruído, etc.: como todo o falante, também os adolescentes, utilizam armazenamento de blocos para tentar superar a limitação conceptual proveniente duma limitação de memorização.

A esses blocos de conhecimento VAN DIJK chama "frames"(quadros), mas BEAUGRANDE & DRESSLER propõe uma

subdivisão desta matéria sendo "quadros" apenas uma categoria, embora a mais comum e a mais geral. Outro tipo de blocos é constituído pelos "esquemas" (schemes), em que as ocorrências se organizam por proximidade ou espacial, ou temporal, ou causal. Apesar destes dois teóricos proporem uma subdivisão ainda mais minuciosa, iremos restringir-nos, neste nosso estudo, a "quadros" e "esquemas", pois são estes que estão directamente ligados às noções de "memória conceptual" (quadro), e "memória episódica" (esquema) que, reunidas, provocam a "activação extensiva" que fará a ligação fundamental entre o mundo real e o textual. Podemos resumir a situação no seguinte modelo:

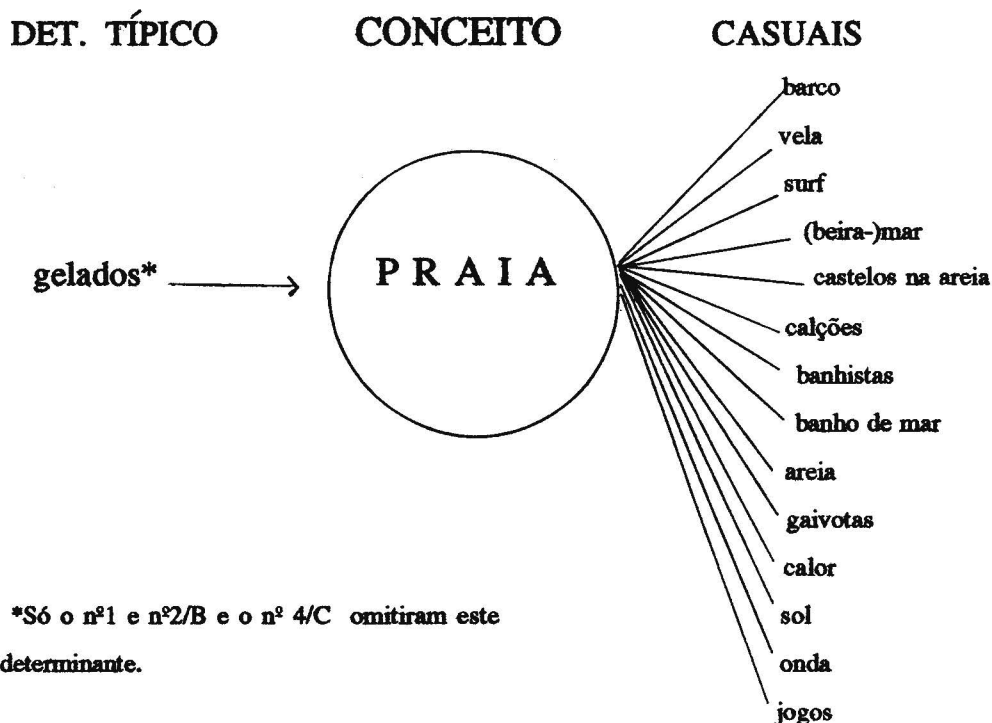


À memória conceptual pertencerão os "determinantes típicos" que são os componentes do conceito verdadeiros para a maioria dos sujeitos e, à memória episódica, os elementos "casuais", outros elementos que se revestem duma presença ocasional. Na nossa opinião, na fase da adolescência inicial que estamos a estudar, ainda não existem fronteiras muito claras entre os dois campos da memória, parecendo-nos que não só a memória conceptual, ligada à abstracção, é limitada, mas a memória episódica permanece como a

mais rica, sendo tão poderosa que produz uma tendência nestes jovens para generalizar a experiência pessoal, considerando-a como extensiva a outros. Portanto, sendo a memória episódica a mais forte, os alunos tornam-se facilmente influenciáveis, deixando-se suggestionar por imagens ou por tópicos, convertendo em essenciais ao conceito noções que um adulto poderia considerar como meramente acidentais. Mas vejamos o que se passou com as turmas em estudo.

No caso do 7º B e do 7º C, durante a primeira tarefa, os alunos aderiram totalmente às indicações da gravura, apresentando-nos um "quadro" do conceito de PRAIA .

PRIMEIRA TAREFA -



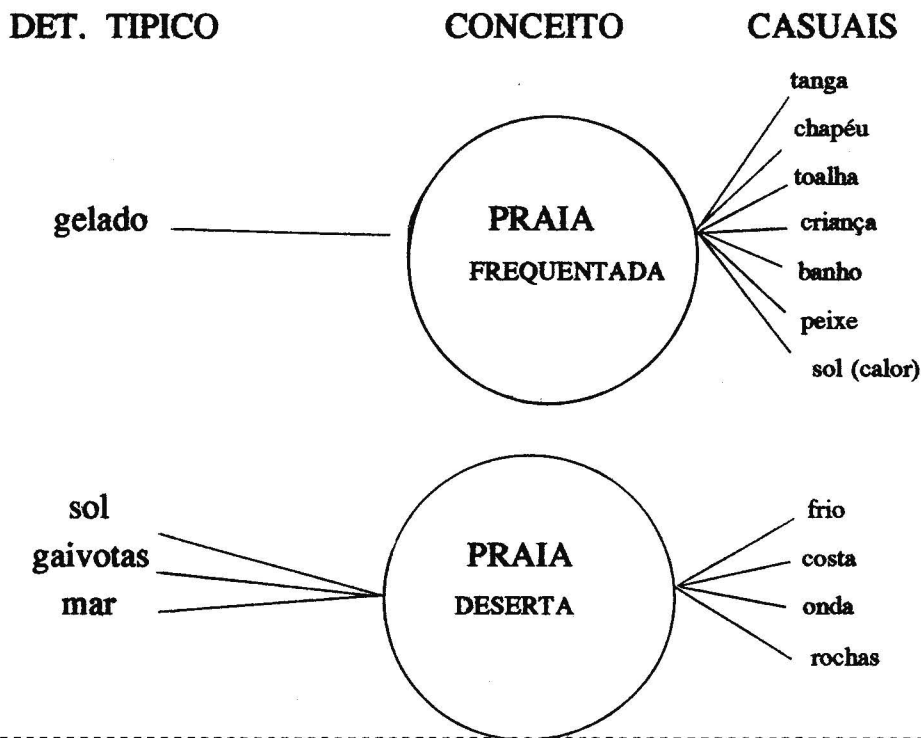
*Só o nº1 e nº2/B e o nº 4/C omitiram este determinante.

Como podemos ver pela figura que apresentamos, o conceito foi enriquecido pelo determinante típico GELADO, presente, na imagem a documentar, duma forma bastante destacada. A este quadro, e

segundo a experiência pessoal, os alunos foram sobrepondo diversos 'esquemas' que dão origem aos 'casuais', cuja função é enriquecer ainda mais o conceito original. Esses casuais apresentam uma grande variedade, mas sem deixar de respeitar a essencialidade do conceito. Realmente podem-se organizar múltiplas imagens de PRAIA, pois como bem disse o n. 4/B: "Ha tantas coisas que se podem fazer na praia que se eu estivesse aqui a nomea-las todas nunca mais daqui saia".

Talvez ligado à pouca idade dos alunos, é o determinante típico aceite, que, se foi realmente insinuado pela organização da imagem, é sancionado pela aspiração máxima revelada em todas as composições: estar feliz significa, sobretudo, ter dinheiro para poder comprar tantos gelados quantos se quiserem e a toda a hora. Dentro deste imaginário ainda infantil, não nos surpreende que a maioria dos alunos tivessem feito a "activação extensiva" mais óbvia, ligando PRAIA a "verão" e a "férias".

Um caso mais complicado, mas que achamos mais adequado à gravura, surge nos textos de 30% dos alunos do 7º B e 50% dos alunos do 7º C, onde o conceito de PRAIA parece ter sido subdividido em dois módulos separados temporalmente, de acordo com os dois planos temporais apresentados na imagem: PRAIA DESERTA correspondente ao momento presente, e PRAIA FREQUENTADA, correspondente ao passado. Neste caso, haveria uma diferente articulação do conceito fundamental que se pode apresentar na seguinte configuração esquemática:

 PRIMEIRA TAREFA


Observando esta nova apresentação de PRAIA, notamos que a sua estruturação merece alguns comentários.

Antes de mais nada, é visível uma divergência nos "casuais" entre as duas organizações conceptuais, consequência lógica de, na praia deserta, não haver seres humanos, e, pelo contrário, na praia frequentada, a actividade, sobretudo das crianças, animar a paisagem. Além disso, os determinantes típicos de "praia deserta" são mais numerosos do que os da "praia frequentada", como se os alunos sentissem mais necessidade de afirmar a beleza triste daquele cenário abandonado. Finalmente, a "activação extensiva" altera-se, ligando-se "praia frequentada" a "verão" e praia deserta" a "outono/inverno". Mas, de novo, teremos de sistematizar, para facilitar as nossas explicações.

Tirando o caso do nº4/B e nº29/B em que os dois modelos correspondem a simples alteração geográfica - isto é, em que a personagem do texto, sentindo-se numa praia deserta procura uma outra frequentada -, em todos os outros casos o que existe é uma alteração temporal, ou mais precisamente, uma praia deserta, que corresponde ao presente, e uma praia frequentada que representa o passado.

Apenas, esse passado pode ser próximo, referindo-se ao verão passado, sendo então o presente o outono/inverno - assim acontece nos textos dos nº 5,7, 17, 21 (turma B), e dos nº 3, 10, 14, 23, 24, 28 (turma C). Ou então, encontramos textos em que o passado é mais distante, sendo representado pela infância, quando o presente é a idade adulta - vemos exemplos desta situação nos nº 15, 18, 19, 30, da turma B, e nos nº 8, 11, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 27, da turma C.

A diferença entre os dois tipos de construção de texto que acabámos de descrever são muito menores do que se poderia supor à primeira vista: primeiro, porque permanece uma divisão interna de contraste entre o "agora" e o "antigamente" e, depois, porque, em ambos as situações, o presente identifica-se com solidão, tristeza e saudade, e o passado, com alegria e felicidade.

A única variação realmente existente é que, no caso inverno/verão, fica aberta a esperança do regresso à "praia frequentada", quando o verão recomeçar, enquanto no caso idade adulta/infância a perda da "praia frequentada" é irremediável, porque foi-se com os anos.

Chegados à segunda tarefa, os alunos deparam-se com uma frase que, obrigando-os a manejar dois planos temporais, 'dantes' e 'agora', os leva a fundamentar as suas narrativas num espaço-conceito que se apresenta como um elemento de permanência no tempo: esse espaço é de novo PRAIA, mas, como desta vez não há uma imagem que mostre diferentes objectos aos alunos, cabe-lhes inteiramente a escolha dos determinantes típicos do conceito, assim como dos

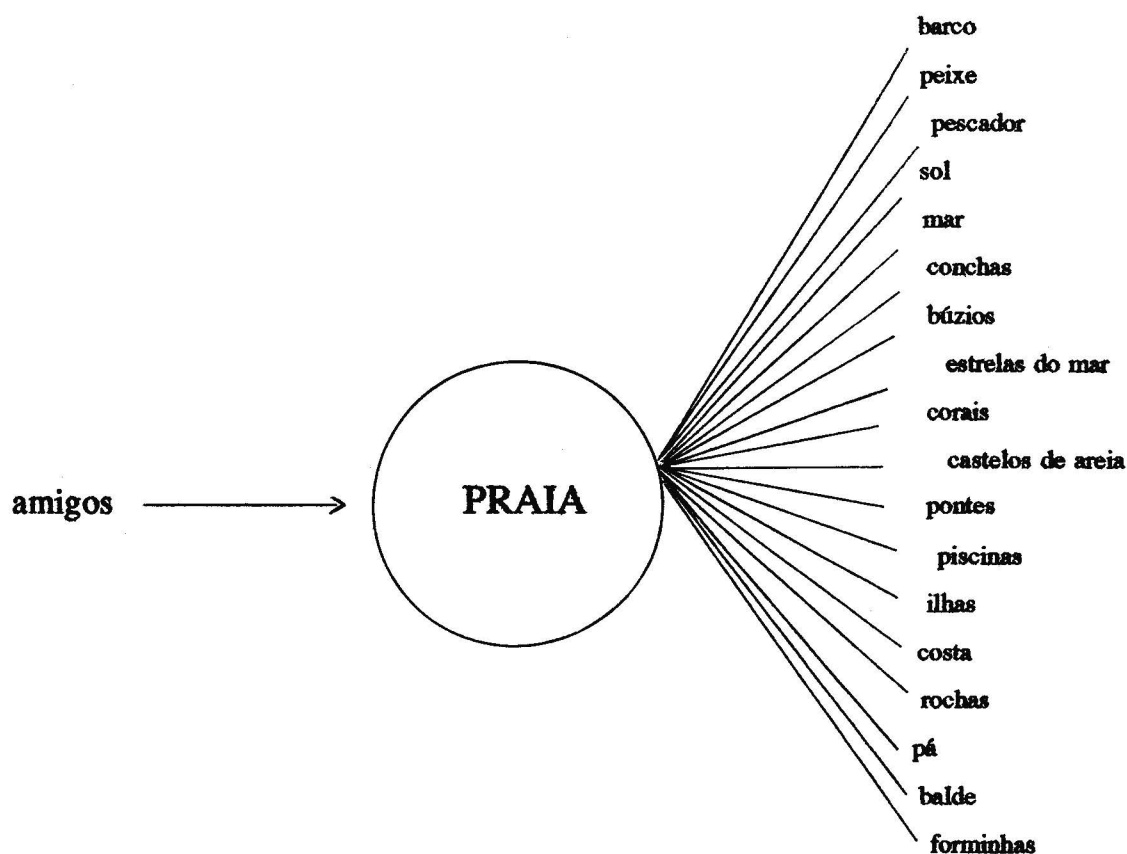
casuais a acrescentar. Por isso, é tão significativa a escolha de 'amigos' como a característica constante da estadia na praia, e também o facto de que 'praia' se identifica com um espaço de calor e um tempo de felicidade:

SEGUNDA TAREFA -

DET. TÍPICO

CONCEITO

CASUAIS



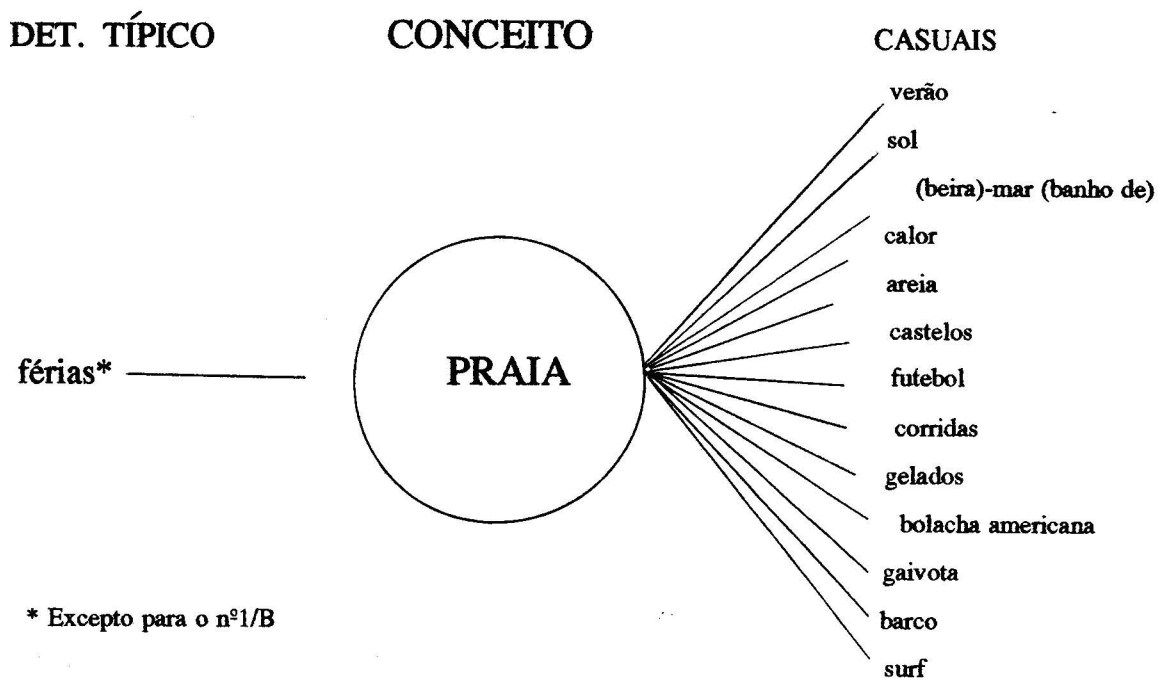
Talvez devido à ausência da gravura que, parcialmente condicionava os alunos e também limitava a utilização das experiências individuais como campo de referência, os casuais aumentam em número, introduzindo alguns campos semânticos apenas referidos no primeiro exercício: um deles, é 'a pesca', pois alguns alunos apresentam-nos personagens que são pescadores, o que obriga à referência a 'barco',

'peixe' e, por alargamento de sentido, ao aparecimento de vocábulos como 'costa', 'ilhas', 'rochas'.

Também outros alunos criam, à volta do conceito PRAIA, todo um mundo de magia, onde 'conchas', 'búzios', 'estrelas-do-mar', 'corais' se ambientam e, por vezes, se humanizam. Mas, mostrando que certas imagens da infância ainda permanecem vivas nos alunos destas turmas, em muitos textos permanece a menção dos brinquedos de praia: pá, baldes, forminhas, para construir castelos na areia, pontes e piscinas.

A terceira actividade introduz um elemento novo no tema a desenvolver: a menção explícita de 'tempo de férias', que, até agora fora mantido subentendido. Como ocorrera em qualquer dos exercícios precedentes, os alunos adaptaram-se às instruções da tarefa, valorizando 'férias' que se converte agora em determinante típico de PRAIA. Contudo, nunca deixa de ser apresentado numa íntima conjugação com 'verão', havendo mesmo dois alunos - o n.11/B e 23/B - que escolhem 'verão' como determinante típico do conceito. Possivelmente a sua experiência de vida, decorrida numa cidade de mar, ensinou-lhes que a frequência da 'praia' está ligada ao 'verão', independentemente de se estar em férias. Se este segundo caso nos parece justificável pela vivência pessoal destes jovens, então a introdução de 'férias' como determinante típico do conceito, obrigatório para a maioria dos alunos destas turmas, surgiria como uma necessidade de respeitar o tema indicado, já que se pedia aos alunos que falassem de férias e, especificamente, das passadas na praia.

Assim, e reduzindo a esquema o que temos vindo a expor:

 TERCEIRA TAREFA -


Mas, vendo agora a lista dos casuais, vemos que se algumas das noções se mantêm sempre neste cenário de praia, como o sol, o mar, o verão ou o calor, os barcos que andam no mar, a grande mudança claramente provém do mundo dos brinquedos, porque, se os alunos continuam a mencionar os castelos na areia que, afinal, podem ser interpretados simbolicamente no seu mundo de adolescentes, diluem-se os outros brinquedos infantis substituídos agora por outras actividades mais compatíveis com a sua idade: futebol e corridas à beira-mar. O casual 'gelado' volta esporadicamente, não com a persistência que revelara na primeira tarefa por pressão da gravura. Muitas vezes, surge contraposto a 'bolacha americana', sendo esta última encarada como o luxo dos jovens menos afortunados economicamente.

Finalmente, falta-nos acrescentar que, se o conceito-espaco PRAIA integra naturalmente todos os determinantes típicos e todos os casuais, uma superestrutura, que podemos mesmo chamar de super-conceito reúne e justifica os determinantes típicos que estes alunos foram introduzindo: falamos da 'família'. É ela que, em geral, paga os gelados, é ela que incentiva as amizades, e com ela se gozam as férias de verão.

Em jeito de conclusão, achamos pertinente recordar que partimos da noção de relevância textual e que essa foi demonstrada pela adequação dos textos produzidos pelos alunos das duas turmas, aos tópicos a desenvolver em cada uma das tarefas.

3.1.5. A Máxima de Modo

A. A Procura da Concisão

Para GRICE a "máxima de modo" "relates not to what is said, but to HOW what is said to be said"¹ e, este princípio geral, pode subdividir-se em quatro instruções fundamentais: "1) avoid obscurity of expression; 2) avoid ambiguity; 3) be brief and 4) be orderly". Assim, na nossa opinião, Grice está a referir-se à maneira como o sujeito arranja e apresenta o texto. BEAUGRANDE & DRESSLER esclarece que por este princípio se acrescenta a um certo "sentido intencional"² uma necessidade de clareza, condição fundamental para

¹ "Notes on Logic and Conversation"..., p. 47.

² Op. Cit., p. 120.

se cumprir o acto comunicativo. Normalmente existe uma ligação entre clareza e brevidade, ou melhor, entre clareza e necessidade de ir directamente ao assunto, pois a novidade da informação comunicada está dependente do esforço que nos leva a apresentá-la: rodeios, divagações, tornam-se "divergências" e "descontinuidades" do discurso, que podem prejudicar o processamento da informação por parte do receptor.

Contudo, no contexto da sala de aula, terá de haver um certo respeito pela situação convencional em que se está integrado, e a clareza do discurso deverá ocorrer respeitando, por exemplo, o preconceito duma certa extensão que os professores de Português acham fundamental para a aceitação um texto escrito como tal. Mas, claro que, como sempre sucede com convenções, compete ao indivíduo/aluno encontrar o equilíbrio entre essa norma do contexto e as necessidades da situação específica, neste caso, saber quanto é necessário dizer para o professor interpretar o redigido como um texto, e também saber que se deve ser breve e directo, porque tem que se ser claro. Essa necessidade de concisão pode levar, aliás, a textos exemplarmente escritos como os do nº 10/B, em que a sobriedade de expressão serve de reforço ao elemento trágico do tema da composição, mas, algumas vezes, ajuda apenas o aluno a encobrir o facto de que não tem nada para dizer, reduzindo-se então o texto produzido a uma mera sucessão de palavras esvaziadas de conteúdo (ver, por exemplo, o texto do nº 21/B-1ª).

Ser conciso parece ser uma das aspirações dos alunos, evidenciado inicialmente pela tendência geral para a frase curta. De novo, esta preocupação pode levar a extremos, havendo alguns casos, sobretudo durante a primeira tarefa, em que o texto é feito de frases tão curtas que não chega a adquirir a fluência que devia: assim sucede com o texto do nº5/B-1ª, por exemplo: " Fazia muito sol. O mar estava óptimo. Todas as pessoas se divertiam. Era uma maravilha".

Esta tendência para a frase-telegrama pode resultar duma preocupação dos alunos com erros ortográficos, pois, apesar do

desenvolvimento, nos últimos anos, da pedagogia do erro continua a não haver uma explicação consistente para as suas possíveis causas. A falta de tomada de consciência, por parte destes jovens, dos motivos reais dos erros ortográficos feitos nas composições, leva-os, frequentemente, a espartilhar a sua própria criação escrita, transformando a correcção ortográfica no elemento mais importante da produção do texto. Como tão bem nos elucidou o n^o9/B, respondendo ao questionário incluído em Apêndice II, "se a minha redacção for muito bonita, mas com erros, levo uma negativa. Por isso, se não tenho a certeza de como se escreve uma palavra, não arrisco: só uso palavras que conheço bem". Devido à pouca idade dos alunos, o seu léxico é obviamente restrito e esta preocupação com correcção ortográfica e a consequente vontade de não incorrer em riscos pode levá-los a um excesso de contenção na criação escrita, cujo primeiro sintoma é a frase excessivamente curta.

Teremos, porém, de distinguir a problemática da frase muito curta, da da frase simples,³ utilizada com frequência pelos alunos durante o cumprimento das três tarefas. A frase simples, que globalmente é usada por todos os alunos - aqueles que a evitam no primeiro exercício, como o n^o 1/B, usam-na depois nos segundo e terceiro exercício -, vai contudo sofrendo uma clara evolução à medida que as tarefas se sucedem. Se, durante a primeira actividade, ainda há casos, como o n^o5/B e o n^o23/C, que utilizam quase exclusivamente frase simples, a partir do segundo exercício, surge em alternância com a frase complexa, como se os alunos achassem que o seu emprego permitia a introdução de um elemento de concisão textual que ajudava a evitar a ambiguidade, facilitada pela complicação possível da frase complexa. Além disso, a frase simples deixa de significar necessariamente a redução a elementos frásicos muito directos e muito simplificados, surgindo, a partir da segunda tarefa, uma frase simples bem mais elaborada, como é visível na

³ Segundo CINTRA, L.F.L. & CUNHA, C. (Op. Cit., p. 589) a frase simples "é aquela que é constituída de uma só oração, chamada absoluta".

composição do nº1/B-3^a: "Sentado na areia húmida da praia começou a lembrar-se da sua infância e dos seus muitos amigos".

Mas ainda mais digno de menção é que, a partir do segundo exercício, a frase simples torna-se sobretudo a frase escolhida para o diálogo, ou mesmo para o discurso directo, o que inclui o monólogo. Sendo já lugar-comum na Linguística actual que a linguagem oral é mais complexa que a escrita⁴, os alunos revelam, na sua construção dos diálogos, o conhecimento intuitivo de que os diálogos integrados nos textos são convencionais, imitando apenas os que decorrem na conversação. A literatura infanto-juvenil que eles tanto gostam, ensinou-os, com certeza, a plagiar, nos textos escritos que elaboram, as situações dialógicas da vida, sem esquecer que, como o diz o nº1/C, na sua Entrevista Retrospectiva (Apêndice XXI.B.), cada diálogo inserido na composição "tem de parecer que é como a fala".

É contudo, apenas na terceira tarefa, que muitos dos alunos das turmas B e C parecem ter compreendido que a escolha do tipo de frase podia incluir efeitos estilísticos, começando a preferir a frase simples, para a elaboração da introdução, ou então para a conclusão dos textos. Esta preferência pode ter diversas explicações, mas, no nosso entender, os alunos consideram a frase simples como mais incisiva e também como tendo maior poder sinóptico, o que a tornaria ideal para anunciar o conteúdo do texto, ou então para resumir em fecho o assunto já explicitado.

Quanto às frases complexas que os alunos apresentam desde a primeira tarefa, também sofrem uma visível evolução durante os três exercícios, no que diz respeito à frequência e também ao tipo. Durante a primeira tarefa, o modelo ainda mais comum de frase complexa é a "narrative clause" de LABOV⁵, definida como "a sequence of two clauses which are temporally ordered". Assim a

⁴ HALLIDAY, M.A.K. Spoken and Written Language... p.61.

⁵ LABOV, W. Language in the Inner City. Filadélfia, University of Pennsylvania Press, 1972, p. 360. O exemplo dado por este estudioso é o seguinte: "This boy punched me and I punched him".

frase fundamental do texto seria constituída por uma oração principal seguida duma coordenada ou então modificada por uma única subordinada, desde que existisse uma noção de sucessão temporal entre elas. Este tipo de frase complexa sistematizado por LABOV é ainda primacial, nos textos produzidos durante a primeira tarefa, cobrindo secções inteiras das composições elaboradas. Vejamos, como exemplo, uma passagem do texto do nº3/B-1ª: "Tinha acabado as aulas e fora para a praia. Andou um bocado e avistou um vendedor de gelados. Aproximou-se e comprou um. Sentou-se e apreciou a praia". Se durante a primeira tarefa este aluno ainda vai empregar metade das suas frases complexas como " frases narrativas" , chegado à segunda composição, apenas duas frases se integram na classificação de Labov e, ao atingir o terceiro exercício, podemos dizer que a fase do emprego da "narrative clause" estava definitivamente superada. E isto não significa que as frases complexas com um aspecto binário tivessem sido erradicadas dos textos, mas antes que, um certo número de advérbios acrescentados e de sintagmas nominais e/ou preposicionais inseridos, vinham tornar mais complexa a frase escolhida, diluindo as relações temporais simples, base da "frase narrativa". Vejamos, como exemplo, uma frase do texto do aluno nº21/B-3ª: "Sentou-se no muro a tentar esquecer os problemas presentes e de repente a memória trouxe-lhe uma sucessão de quadros da sua infância e das suas férias".

Vendo o Apêndice XII verificamos que os alunos ligam as diferentes orações que constituem uma frase complexa, ou utilizando processos de coordenação ou de subordinação. No caso do 7ºB e do 7ºC a conjunção coordenada só raramente é uma conclusiva, mas mais de metade dos alunos utilizam a conjunção adversativa 'mas' que surge como exclusiva. Os alunos parecem não empregar qualquer das outras adversativas, mesmo as relativamente comuns, como 'contudo' e 'porém' que não têm dificuldade em identificar durante a leitura ou durante exercícios de interpretação. Contudo, evitam-nas ao produzir texto, restringindo-se totalmente à adversativa 'mas', que é sempre utilizada adequadamente e com naturalidade.

A grande incidência de orações coordenadas divide-se entre as coordenadas assindéticas e as aditivas e, de entre estas últimas, deveremos referir especificamente a intensa utilização nos textos da conjunção 'e'. Quanto às coordenadas assindéticas são usadas pela maioria dos alunos durante as três tarefas, como é visível nos dados recolhidos em Apêndice XII.A. São sempre utilizadas com propriedade e a sua incidência parece dever-se sobretudo a uma certa tendência etária para as enumerações.

Quanto às conjunções aditivas, durante a primeira tarefa só 20% dos alunos do 7º C, assim como 10% do 7º B, não as utilizam; 50% do 7º B e 50% do 7º C elaboram textos com três ou mais conjunções aditivas, havendo mesmo casos extremos, como os casos dos nº 3 e 20/B. Mas a presença destas conjunções não diminui nos exercícios subsequentes, e verificando os dados do Apêndice XII.A., parece mesmo aumentar: assim, durante a segunda tarefa, no 7º C, 65% dos alunos emprega mais de três aditivas e, no 7º B, o número eleva-se mesmo a 80%; atingida a terceira tarefa, dá-se uma redução sensível de incidência, mantendo-se contudo a frequência de utilização: no 7º B e C 50% dos alunos utilizam agora na produção dos seus textos mais de três coordenadas aditivas. Comparando com a primeira tarefa, vemos que desapareceram os casos de alunos que utilizavam mais de oito.

O número de alunos que não emprega nenhuma conjunção aditiva também evolui: enquanto na primeira tarefa, três alunos do 7º B não as empregam, na segunda tarefa todos as utilizam e, chegados à terceira tarefa, só três não recorrem a elas; quanto ao 7º C, durante a primeira tarefa, seis alunos não usam a conjunção aditiva 'e', na segunda tarefa só um não a emprega e, durante o terceiro exercício, só dois alunos prescindem desta conjunção. Assim, vendo a situação em quadro:

EMPREGO (EM Nº DE ALUNOS) DA CONJUNÇÃO 'E':

1ª tarefa	2ª tarefa	3ª tarefa
7ºB - 7ºC	7ºB - 7ºC	7ºB - 7ºC
mais de 3 ----- 15 - 16	23 - 21	14 - 16
mais de 8 ----- 2 - 0	0 - 1	0 - 0
nenhuma ----- 3 - 6	0 - 1	3 - 2

QUADRO V

Se a referência a 3 e 8 conjunções é arbitrária seguimos, para a determinação destes números, da valorização do lado auditivo do texto que nos parece sempre de grande importância: quando os alunos utilizam mais de três conjunções aditivas estas começam a destacar-se na leitura e quando o emprego é superior a oito o texto fica de tal modo saturado que se torna estilisticamente muito deficiente.

A quase inexistência de conjunções alternativas tem certamente a ver com as expectativas dos alunos, no que diz respeito ao tipo de texto a produzir, pois, pelo conjunto das composições, podemos afirmar que os alunos estão sempre vocacionados para elaborar um texto narrativo. Ora a narração é produto de eventos, interrompida por um ou outro momento de descrição, onde, portanto, tem pouca justificação o contraste de situações, base da alternativa.

Se a escrita das crianças é marcada pela exclusividade da coordenação e geralmente pela criação de textos em que as proposições estão interligadas por 'e', o crescimento e a maturação dos produtores de texto vai transformando a subordinação que, no começo, é um processo relativamente raro, numa conquista

gramatical natural. Teóricos anglo-americanos⁶ dizem que alguns alunos de 10 anos já usam com algum domínio o sistema de subordinação e, chegados aos 12 anos, não só utilizam as subordinadas mais comuns, mas também parecem saber empregar as menos comuns.

Voltando agora ao 7ºB e ao 7ºC parece-nos que, desde o começo do ano, que qualquer dos alunos revela um certo à-vontade, tanto na produção de frases complexas por coordenação como por subordinação. Também podemos afirmar que todos eles revelam maturidade linguística suficiente para distinguir entre os diferentes tipos de coordenação e de subordinação, não havendo a assinalar diferentes erros ou confusões no seu emprego. Apenas, durante a primeira tarefa, o aluno nº2/B utiliza a conjunção temporal 'quando' numa situação em que devia ter usado 'enquanto'. Citamos o caso em questão: "Quando andava pensava como gostava de estar outra vez no verão".

Contudo, durante o ano em que acompanhámos as duas turmas vimo-las evoluir, no que diz respeito ao uso da coordenação e da subordinação, como se torna óbvio numa observação do quadro que se segue:

PROPORÇÃO DE UTILIZAÇÃO (MÉDIA):

		1ª TAREFA	2ª TAREFA	3ª TAREFA
COORDENADAS --	7ºB	6,2	5,2	4
	7ºC	3,7	5,6	6,8
SUBORDINADAS --	7ºB	6,1	6,6	6
	7ºC	4	6,8	6,9

QUADRO VI

⁶ Referimo-nos sobretudo aos trabalhos de K. HUNT ("Grammatical Structures Written at Three Grade Levels", Champaign, National Council for the Teaching of English, 1965) e de D. LAWTON ("Social Class Differences in Language Development", in Language and Speech, vol. VI, nº3, p. 120 a 130.)

Apesar de sabermos como tende a ser simplista um mero estudo das médias, consideramos de grande utilidade estes dados pelo que nos podem revelar, no que diz respeito à escrita dos alunos e mais propriamente às turmas em geral: quanto ao 7ºB, é visível a diminuição de coordenação à medida que se entrega ao cumprimento das tarefas, enquanto o processo de subordinação parece evoluir pouco em termos de incidência, surgindo, contudo, uma maior presença de subordinação menos comum, como podemos comprovar pelo Apêndice XII.B.; quanto ao 7ºC, notamos um claro aumento de coordenação quase paralelo à subida da subordinação. Por esta altura do nosso trabalho, levantamos a hipótese de que o 7ºC está a partir duma fase mais primária da escrita e, durante a primeira tarefa, os alunos ainda usam, na sua generalidade, uma "escrita associativa"⁷ preocupando-se sobretudo com os processos de formalizar as ideias que lhes ocorrem; só durante a segunda tarefa, se generaliza a "escrita comunicativa", em que o produtor do texto procura não só desenvolver um tipo de estilo, mas também ter um efeito calculado sobre o leitor; a quantidade de julgamentos pessoais e críticos revelam que os alunos, durante a terceira tarefa, encontraram uma forma de pensamento reflexivo, ligado ao tipo de "escrita epistémica" de Bereiter.

Na nossa opinião, o 7ºB, no começo do ano, já se encontra na fase de "escrita comunicativa", passando depois a um tipo de "escrita epistémica", o que lhe permitiu entregar-se, na terceira tarefa, a um procedimento mais elaborado e selectivo da escrita. Por tudo isto, se o 7ºC, entre o primeiro e o segundo exercício, ainda parece estar à procura do domínio da expressão escrita, o que se reflecte gramaticalmente também na procura de novas formas de coordenação e de subordinação, o 7ºB já se encontra numa fase de domínio, a que se seguem opções gramaticais de acordo com a adequação ao contexto.

⁷ Estamos a utilizar a nomenclatura de BEREITER, já referida na pág. 11.

Passamos agora à subordinação e começamos por nos referir às orações temporais, relativas, integrantes e causais, as mais comuns nos textos dos alunos destas duas turmas.

Quanto à frequência das conjunções temporais é mais do que justificada, porque o texto criado pelos alunos, sendo normalmente narrativo, desenvolve-se numa sucessão temporal de eventos apresentados geralmente em ordem cronológica. Por isso não nos surpreende que, desde a primeira tarefa, 60% dos alunos da turma C e 75% dos alunos da turma B usem conjunções subordinadas temporais para modificar a principal. Esta percentagem de utilização move-se, a partir da segunda tarefa, para cerca de 80% e vai manter-se nesse nível durante o terceiro exercício.

A conjunção temporal mais utilizada é, sem dúvida, 'quando', surgindo mesmo algumas vezes em situações em que deveria ter sido usado 'enquanto' (como no texto do nº2/B-1ª), seguindo-se a conjunção 'enquanto', e depois 'sempre que'. Há também um número significativo de locuções temporais recorrentes, do tipo 'no passado', 'anos atrás', 'nos dias de hoje', e de advérbios de tempo como 'agora', 'hoje', 'ontem', 'antes' etc.. Aliás, este emprego adverbial é o modo mais comum, a que os alunos lançam mão, para dar notações temporais. Quer tenham de se referir a uma mera sucessão de eventos cronológicos, quer tenham de comparar dois planos temporais - como ao desenvolver a gravura ou a frase -, os alunos parecem estar à vontade na expressão do tempo, pois como nos diz PIAGET⁸, nesta faixa etária de pré-adolescência, todas as estruturas temporais já estão formadas e mesmo sedimentadas. Portanto, conseqüentemente, os alunos não apresentam qualquer dúvida na utilização de conjunções ou expressões gramaticais de tempo sempre que surge a oportunidade da sua inclusão nas composições.

Mas, se a presença de conjunções temporais é quase uma consequência directa da escolha do tipo de texto a ser desenvolvido durante estas tarefas escolares, não é tão fácil explicar a enorme

⁸ PIAGET, J. A Noção de Tempo na Criança. Record, Rio de Janeiro, s.d., p.290.

frequência de orações relativas surgidas nestas composições. Estas proposições relativas, que raramente surgem como explicativas, distribuem-se sobretudo em restritivas e adverbiais. Quanto às restritivas, servem para especificar mais o sentido do nome a que estão ligadas, porque, neste caso, a relativa funciona como um atributo, tendo uma clara equivalência funcional a um adjectivo.

Se as relativas se destacam mais durante a primeira tarefa, quando os alunos das duas turmas ainda evitavam a adjectivação, receosos da sua condição subjectiva, não diminuem em número durante a segunda e terceira tarefas, altura em que, além das relativas, os alunos já se entregavam a uma adjectivação consistente. Nesse momento, as relativas restritivas parecem surgir como uma opção para evitar a saturação adjectival, não havendo casos em que a presença da relativa pareça forçada. De um modo geral, a frase flui com naturalidade, como é visível no exemplo tirado do texto do aluno nº26/B-3ª: "Lembrava com saudade as suas brincadeiras deliciosas com os irmãos, os barcos que fazia na areia molhada e que o deixavam cheio de orgulho. Fora nessa altura que ele descobrira o jeito que tinha para a construção de navios e sobretudo o grande prazer que isso lhe dava".

Quanto às relativas adverbiais introduzem pormenores ligados ao espaço e ao tempo, como por exemplo, no texto do nº16/B-2ª: "Muitos anos depois costumava ir passear para esse mesmo sítio onde se divertira tanto em criança, onde tantos anos antes deixara o seu nome gravado para lhe lembrar o lugar encantado. E um dia, em que se sentia só viu radiante...".

Apesar de não conhecermos qual o grau habitual de frequência de orações relativas num texto dum escrevente adulto, para podermos levantar hipóteses precisas sobre o desvio visível na produção de texto nesta faixa etária, achamos que é claramente excessivo o recurso a 9 relativas (nº14/B-2ª) num texto de 15 frases.

Passando agora para as orações integrantes, vemos que, cerca de metade dos alunos do 7ºB e do 7ºC, empregam este tipo de orações

durante as três tarefas a cumprir, havendo apenas a assinalar uma utilização mais frequente das integrantes no 7ºC do que no 7ºB, pois há um maior número de alunos, nessa primeira turma, que emprega mais de três integrantes no desempenho de qualquer das tarefas. Possivelmente este pormenor deve-se ao facto de alguns alunos não se sentirem à-vontade na criação de diálogos, convertendo os textos que produzem em puramente narrativos, valorizando o discurso indirecto. A maioria destes casos da turma C apresentam a oração integrante, como objecto directo do verbo 'dizer' utilizado na principal. Outras vezes as integrantes surgem na sequência do verbo 'pensar' ou 'sentir' ou equivalentes semânticos, usados na oração principal.

O quarto grupo de conjunções mais frequentes nos textos a estudar é preenchido pelas causais e, cerca de metade dos alunos das turmas B e C, durante as três tarefas, empregam orações iniciadas por 'porque', 'pois' ou 'que', sempre que procuram os motivos de actuação da personagem em cena. Sendo a conjunção 'porque' a mais frequente, a forma reduzida 'que' só é utilizada em diálogos, como podemos ver pelo exemplo citado a seguir: "Tá bem, amanhã conto... mas agora vamos deitar-nos que estou com sono (nº11/B-2ª).

Um segundo grupo de subordinação menos comum integra orações finais, concessivas, consecutivas, condicionais e comparativas e, se a sua proporção nos textos é baixa - vejamos o Apêndice XII.B -, não há erros a assinalar no seu emprego. Portanto, parece-nos que os alunos das duas turmas já conhecem as regras que presidem à sua utilização, mas que não sentem necessidade de usar estas conjunções com mais frequência.

B. A Procura da Clareza de Expressão:

Mas ser claro, que os alunos parecem entender como ser conciso e ser breve, implica também evitar obscuridade de expressão para que a interacção comunicativa se realize plenamente. Dum modo geral, os alunos fogem à ambiguidade, havendo uma preocupação evidente com a escolha das palavras, não aparecendo, em nenhum dos textos, uma exploração da "polivalência" (Beaugrande & Dressler, p. 121) das expressões linguísticas. Além disso, na execução da primeira tarefa, não encontrámos casos em que os alunos tentassem ser obscuros, para impressionar a respectiva professora com os seus conhecimentos. Mas mais do que isso: este processo de aumento da "eficácia" do exercício nunca foi descoberto pelos alunos durante o desenrolar do ano lectivo.

Nessa primeira actividade, todos os alunos ainda recorrem a frases de estruturação gramatical muito simplificada e os textos apresentam uma textura repetitiva, nem mesmo evitando a redundância, como é visível no caso significativo do texto do nº21/C-1ª: "Não havia ninguém na praia *que estava completamente deserta.*"

A utilização frequente da recorrência, e mais especificamente da recorrência total, nota-se especialmente, nesse primeiro exercício, na repetição frequente dos substantivos-chave. Aliás, parece-nos mesmo que, no primeiro momento de produção, os alunos ainda se preocupavam tanto com evitar ambiguidades que desenvolvem uma estabilidade textual excessiva. Afinal a comunicação em sala de aula é um processo interactivo que não precisa de tanta segurança, devendo os alunos, como produtores de texto, confiar em que o professor/receptor consiga inferir as ligações que não se encontram explicitamente presentes.

Contudo, como dizíamos, nesta primeira fase, os alunos ainda recorrem à reiteração, repetindo sobretudo os substantivos

fundamentais do texto. Entre estes, mencionaremos PRAIA e toda uma quantidade de outras expressões do mesmo campo semântico, trazidas por "activação extensiva", como "férias", "gelados", "sol", "mar", e outras, um pouco menos óbvias, como "alegria", "calor", cujos laços semânticos de tipo emotivo podem ser facilmente reproduzidos. Quanto aos verbos, existe, durante a primeira tarefa, uma óbvia repetição de "ficar", "começar", "acabar", "andar", assim como "ser", "estar", "ir", "ter", utilizados nos tempos de narração, imperfeito⁹ e perfeito, sendo claro pelos textos uma fuga a tempos compostos ou a construções verbais complexas¹⁰; o resultado mais imediato é um empobrecimento semântico dos textos, por falta de certos matizes.

A partir da segunda tarefa, e talvez devido ao facto de que, tanto a professora A como a professora B, alertaram as respectivas turmas para as deficiências estilísticas dum texto onde houvesse uma constante repetição de itens lexicais, os alunos passam a evitá-la, colocando as palavras repetidas a uma distância maior e diluindo o desgaste provocado pela repetição constante. Além disso, a recorrência torna-se mais restrita com os alunos de qualquer das turmas só a insistir no nome da personagem principal, - como sucede nos textos dos nº5/B-2ª (Sr. José), nº18/B-2ª (Sr. Joaquim), ou dos nº4/C-3ª (Sr. Manuel), e nº20/B-2ª -, ou então numa ou noutra palavra-chave, como 'praia' (nº20/C-2ª, e nº1/C-3ª), ou 'contente' (nº19/B-2ª), por exemplo¹¹. O mesmo sucede com expressões fundamentais ao desenvolvimento do texto, como 'sente saudades', repetido na composição do nº10/C-2ª, ou 'na sua infância' do

⁹ Segundo M. Helena ANÇÃ ("Ensinar o Tempo no Ambito da Disciplina de Português", in O Professor, Maio de 1991, nº17, p. 27) o imperfeito seria o tempo da descrição. Para maior informação sobre este assunto ver a tese de Doutoramento da mesma autora, A Expressão do Tempo e do Aspecto. Ensino/Aprendizagem do Português. Língua Materna, apresentada à Universidade de Aveiro, 1990, p. 40 et seq.

¹⁰ De acordo com C. HARRISON (in Readability in the Classroom, Cambridge University Press, 1980, p. 23) falando do Inglês/Língua, só pelos 14 anos é que os alunos sabem utilizar e identificar tempos compostos.

¹¹ Um dos casos em que a recorrência mais se destaca surge no texto do aluno nº11/B-2ª, porque o aluno cometeu uma incorrecção ao repetir a palavra "banhista", mas sempre referindo-se a "banheiro".

nº13/C-2ª. Por vezes, os alunos tentam ainda camuflar mais a recorrência, usando apenas recorrência parcial, como acontece no texto do nº1/B-3ª ('infelicidade/infeliz), ou do nº21/C-2ª ('rocha/rochedo'), ou ainda, mais claro, na composição do nº23/B-2ª ('ajudar/ajudasse/ajudava). O mesmo acontece com expressões, como por exemplo no texto do nº12/B-2ª ('ir à praia/ia à praia').

Outras vezes a repetição passa a ser usada para obter efeitos estilísticos, como é visível no texto do nº1/B-2ª, quando se diz que a personagem, na sua infância, "corria pelas ruas da aldeia em direcção ao mar para pregar partidas aos pescadores" e depois, já velho, "já não pode correr pelas ruas da aldeia em direcção ao mar para pregar partidas aos pescadores". O mesmo recurso estilístico é utilizado pelo nº16/B-2ª que nos fala do mundo encantado que descobrira no fundo do mar "um reino todo feito de alegria e festas permanentes, um reino de conto de fadas".

Portanto, se, na primeira tarefa, em termos coesivos, os textos se caracterizam fundamentalmente pela reiteração, na sua forma específica de recorrência, esta pressupõe a quase total ausência de sinonímia: há apenas um aluno que utiliza um sinónimo, o nº21/B-1ª, que para não continuar a repetir o nome "sol", utiliza, a meio da composição "astro luminoso". Se temos consciência da discussão que os linguistas têm entabulado sobre a verdadeira existência de sinónimos, acreditamos que, no contexto, pode haver palavras ou frases equivalentes. Por exemplo, não duvidamos que o nº1/B-1ª, que, no seu texto, repete constantemente a forma "patrão"(da fábrica), se reflectisse um pouco, poderia usar "dono" ou "proprietário" para evitar a recorrência; exemplificando de novo, o nº1/C-1ª, tirando a frase de introdução, repete, pelo menos uma vez por frase, o substantivo "menino"; também este vocábulo podia ser substituído por "criança", "garoto", "miúdo", e um sem número de expressões que são conhecidas dos alunos. Neste campo, e apesar das professoras terem dado uma aula sobre sinonímia e os alunos parecerem não ter problemas na identificação de sinónimos em textos, também continuam sem os usar na 2ª e 3ª tarefas.

Contudo, passam a utilizar expressões pró-formas com adequação, evitando assim a repetição de palavras. O processo mais comum é a utilização de 'lá' ou 'ali', sempre que a frase envolve uma notação espacial. Vejamos, como exemplo, um trecho da composição do nº14/C-2ª: "Ali estavam eles na sua praia. As mulheres já lá estavam a lavar a roupa suja"; ou então do nº23/C-2ª: "A casa dele era velha. Lá tinham vivido os seus bisavós(...)". Outro processo que começa a aparecer nos textos produzidos pelos alunos é a utilização de determinantes demonstrativos em substituição de nomes. Vejamos, por exemplo, uma passagem da composição do nº3/C-3ª: "Ainda me lembro daquela vez em que atrevidamente nos metemos pelo mar (...). E daquela outra em que a minha irmã Carla pôs um biquini (...)".

Mas uma evolução marcada se dá também no emprego de formas de economia textual que se intensificam nas 2ª e 3ª tarefas. Estas formas, que surgem a contrabalançar o excesso de formas reiterativas do primeiro exercício, abreviam e simplificam a superfície dos textos produzidos. Assim, se durante a primeira tarefa, os alunos usam a elipse raramente, fugindo à elipse nominal, nunca usando a elipse verbal e utilizando, apenas algumas vezes, a elipse oracional, esta situação muda durante os dois exercícios finais.

Então, se começarmos pela primeira tarefa, verificamos que a elipse nominal não é feita no discurso indirecto, nem mesmo em casos onde parece impor-se, como acontece no texto do nº3/C-1ª -"se fosse verão estava a comer gelados e de tanga, mas como não é verão nem está a comer gelados nem de tanga"; ou do nº25/C-1ª: "Mário Sol está a chorar pois queria um gelado, mas não conseguia encontrar o vendedor de gelados". Contudo, os alunos utilizam-na com à-vontade, dentro dos diálogos. Vejamos, como exemplo, o nº22/B-1ª: "...quanto custa um sorvete dum sabor?- perguntei eu. - Custa 52 mil reis. Queres um?"

Quanto à elipse verbal também vulgar em Português, durante este primeiro exercício, não nos surgem ocorrências de utilização: talvez porque a situação, mais comum gramaticalmente, se refere à elipse

dos "operadores" (auxiliares) em caso de sucessão de tempos compostos. Como estes são raros nos textos a estudar, não é surpreendente que esta forma de elipse não ocorra. A regra seguida nos textos é a construção de frases onde o verbo é explícito. Por exemplo: "Uma vez viu as redes dos peixes a virem para terra, noutra, viu um menino a ser salvo de morrer afogado e ainda noutra vez viu um tubarão a vir morrer à praia" (nº 19/B-1ª).

No que respeita à elipse oracional surge, com naturalidade, em diversos diálogos, documentando que, no código oral, os alunos se movem com mais à-vontade do que dentro das convenções da linguagem escrita. Vejamos, como exemplo, um extracto do texto do nº6/C-1ª: "- Mamã, dá-me dinheiro para um gelado? - Claro, meu filho."

Contudo, ao atingirem a 2ª e a 3ª tarefas, os alunos parecem muito mais fluentes na construção da frase e, por isso, começam a fazer elisões em situações onde elas habitualmente ocorrem na língua portuguesa. Se a elisão nominal, já feita durante o primeiro exercício, permanece, a elisão verbal passa agora a ser procedimento comum, a que os alunos se entregam, por exemplo, se estão a fazer a descrição duma personagem, como acontece no texto do nº5/B-3ª: "Era alto como um mastro, magro como um fio e moreno como o chocolate". A elisão verbal também é feita, sempre que há diversos referentes ligados ao mesmo predicado, o que evita a repetição do verbo. Assim sucede, por exemplo, no texto do nº6/C-2ª: "O tempo foi-se passando, os dias também"; ou então na composição do nº29/C-2ª: "Não brincava apenas na praia, mas nas dunas, nos montes(...)".

Igualmente, irá alastrar o emprego da elisão oracional, surgindo em casos como o nº4/C-2ª: "Pedro equipa-te para irmos jogar contra os "mauzões" e avisa os outros"; ou então no texto do nº2/B-3ª: "João sempre sentiu um enorme prazer em ir para a praia, em ver o sorriso feliz das crianças a brincar, em ver o mar que lhe dava inspiração, vontade de viver".

Mas outra consequência advém do cuidado algo excessivo, conferido pelos alunos à estabilidade textual: a tendência para a criação dum tipo específico de coesão referencial caracterizado pela grande percentagem de certo tipo de "pró-formas", que são utilizados mesmo em situações desnecessárias. Estes pro-formas, sobretudo destacáveis na primeira tarefa, são essencialmente pronomes pessoais e determinantes possessivos e demonstrativos que servem para reactivar o sentido do referente e evitar a sua repetição: ora, se os textos estudados, estão, muitas vezes, saturados de substantivos em recorrência, a percentagem destes pró-formas devia ser baixa. Mas tal não sucede, e especialmente durante o primeiro exercício, os alunos usam em demasia o pronome pessoal sujeito antes do verbo, em situações em que o Português aconselha a sua supressão. Vejamos, por exemplo, o nº1/C-1ª: "Havia um senhor que se chamava António. *Ele* era bom e amigo de todas as crianças"; ou o nº 18/ C-1ª: "... e ia para a praia com os meus pais e *eles* davam-me tudo o que *eu* pedia". Dum modo geral, podemos verificar, pelos textos em Apêndice III, que os alunos raramente deixam um verbo sem sujeito explícito: se não for um nome, o sujeito/pronome pessoal não permanece subentendido.

Na sua preocupação em tornar as frases bem claras, os alunos especificam sempre as situações, indicando o referente: vejamos, uma passagem do texto do nº2/B-1ª: "Das brincadeiras que fazia com os *meus* amigos e com o *meu* cão, os castelos na areia. Como gostava de tirar *esta* roupa quente para vestir camisola de manga curta e de vestir calções e de tirar *estas* botas quentes. Quando acabou *este* sonho *eu* fiquei triste poristo não estar a acontecer *neste* momento"...

Se nos parece que este excesso de pró-formas se deve a uma preocupação excessiva com a clareza do texto, achamos que é também consequência da pouca idade dos alunos. Estando ainda em fase de aprendizagem da escrita, naturalmente parecem seguir a construção de frases apresentada como exemplos nas gramáticas escolares, em que todos os elementos gramaticais são explícitos.

Além disso, a reacção dos alunos à aula de correcção das professoras A e B, respectivamente docentes da turma B e C, mostrou-nos que os alunos pareciam desconhecer que o determinante possessivo não precisava de ser explicitado em Português sempre que nos referimos a propriedades intrínsecas do sujeito: parentesco, partes do corpo, roupa, etc. Se existe realmente este desconhecimento, no que diz respeito a esta regra gramatical, somos levados a aceitar que estes alunos ainda se encontram numa fase do discurso mais espontâneo e menos elaborado. Logo, paradoxalmente, o excesso deste tipo de pró-formas, durante a primeira tarefa, deve-se simultaneamente a uma conjugação da consciência excessiva, e ainda pouco interiorizada, das normas gramaticais da escrita a que se vem juntar uma procura de refúgio nas regras do discurso espontâneo de base oral.

Contudo, chamada a atenção das duas turmas para este procedimento incorrecto, os alunos passam à revisão deste processo durante as segunda e terceira tarefas e, apesar de continuarem a surgir, nos textos produzidos, alguns casos de utilização desnecessária de pronomes pessoais sujeitos e de determinantes possessivos e demonstrativos, a sua frequência é consideravelmente reduzida e a sua presença torna-se menos evidente e agressiva. Vejamos, por exemplo, de entre os casos que ainda restaram, o final do texto do nº1/C-2ª, onde o pronome pessoal sujeito, 'ele' podia, vantajosamente, ter sido eliminado: "Pouco tempo depois aí estava ele na praia e com um suspiro de felicidade olhou para aquele mar azul e aquela areia branca onde ele brincara tanto em criança com os amigos e onde ele construíra tantos sonhos"; ou então este trecho do nº 2/B-3ª, onde é ainda notória a repetição do determinante possessivo 'seu': "Quantas saudades ele tinha dos verões do seu passado, dos seus passeios habituais, dos seus velhos amigos agora distantes".

É também a partir da segunda tarefa que nos surgem alguns casos que nos parecem de hiper-correcção, isto é, em que, na nossa opinião, o pró-forma era necessário em português, mas a consciencialização

do processo e da probabilidade de erro parece ter levado os alunos à sua supressão abusiva. Assim sucede no final do texto do nº9/C-2ª, onde foi elidido o determinante possessivo 'sua' que, no nosso entender, era essencial: "Era infeliz, mas a sua imaginação, a () capacidade de sonhar, fazia dele um rapaz alegre".

Concluimos, insistindo no facto de que ao haver uma clara redução da frequência deste tipo de pró-formas os alunos superaram a fase da saturação textual, ainda característica da infância.

C. Informação e Informatividade Textual

Segundo BEAUGRANDE & DRESSLER, uma das subdivisões da "máxima de modo" é preenchida pela necessidade de apresentação ordenada da informação (p. 122), sendo o processo normal seguir estratégias de ordenação dos acontecimentos, seguindo linhas de sequências temporais. O fundamental seria, contudo, manter uma ordem lógica dos eventos que facilitasse o processamento da informação transmitida.

No caso das turmas B e C em estudo, só nos aparece um caso de incongruência informativa no texto do nº 14/B-1ª em que o narrador/personagem, depois de ter levantado as nossas expectativas, usando com mestria a "técnica do espelho" de James, perde o controle do texto nos últimos dois parágrafos, acabando dum modo inconsistente e incompreensível: isto é, o narrador apresenta um amigo, personagem principal da história e que tivera de passar sacrifícios para triunfar; salta depois para o filho do protagonista e refere também o seu esforço para vencer ... mas, de repente, introduz a frase: "Não podia fazer nada, a possibilidade de desistir da escola não lhe agradava nada". A quem? Como surge esta nova

argumentação e com que base lógica? Na continuação de que elementos apresentados já no texto? Mas, como dissemos, este caso é excepção, pois, dum modo geral, os alunos apresentam nos textos que criam uma ordenação lógico-temporal muito clara, rígida, e facilmente acompanhável.

Tanto informação, como mensagem, são óbvias nos textos surgindo-nos poucos casos, como o dos nº1/C e nº10/B, que atingiram o nível das "implicaturas" durante a execução das tarefas, havendo uma incidência geral de informatividade de primeiro e segundo grau. Usamos informatividade no sentido em que BEAUGRANDE & DRESSLER empregam este termo¹², em referência à novidade do material apresentado ao receptor e também à quantidade de conteúdo necessário, para que o texto se realize como instrumento de interacção comunicativa. Nessa perspectiva, a informatividade textual baseia-se na probabilidade de ocorrências seleccionadas pelo produtor e também nas expectativas do receptor que, sabendo que o produtor do texto tem intenções de comunicar, deverá procurar hipóteses para extrair um sentido do texto. Assim, entramos na teoria informativa conhecida como 'teoria das probabilidades', segundo a qual quanto maior for o número de hipóteses alternativas dum certo conteúdo, tanto maior será o valor informativo obtido quando uma delas for finalmente seleccionada. Com base nesta teoria, BEAUGRANDE & DRESSLER fundamentam a sua metodologia num leque de probabilidades gerais que se resume a uma escala de três graus: grau um, grau dois e grau três.

O grau um a que também podemos chamar 'informatividade de primeira ordem' integra a ocorrência mais provável, logo, aquela que, por estar totalmente de acordo com as expectativas do receptor, exige pouca ou nenhuma atenção da sua parte. Logo, as ocorrências de primeira ordem produzirão textos triviais, pois cada segmento de informação estará de tal modo integrado no sistema que necessitará de muito pouca atenção do receptor/professor. É evidente que

¹² Op. Cit., p. 139 et seq.

informatividade de primeira ordem constituiria a base de qualquer texto, podendo haver além desta, passagens de segunda ou terceira ordem. No caso dos textos estudados, sobretudo durante a primeira tarefa, há uma preferência por este tipo de informatividade, já que a maioria dos textos se caracteriza pela sua trivialidade, havendo uma clara insistência temática em conteúdos dados na aula, logo, bem conhecidos da professora, além de o desenvolvimento de conceitos e tópicos ideológicos seguir rigorosamente os parâmetros apresentados pelas docentes.

Além disso, como explicam estes teóricos, a recorrência reduz a informatividade dos textos, pois a repetição excessiva de léxico, diminui ainda mais o seu valor informativo, com a consequente diminuição do leque de expectativas do receptor. Aliás, M.A.K. HALLIDAY já provou, extensivamente, que a utilização da repetição lexical reduz mesmo a densidade textual: "Repetition reduces the effect of density - since even if a word is intrinsically rare its occurrence sets up the expectation that it will occur again"¹³. Também a utilização desnecessária de 'pró-formas', nas situações já atrás indicadas, baixam a informatividade dos textos, fazendo com que se mantenham, na sua generalidade, neste primeiro nível.

Contudo, Beaugrande & Dressler defendem que os vocábulos de conteúdo - como substantivos, adjetivos, verbos - têm mais informatividade do que as palavras funcionais. Estas últimas manter-se-iam dentro da primeira ordem, enquanto aquelas outras seriam de segunda ordem. Mais recentemente, M.A.K. Halliday¹⁴ veio pôr em evidência que toda a escrita em geral apresenta uma maior proporção de vocábulos de conteúdo do que de palavras funcionais, sendo esta proporção de, pelo menos, dois para um, podendo atingir facilmente a proporção de três para um. Ora, vendo a grande percentagem de nomes constantemente utilizados pelos alunos do

¹³ HALLIDAY, M.A.K. Spoken and Written Language. Oxford University Press, 1989, p. 65.

¹⁴ HALLIDAY, M.A.K. *Ibidem*, p. 61.

7ºB e do 7ºC seremos levados a concluir que, desde a primeira tarefa, existe também informatividade de segundo grau.

Realmente Beaugrande & Dressler comentam que, a presença de pelo menos algumas ocorrências de segundo grau, deveria ser considerada normal em qualquer texto. Contudo, estes autores nunca chegam a precisar se esta segunda ordem que, afinal parece ser apresentada como um desideratum comunicativo, é atingida de preferência pela elevação ("upgrading") de ocorrências de primeira ordem ou se se deve a uma redução das ocorrências de terceira ordem.

No nosso entender, começa por ser uma elevação das ocorrências de primeira ordem, bem visível nas segunda e terceira tarefas executadas pelos alunos. Para esta mudança de tom informativo contribui uma maior criatividade e independência dos alunos que, como já vimos, ao indicar os temas, passam a apresentar os assuntos estudados dum modo mais crítico, aumentando a incidência da sua própria individualidade. Elementos como humor, preocupações com o seu próprio futuro, referências a problemas pessoais e familiares tornam os textos criados mais inovadores, deixando de ser tão previsíveis para o professor/receptor.

Também sob o ponto de vista formal, a redução da recorrência lexical e a diminuição da incidência dos pró-formas referenciais contribuem para uma subida da informatividade.

Segundo Beaugrande & Dressler a informatividade de terceira ordem é constituída por ocorrências mais interessantes, mas que exigem uma maior atenção do receptor. Para estes autores, estas ocorrências incluem 'descontinuidades' quando nos parece faltar material para a interpretação de pormenores do texto, e 'divergências', quando as configurações do mundo textual não concordam com as configurações do conhecimento armazenado. Uma aparente divergência surge no texto do nº19/B-1ª que nos fala de um tubarão que vem morrer na praia !... Contudo, este caso parece-nos mais de inexactidão do que de "divergência", podendo facilmente

reduzir este incidente para informação de segunda ordem. Aplicando as instruções de BEAUGRANDE & DRESSLER, reintegramos esta ocorrência estranha na continuidade do acto de comunicação, através duma procura de motivações. Neste caso, fazendo uma "redução para fora"- com a conseqüente procura de motivos fora do texto -, lembramos a repercussão do incidente ocorrido na Praia da Barra, e largamente divulgado nos jornais, em que diversos operários, construtores do porto de Aveiro, foram atacados por um cação de grandes dimensões. Devido à pouca idade do produtor do texto, houve uma confusão entre os dois tipos de peixe, sendo contudo comum o tamanho e a ferocidade, ainda reforçados pela semelhança do nome da espécie.

Mas também os casos de descontinuidade textual terão de ser processados através duma forma especial de resolução de problemas que leva o receptor/professor a procurar o significado dessas ocorrências e a tentar integrá-las na continuidade do acto de comunicação. Essa forma de resolução de problemas que Beaugrande & Dressler chamam 'procura de motivações' mostrará que a ocorrência pertencia afinal ao leque das opções, embora acessível apenas por mediação e após uma redução da terceira para a segunda ordem.

Esta redução tem três formas sendo a primeira 'a redução para trás' em que o receptor tem de procurar a motivação num antecedente textual; a outra forma é 'a redução para a frente' em que a explicação só vem depois; e finalmente temos a 'redução para fora' em que se procura uma explicação fora do texto. No caso dos textos dos nossos alunos, a necessidade do receptor/professor de se entregar a uma 'redução para fora' vai sendo progressivamente mais forte à medida que a presença das vivências individuais marcam e definem a orientação das tarefas. Se a leitura da maioria dos textos do primeiro exercício não exige conhecimento específico do mundo íntimo e familiar dos alunos, o mesmo não acontece em vários casos, durante a segunda e terceira tarefas onde, à medida que os alunos

fazem a sua afirmação como escreventes, vão transpondo para os textos as suas preocupações e a sua visão do mundo.

Sem querer repetir alguns dos temas já explanados, gostaríamos de referir que, por exemplo, a presença de magia no texto do nº 14/B-2ª não aponta apenas para um retorno à infância, mas sim para um apelo à solidariedade humana e ao amor desinteressado; ou então, que a frase surgida abruptamente no texto da aluna nº9/C-2ª "Não era lá muito feliz" só pode ser completamente entendida, se juntarmos ao facto de a personagem em cena "ser filha de pais separados", à realidade de a autora do texto se sentir tão infeliz, porque nunca se adaptara à sua situação de filha de pai ausente. Ainda mais curioso, é o caso apresentado pelo nº 18/C-2ª onde o próprio narrador obtém efeitos humorísticos, brincando com uma 'descontinuidade', surgida na evolução do comportamento da personagem, e que altera a sequência normal dos eventos.

Mas além destas pequenas 'descontinuidades' facilmente resolvíveis pela Professora A e pela professora B, devido ao seu conhecimento dos alunos e das turmas em que se integram, temos de mencionar aqueles textos em que, ou momentaneamente, ou ao longo de toda a composição, os alunos atingem estruturas literárias profundas, obrigando as professoras, como receptores, a procurar a mensagem escondida ou o modelo literário donde foi decalcado o texto produzido. Assim acontece quando os alunos ultrapassam as meras implicações, entrando no campo das 'implicaturas', como sucede nos textos do nº10/B ou do nº1/C¹⁵, em que o textual serve para documentar conceitos universais.

Mas, também em termos formais, alguns alunos atingem informatividade de terceira ordem obrigando a professora a uma 'redução para fora': referimo-nos especialmente aos alunos que, durante a terceira tarefa, escolheram a poesia como o seu tipo de texto, respeitando convenções de rima e metro, característicos deste género literário. O conhecimento pela parte das professoras do tipo

¹⁵ Estes dois casos serão estudados estilisticamente na Parte II do nosso estudo.

de texto utilizado é fundamental para a compreensão e aceitação dos próprios conteúdos textuais.

Finalmente, num outro elemento se nota uma óbvia intenção estética dos alunos, compatível com a procura de informatividade de terceiro grau: referimo-nos às figuras de estilo, que, se já começam a ser usadas durante a primeira tarefa, aumentam de número e complexidade ao longo do ano. Por isso, parece-nos justo afirmar que, quanto à informatividade, há uma clara evolução durante o ano lectivo, consequência dum acréscimo de complexidade das probabilidades textuais a que os alunos recorrem. Esta mudança tem de ser acompanhada por uma progressão das expectativas, por parte do receptor que, perante a terceira tarefa, se debate com o processamento de informação mais vasta, mais difícil, mas claramente mais interessante.

D. A Escolha do Tipo de Texto

Mas a ordenação das ideias, que se revela na escolha da estrutura da frase e no tipo de informação transmitida e seleccionada, é também evidenciada pela preferência do aluno por um certo tipo de texto. O produto, nas três tarefas, indica-nos uma clara predominância do texto narrativo em que o descritivo é mero complemento. Debruçando-nos sobre o livro de Português utilizado pelos alunos do 7ºB e 7ºC no Ciclo Preparatório - "Tapete Mágico"- , vemos que nele vem integrada uma ficha informativa sobre as categorias narrativas e a sua respectiva organização. É grande a influência sobre os alunos da ficha mencionada¹⁶, que integramos em

¹⁶ A professora B do 7ºC, achando que alguns dos seus alunos já não se lembravam bem desta ficha, mas considerando-a essencial, voltou a dá-la ainda antes das férias de Natal. Este procedimento actuou como um reforço dos conceitos aí expostos.

Apêndice XIII, pois ouvimo-los referir muitas vezes conceitos e noções aqui aprendidas e apresentá-las como certezas indiscutíveis. Assim se passa, por exemplo, com a noção de que a descrição é apenas "um momento de pausa" da narrativa, apesar da explicação aparentemente contraditória que se segue, dividindo a descrição em "descrição dinâmica" e "descrição estática". Parece-nos, aliás, que seria talvez mais proveitoso, se se insistisse no teor simbólico e explicativo da descrição que ganhou, na ficção moderna, um papel de revelador e, ao mesmo tempo, de justificativa da psicologia da personagem em cena¹⁷. Está fora dos limites da nossa pesquisa uma crítica aos programas e, especialmente, aos livros de apoio adotados, pretendendo apenas com estes dados, indicar as fontes de conhecimento dos alunos e tentar explicar as linhas da sua formação. Assim, talvez devido à orientação pedagógica seguida, a generalidade dos alunos, vê a composição como uma mera narração de acontecimentos, "uma história", com a descrição e a digressão como simplesmente auxiliares e onde não cabe o género expositivo.

Esta noção é claramente incentivada pelos professores, durante o unificado, às vezes com a desculpa de que texto narrativo é o adequado à idade dos alunos, ignorando que "in recent research the idea that children' writing begins with narration has come under question"¹⁸. LANGER¹⁹, por exemplo, afirma que, desde o terceiro ano de escolaridade, os alunos distinguem e têm capacidade de produzir prosa narrativa e prosa expositiva, sendo falsa a asserção de que a narração é mais fácil do que a exposição. Apenas, existe uma tradição que valoriza a narrativa, uma tradição enraizada no lar, através das histórias maternas, donde transitou para os meios de comunicação e também para a tradição escolar primária.

¹⁷ Ver sobre este assunto GENETTE, G. "Frontières du Récit" in L'Analyse Structurale du Récit, Communications, nº8, 1966, p.157.

¹⁸ FLOWER, L. "The Role of Task Representation in Reading to Write", Report nº6, Junho 87, p. 24.

¹⁹ LANGER, J. Op. Cit., p.18.

Por outro lado, é também falsa a noção de que só através do texto expositivo se pode testar a capacidade de abstracção dos alunos, o que justificaria o seu emprego exclusivo a partir do 10º ano, simultâneo ao abandono da produção do texto narrativo, considerado tradicionalmente como um género mais infantil. Como prova DIPARDO²⁰, o ideal será o desenvolvimento dos dois géneros paralelamente, pois reportam-se a duas capacidades individuais diferentes, mas ambas importantes.

Estudos recentes provam que a capacidade de construir narrativas passa por graus e fases de crescimento até atingir um ponto de grande elaboração: assim, os alunos começam por uma fase inicial, em que existe um reconto pouco desenvolvido e com os eventos ainda não analisados, portanto, em que o aluno parece não conseguir fazer a ligação entre o mundo textual e o seu próprio mundo. APPLEBEE²¹, num estudo fundamental sobre o aperfeiçoamento da narrativa na criança e no adolescente, mostra a passagem desta primeira fase de 'recontar' para uma outra, de interpretação do mundo, correspondendo a um alargamento cognitivo do 'eu' do jovem, e a um distanciamento do seu universo imediato que passa a ser encarado dum modo crítico.

Assim, à medida que aumenta o amadurecimento da criança e com a aproximação da adolescência, os jovens vão começar a produzir histórias, em que exploram factos e comportamentos que não se encontram presentes no mundo que os cerca, portanto ultrapassando os limites da experiência directamente vivida. Não se trata, aliás, de uma forma de fuga à problemática do indivíduo; antes, de uma forma de expansão do eu que se torna mais comprometido com a interpretação da realidade circundante.

²⁰ DIPARDO, Anne. "Narrative Knowers, expository Knowledge: Discourse as a Dialectic", Occasional Paper nº6, Center for the Study of Writing, University of California, Berkeley, 1989, p.16.

²¹ APPLEBEE, A.N. The Child's Concept of Story: Ages two to seventeen. Chicago, University of Chicago Press, 1978.

Logo, dar-se-ia um alargamento temático dos textos produzidos, com a dupla variante dum procura mais aprofundada do eu, a que se juntaria uma inserção do indivíduo na sociedade, já não a mais próxima, mas sim a possível. Durante esta fase, que corresponderia à idade etária que estamos a estudar, os alunos iriam iniciar uma exploração do mundo, usando a imaginação como o elemento modificador dos dados da realidade: não só do contexto social próximo que é a escola, começando por ampliar os elementos de conhecimento que o professor quer presentes nos textos escritos. Assim sucede, por exemplo, com o modo como os alunos apresentam a sua preocupação com o futuro, ligando-o ao sucesso escolar e, mesmo que consideremos este tópico sobretudo como um reforço da eficácia, impressiona-nos como a introdução deste assunto é feita dum modo natural e perspicaz. Também o seu 'eu' individual é reforçado, sendo a escrita utilizada como um modo de compreender as experiências pessoais - é o caso exemplar do nº9/B-1ª que tenta compreender os seus problemas de filho de emigrante através da história dum menino estrangeiro, emigrante em Portugal, que ganhou com a mudança de mundo, ou então, o nº12/B-1ª, filho dum grande empresário da construção civil da área de Aveiro, disposto a mostrar que se pode ser rico e preocupado com o mundo e os outros, ou o nº13/C-3ª, confidenciando-nos a sua claustrofobia.

Segundo APPLEBEE, a plena entrada na adolescência trará ainda um quarto grau no aperfeiçoamento da criação da narrativa, em que o produtor de texto conseguirá explorar e interpretar múltiplos níveis de significação textual.

Retomando o estudo das composições, vemos que poucos alunos produziram textos lineares, meramente referenciais e descritivos, como podemos ver no Apêndice XIV - só os nºs 7, 9, 11, 19, 21 e 25 do 7º C, e, se o fizeram, essa limitação restringiu-se à primeira tarefa. A concentração destes casos numa turma só alerta-nos, mais uma vez, para a possibilidade de haver um ponto de partida diferente entre as duas turmas, no que diz respeito à maturidade psicológica, e como consequência, ao tipo e conteúdo da produção

escrita. Mas essas diferenças foram-se diluindo durante o decorrer do ano lectivo.

Dum modo geral, notamos que, tanto o 7º B como o 7º C, estão já na segunda fase de produção do texto narrativo, partindo os textos duma apreciação da realidade circundante; contudo, se durante a primeira tarefa, apenas alguns alunos tinham capacidade para transformar a realidade, analisar as suas experiências, tentar superar os seus próprios traumas, passando assim à terceira fase, durante o segundo e terceiro exercícios cerca de metade dos alunos transita facilmente para essa terceira etapa. Achamos, aliás, que esta fase três é apenas um refinamento da segunda etapa, havendo a possibilidade de alunos que atinjam a fase dois, em momentos de maior inspiração, conseguirem elaborar um pouco mais os seus textos, atingindo o nível três; e também, os alunos que produziram textos no nível três, em momentos de menos inspiração, baixarem para a segunda fase. Realmente, a diferença entre a fase dois e a fase três é consequência duma concepção mais crítica e racional da sociedade e do indivíduo como modificador do contexto social, e revela-se no posicionamento destes pré-adolescentes em relação aos textos produzidos: se não existe distanciamento em relação ao texto, encontramos a fase dois e um narrador onisciente ou, pelo menos, testemunha da narrativa; se existe distanciamento, passamos para a terceira fase, com um narrador mais crítico em relação ao mundo criado e mais individualizado.

Este processo de distanciamento, que começa a generalizar-se durante a segunda tarefa em ambas as turmas, apresenta-se sob diferentes aspectos. Antes de mais nada, é exercido através da introdução do humor que leva o narrador a brincar com as próprias personagens apresentadas, mesmo quando estas lhe causam ternura (por exemplo nº30/C-3ª ou o nº19/B-2ª); outras vezes, surge com a introdução de fantástico nos textos, como faz o nº5/B-2ª ou o nº16/B-2ª, que passam com naturalidade da realidade para o mundo da magia e vice-versa, identificando-se com os narradores de realismo fantástico. Contudo, o processo mais comum de

posicionamento crítico do narrador é pelo reforço da subjectividade, dando aos textos um tom confessional de quase diário - é o que faz, por exemplo o nº11/C-3ª, que transforma o seu texto narrativo numa meditação sobre a infância, ou o nº9/C-2ª, que nos comunica, numa aparente narrativa, toda a ansiedade e angústia da idade de transição entre a infância a terminar e uma adolescência ainda não desabrochada.

É também integrada nesta expressão da subjectividade do produtor do texto que nos surgem os três exemplos de texto poético compostos pelos alunos nº16, 23, 27/C durante a terceira tarefa. Estes poemas, que guardam uma forte feição narrativa, são todos feitos em quadras, com versos de redondilha maior e rimados. A rima e a cadência interna bem visível numa leitura em voz alta traz um reforço do lirismo procurado, que nos comprova como a busca de subjectividade e individualidade se instalou nos textos dos alunos destas duas turmas estudadas.

E. A Feitura do Texto Narrativo

A Introdução e a Conclusão

Mas a elaboração dum texto narrativo não se concretiza apenas pela vontade de fazer um texto dentro deste género. Pelo contrário, baseia-se na criação de estruturas que reconhecemos como típicas da narração e que os alunos aprenderam como fazendo parte do texto narrativo: a principal, e mesmo, imprescindível, será a necessidade duma sucessão de acontecimentos, duma invenção de enredo, o que pressupõe uma introdução ao assunto, um desenvolvimento e, por fim, uma conclusão.

Esta é a estrutura das histórias tradicionais que, talvez ainda sejam o modelo dominante nesta idade, a que se irá acrescentar os modelos da Literatura Infanto-Juvenil já mencionados atrás. Contudo, apesar da longa tradição a que os alunos já estão sujeitos, e da importância da imitação no desenvolvimentos do processo narrativo, no questionário do começo do ano, 50% dos alunos do 7^oC e 30% dos alunos do 7^o B afirmaram que o mais difícil numa composição era a introdução ou a conclusão ou mesmo, esses dois momentos juntos. Realmente, alguns alunos, especialmente no 7^oC, nunca chegam a elaborar uma introdução propriamente dita para os seus textos, como podemos verificar pelos dados incluídos no Apêndice XV. A.

Se durante a primeira tarefa uma má interpretação das instruções da professora B podia justificar a presença desta deficiência, a permanência deste processo, em alguns casos, também nas segunda e terceira tarefas, obriga-nos a procurar uma explicação possível. Antes de mais nada, parece-nos que durante estes segundo e terceiro exercícios, devido ao nível linguístico atingido pela maioria dos alunos, este procedimento só em poucos casos poderá ser considerado como um simples defeito; na nossa opinião, estamos perante um erro de estratégia na elaboração da composição, ou então, uma opção estilística. Explicando melhor, e vendo como muitos alunos, no momento introdutório, repetem o tópico dado - como faz, por exemplo, o n^o5/C-2^a: "Hoje ele é apenas um velho saudoso da sua infância passada. Dantes era um rapazito alegre que gostava de brincar na praia" - parece-nos que, os casos como o n^o1/C-3^a que, à primeira vista, não apresentam uma introdução, esse facto é mais aparente do que real. Realmente, este aluno inicia a sua composição imediatamente após a transcrição do tema fornecido pela respectiva professora o que nos indica que ele considera o tópico do texto a elaborar como um tipo de introdução a que ele só terá de acrescentar o desenvolvimento e a conclusão.

Mas, além disso, a persistência da falta de introdução em textos de alguns destes jovens, como sucede com o n^o9/C ou o n^o29/C, aliada a

uma impecável 'performance' na escrita, por parte dos mesmos alunos, leva-nos a considerar que, nestes casos, nos encontramos perante uma escolha estilística, talvez influência da Literatura Infanto-Juvenil contemporânea²² que favorece as entradas abruptas no assunto dos textos. Vejamos, como exemplo deste procedimento, o início original do texto do aluno nº29/C-2^a: "Não brincava apenas na praia, mas nas dunas, nos montes, onde calhasse".

Mas, tirando estes casos pouco frequentes, podemos declarar que os alunos preocupam-se em apresentar uma introdução aos seus textos e que, com maior ou menor sucesso, conseguem produzi-la.

Numa tentativa de sistematização, verificamos que, durante a primeira tarefa, a maioria dos alunos do 7^oC, na introdução, faz a apresentação do espaço, localizando onde decorre a acção e também, algumas vezes, quando decorre a acção: verão ou inverno, na infância ou na idade adulta. Este tipo de introdução corresponderia perfeitamente ao momento de "orientação"²³, considerado por LABOV na sua análise das narrativas orais, como uma abertura imprescindível ao assunto do texto.

Ao contrário, os alunos do 7^oB, dão igual importância à localização espacial e à apresentação do problema que atormenta a personagem: neste caso, a sua tristeza e a razão porque está triste. Outros alunos, como podemos ver no Apêndice XV, fazem uma apresentação breve das características psicológicas da personagem e, alguns traçam o seu rápido retrato físico; se este último é completamente imaginário e portanto individualizado, o mesmo não sucede com as características psicológicas do protagonista, sempre apresentado como triste, e por vezes, com a caracterização social de ser também pobre. Logo, além da "orientação", os alunos do 7^oB, desde o primeiro exercício,

²² Ao contrário, a Literatura Infanto-Juvenil do século passado ou começo do século XX dava preferência a introduções lentas, permitindo um mais fácil entrosamento do jovem leitor no assunto da obra literária. Apesar dos alunos mencionarem, nas suas leituras, autores como a Condessa de Ségur, só o nº20/B continua a favorecer este tipo de introdução que usa exemplarmente.

²³ Segundo W. LABOV "orientation: who, when, what, where?" (In Language in the Inner City. Filadélfia, University of Pennsylvania Press, 1972, p. 371).

parecem juntar também um "resumo"²⁴ que tornaria o texto mais claro para o leitor.

Atingidas as segunda e terceira tarefas, permanecem as introduções em que se faz a apresentação da personagem em cena, continuando, contudo, a serem escassos os casos em que essa apresentação é de traços físicos. Aliás, só o n^o 18 da turma B insiste em dar importância a esse tipo de apresentação, mantendo-se o teor esporádico desse gênero de introduções. Esse facto, que não nos deixa de surpreender, devido à importância conferida à elaboração de retratos físicos das personagens, desde o 5^o Ano do Ensino Básico e também durante o 7^o ano de escolaridade, pode talvez ser explicado pelo teor dos temas a desenvolver, que apontam para uma valorização do psicológico. Assim, se a personagem, durante a primeira tarefa era 'triste', agora, na segunda e terceira tarefas, é sobretudo 'velho', 'cansado', 'gasto' e 'saudosos'. Contudo, se a frequência destes atributos psicológicos da personagem é alta na introdução - como podemos ver em Apêndice XV - continua a ser muito superficial, reduzindo-se geralmente a um simples adjectivo qualificativo.

Também um ou outro aluno recorre, durante a introdução, a referências sociais, apesar de se restringir a menções de profissão, como acontece com o n^o24/C-2^a. O único aluno que considera a situação social como primordial para o texto, parece ser o n^o20/B que a ela se refere durante a elaboração das três tarefas.

A menção do problema fulcral da personagem em cena, do sentimento que a perturba e que será justificado durante o desenvolvimento, do estado de espírito/razão do texto, também surgem em muitas das introduções dos alunos, durante as segunda e terceira tarefas. De novo, com frequência, trata-se de meras referências introdutórias, por vezes dadas por adjectivos, o que as

²⁴ W. LABOV chama-lhe "abstract" e explica este momento narrativo como sendo "what is all this about?" (p.371).

torna difíceis de distinguir da apresentação psicológica da personagem em cena.

Igualmente, o espaço irá ocupar um papel importante na introdução dos textos que compõem o segundo e o terceiro exercícios, com os produtores a referirem o lugar onde decorre a acção, algumas vezes dum modo abstracto (a praia, por exemplo), ou então dum modo mais concreto (a casa, a Costa Nova, etc.). Este espaço raramente é descrito em pormenor, mas é frequentemente associado a tempo (por exemplo, a praia no verão).

Se em termos de categorias, ou de elementos novos, os alunos evoluem pouco da primeira para a terceira tarefas, um rápido olhar pelo Apêndice XV, revela-nos uma verdade indiscutível: que os alunos vão aperfeiçoando as suas introduções, enriquecendo-as, ao reunir vários destes processos que acabámos de apresentar separadamente. Aliás, podem mesmo atingir o tipo de introdução exemplar que o nº20/B-3ª acaba por nos fazer, resumindo, em poucas linhas, todos os elementos que fomos sistematizando em separado: "Era uma vez um pobre menino mendigo, que vivia numa casa muito velha e que se alimentava do pouco que as pessoas lhe iam dando. Um dia decidiu sair pelo mundo para ver se a sua sorte melhorava".

Mas se a introdução é penosa para alguns alunos, que nos referem a dificuldade que sentem, frequentemente, para começar a escrever, durante a primeira tarefa, a conclusão ainda resulta mais difícil, havendo um maior número de alunos que para a escrita do texto antes de o ter concluído: assim acontece com 11 alunos do 7ºC (cerca de 40%), e com 4 do 7ºB (cerca de 15%), que deixam as composições sem conclusão. Contudo, ao verificarmos o que se passa durante a segunda e terceira tarefas, descobrimos que, textos deixados por terminar, se tornam casos muito raros. Quanto ao 7ºB, esta melhoria parece-nos um aperfeiçoamento natural da escrita e, no que diz respeito ao 7ºC, este cuidado surgirá talvez como consequência duma

aula de correcção de composições, em que a professora B insistiu na necessidade de se fecharem os textos, ou encerrando os eventos narrados, ou incluindo uma frase de avaliação da situação narrativa apresentada. Por isso, os casos em que os alunos não terminam os textos parecem reduzir-se sobretudo a precipitações na escrita, havendo alguns exemplos, como sucede com o nº 18/C-2ª, em que o aluno termina o diálogo, mas em que, seguidamente, se esquece de encerrar a própria narração que o diálogo documenta.

Entre as conclusões apresentadas, poucas classificámos como simbólicas, pois só alguns textos apresentam uma estrutura óbvia de histórias exemplares que pressupõem, no fim, uma conclusão moral, uma espécie de máxima: no caso do nº28/B-1ª o aluno diz mesmo "a conclusão desta história...", alertando o leitor directamente para a sua intenção pedagógica, enquanto o nº24/B-1ª recorre a um outro artifício, abandonando a posição de narrador de terceira pessoa e dirigindo-se directamente a todos os leitores: "Mas *vocês* tenham cuidado!". Durante a segunda tarefa, verificam-se ainda alguns casos em que a conclusão contém este mesmo valor exemplar (nº17 e 20/B-2ª), sendo sobretudo de destacar a conclusão do nº10/B-2ª, onde o aluno transforma o seu texto numa parábola sobre a própria arte do contador de histórias.

Tirando estes casos raros, a maioria dos alunos opta por uma conclusão que, à falta duma nomenclatura mais apropriada, convencionámos chamar de fechada, simplesmente porque surge como o término duma narrativa fechada, logo, em que todos os acontecimentos do enredo foram devidamente encerrados. É, porém, de notar como os alunos, desde a primeira tarefa, já ultrapassaram a fase da infância em que se acreditava que, na narrativa como na vida, resolvido o problema momentâneo, se podia viver feliz para sempre. Ou então, em que as tragédias tinham de terminar inexoravelmente na morte. Ao contrário, muitos alunos apresentam com justeza, a resolução do problema como temporária, havendo alguns textos em que a conclusão significa apenas a indicação do caminho a tomar (ver, por exmplo, o nº12/B-1ª ou o nº2/C-3ª), ou

então a aceitação dum estado de coisas (ver, por exemplo, o nº 10/B-1ª ou o nº30/B-3ª)). Logo, sempre como o encerramento dum simples episódio da vida que o futuro pode alterar.

Alguns dos alunos preferem uma conclusão que chamaremos aberta, porque cria um clima de grande ambiguidade, e como nas narrativas abertas, deixa à fantasia do leitor terminar a história e encontrar soluções. As conclusões abertas aumentam de incidência nos textos da turma B, durante a terceira tarefa, porque certos alunos optaram por fazer uma meditação sobre a infância; portanto, essa opção deu origem á produção de textos com uma forte incidência de descrição e um tom evocativo.

Se, ao observarmos atentamente o Apêndice XV.B, verificamos que não existe uma diferença marcada entre a turma B e a turma C, em termos de frequência dos tipos de conclusão, ao atingir a terceira tarefa, deparamo-nos com uma óbvia diferença de conteúdos das conclusões. Realmente se, no 7ºB, a conclusão surge fundamentalmente como um fecho lógico do texto, um mero encerramento dos acontecimentos narrados, os alunos do 7ºC, e talvez porque as suas conclusões são menos espontâneas, integram frequentemente frases de "avaliação" ²⁵. Essas frases podem conter juízos sobre os acontecimentos narrados, como sucede, por exemplo, na composição do nº21/C-3ª: "Mas isto foi um pequeno acidente que não fez com que a praia deixasse de ser formidável"; ou então, podem integrar avaliações sobre o próprio contexto em que o texto é produzido. Assim sucede na redacção do nº29/C-3ª: "Mas isto claro já foi há anos atrás. Agora estou aqui na aula de Português a fazer uma composição para a minha professora avaliar. Oxalá que lhe agrade".

De entre todos os alunos das turmas B e C só três - nº6/C-2ª e nº16/B-2ª, e nº15/B-3ª - recorrem a "códigos" para marcar o encerramento dos seus textos, reforçando as conclusões das histórias

²⁵ Ibidem, p.375. Apresentamos uma tradução directa do termo "evaluation" de Labov, apesar de conhecermos a tradução - "avaliação" - sugerida por AGUIAR e SILVA na sua Teoria da Literatura (p. 568). Pretendíamos, assim, pôr em destaque o tipo destes julgamentos integrados nos textos.

narradas. Os "códigos", e seguindo a definição de W. LABOV²⁶, são realmente fórmulas, reconhecidas igualmente pelo produtor e pelo receptor, como modos claros de término das narrativas: os n.6/C e n.16/B recorrem à fórmula tradicional "e viveram muito felizes", mas o n.15/B, com maior originalidade, utiliza uma fórmula que foi vulgarizada num conhecido programa de televisão: "E esta, hem?!".

O Desenvolvimento do Enredo

Se as introduções e as conclusões das histórias são importantes, o enredo é, antes de mais nada, feito de evolução de acontecimentos (ver Apêndice XVI), normalmente aliás de sucessão de eventos dada por ordem cronológica. Dum modo geral, parece-nos que todos os alunos conhecem este facto e as suas narrativas fluem através dum encadeamento lógico em que as acções se seguem umas às outras, ou então, em que o sentimento evolui diante dos nossos olhos, aprofundando-se, ou pelo contrário, diluindo-se.

É de notar que, mesmo na primeira tarefa e com excepção dos nºs 6/B, 12/B e 27/B que constroem os seus textos como uma sequência de actos praticados pela personagem, como acontece nos romances de aventuras, todos os outros alunos - e mesmo estes três nos segundo e terceiro exercício - procuram motivações para o modo de agir ou a maneira de sentir do protagonista. Aliás, segundo BARTLETT²⁷, este procedimento seria normal, pois desde os cinco/seis anos as crianças produzem histórias com heróis, feitas de sucessão de acontecimentos e com um desfecho que integra a resolução do problema da

²⁶ Ibidem, p.372.

²⁷ BARTLETT, E.J. Learning to Write - Some Cognitive and Linguistic Components. Center for Applied Linguistics, serie 2, p. 8.

personagem; a partir dos dez/onze anos o jovem começa a preocupar-se em fornecer os eventos que precedem a acção e que podem ser a causa do problema do protagonista, assim como em dar pormenores descritivos.

No caso da primeira tarefa, esta actuação dos alunos era ainda incentivada pela gravura que não era dinâmica, mas estática, apresentando-se em primeiro plano um protagonista "meditando sobre...". Parece-nos que, para os alunos interpretarem a figura com justeza, fariam incidir o seu lado imaginativo sobre a explicação do motivo de angústia expressa pelas lágrimas da personagem. Por isso, achamos particularmente adequada a resposta dos 20% dos alunos do 7^ºB e C que, após a introdução, criam um momento de "in-volução", usando um 'flash-back' como começo do desenvolvimento. Dentro do momento do passado em que o protagonista se refugia as acções sucedem-se, então, cronologicamente.

Dum modo geral, vemos que a evolução do enredo funda-se num só sentimento e, mais raramente, numa só ideia. No caso dum só sentimento, fala-se especialmente de saudade dum passado próximo, ou distante: isto é, do verão passado ou da infância. Como sucede com a maioria dos adolescentes, a perda da infância é sentida como uma perda irreparável, vista com grande tristeza e, sobretudo, com nostalgia. Isto, apesar de alguns dos textos terminarem com uma nota de esperança e confiança no futuro, quer seja "porque não é a chorar que as coisas se resolvem" (n^º14/C-1^ª), quer seja porque, da próxima vez que vier à praia, a personagem promete a si mesma "ter só pensamentos positivos" (n^º16/C-1^ª), ou então, porque esta depressão tem se ser temporária, pois "há sempre um dia triste" (n^º4/B-1^ª) na vida das pessoas.

Mas, continuando a falar do primeiro exercício, como sucede em todos os textos narrativos, também nos textos produzidos pelos alunos, o enredo não é apenas feito de acção. Por vezes, surgem pausas no fluir da história, quando a descrição ou os monólogos passam a dominar. Quanto à descrição, torna-se predominante em

algumas composições, em que as acções são apenas rapidamente mencionadas, pois é mais privilegiado um lado contemplativo da personagem em cena. Nessa altura, ou a descrição da praia se enche de dor e nostalgia, ou então, um rápido retrato da personagem dá alguma ênfase ao seu lado psicológico de tristeza e solidão.

Quanto ao monólogo, por enquanto, referimo-nos, exclusivamente, aos momentos em que este ocorre como reforço do que já foi dito na narração, e não ao tipo de texto construído em primeira pessoa e que veremos um pouco mais adiante, ao estudar a perspectiva narrativa. Assim, na primeira tarefa, o monólogo, como pausa, surge nos textos dos nº8 e 29/B e 17, 20,24 e 25/C. Em todos os casos mencionados, com excepção de um, toda a problemática foi anunciada na introdução e depois, em discurso directo, a personagem irá apenas repetir o já declarado. Quanto à excepção, surgida no texto do nº20/C, a personagem em cena introduz o monólogo, e depois a narração consequente confirma a sua infelicidade e especifica o motivo.

Ao entrar na segunda tarefa, os alunos da turma B e da turma C revelam uma grande evolução na construção do enredo, documentando mais uma vez o seu amadurecimento psicológico. Já que este segundo exercício, assim como o terceiro realizado pouco depois, tinham o mesmo tema do primeiro, a comparação entre os diferentes padrões de desenvolvimento da acção revela-se de algum significado. Antes de mais nada, e como podemos ver pelo Apêndice XVI, aparentemente, as histórias não mudam muito na sua construção geral, mas alguns pormenores e ajustamentos que passaremos a referir são, sem dúvida, primaciais. Assim, quanto ao desenvolvimento da acção narrativa, continua a decorrer duma sucessão lógica de eventos; normalmente, também de uma sequência cronológica, havendo apenas alguns alunos que recorrem a uma 'involução' inicial, prenunciadora dum recuo no tempo e, mais especificamente, duma descida à infância (ver, como exemplo, o nº1/B-2ª). Este processo, aliás, já tinha sido utilizado durante a primeira tarefa não constituindo novidade.

Mas se o processo em si não é novo na produção textual destes jovens, é agora mais aprofundado, pois os alunos parecem tomar mais consciência de certas noções temporais, fundamentais ao enriquecimento dos seus textos. Assim se, como diz TODOROV²⁸, o tempo da narrativa é linear obrigando o seu criador a pôr os acontecimentos no seguimento uns dos outros, naturalmente, terá de recorrer a certos artifícios para nos criar a ilusão do fluir natural da vida. Um deles, é sem dúvida através de encadeamento de momentos de intensidade vividos pela personagem, logo, da apresentação de resumos de acontecimentos vitais. Assim, o narrador procede a uma selecção, dentre as situações mais importantes vividas pelo protagonista durante a sua vida, e a sua narração sucessiva cria no leitor uma sensação de passagem rápida de tempo: este processo é usado, por exemplo, nos textos do nº20/B (2ª e 3ª) que, rejeitando a estrutura dicotómica do tempo de muitos alunos, que opõem a velhice à infância, vai preferir condensar, em poucas linhas, toda a vida da personagem em cena.

Outro modo de tornar o enredo mais complexo é através duma aparente subversão da linha narrativa da história, usando a descrição, não apenas para momento de pausa, mas, sobretudo, para uma descida em profundidade aos sentimentos da personagem. Criase assim uma espécie de micro-narrativa psicológica em que, como sucede no Romance Psicológico contemporâneo, a evolução da narrativa é dada não pela sucessão de factos, mas, antes, pela modificação dos sentimentos da figura em questão. Podíamos dar numerosos exemplos da utilização deste processo pelos alunos das duas turmas, mas um simples relancear sobre o Apêndice XVI revela-nos a percentagem de alunos que alia a descrição à expressão de sentimentos, havendo uma preferência pela exposição de emoções mistas e complexas: assim, por exemplo, a saudade da infância, apresentada apenas como tristeza na primeira tarefa, adquire, no segundo e terceiro exercícios, um componente de nostalgia doce ou

²⁸ TODOROV, T. "Les Categories du Recit Litteraire" in L'Analyse Structurale du Recit. "Communications", n. 8, 1966, p.139.

mesmo transmite um calor reconfortante - ver, como exemplo, o texto do nº21/B-3ª. Aliás, a descrição pura, corrente durante a primeira tarefa, só se mantém nos raros casos de descrição física da personagem, enquanto as descrições de espaço, sempre mais frequentes, se tingem, agora, de emotividade, surgindo, ou aliadas aos sentimentos da personagem em cena, ou documentando-os, tornando-se comum a utilização do cenário natural como fonte de certos recursos estilísticos, como imagens ou comparações.

Quanto à utilização do monólogo durante a segunda e terceira tarefas, deixa de ser, sobretudo um momento de pausa, para corresponder a uma escolha narrativa. A este processo voltaremos em breve.

As Personagens

O enredo de qualquer história necessita da presença duma personagem; ou melhor, a personagem é o fulcro do texto, condutora do enredo e avaliadora dos acontecimentos narrados.

Apesar do modelo narratológico de Propp e do modelo actancial de Greimas fazerem parte dos programas de Língua Materna desde o segundo ciclo, sendo vivamente recomendado aos professores que os utilizem sempre que possível, não há traços, nos textos dos alunos, do modelo de Propp: realmente, se em todos os textos é delineado um herói (ver Apêndice XVII.A), não se entrega a uma busca, nem mesmo persegue a noção duma recompensa final, como justificativa da peregrinação do herói. Parece-nos que a explicação reside no facto de que os alunos superaram completamente a estrutura dos contos de fadas a que Propp se aplica, reportando-se antes à

realidade circundante, que conhecem, ou que imaginam por alargamento do seu mundo referencial.

Mas, dum modo muito simplificado, utilizam o modelo de Greimas, na forma que é apresentada no apêndice XIII, com a personagem principal a ser ajudada por personagens secundárias com as funções de adjuvantes, ou então contrariadas, por outras personagens secundárias, os oponentes. Durante a primeira tarefa, 30% dos alunos dos 7^{os} B e C utilizam adjuvantes, especialmente pessoas da família do protagonista, que surgem como complemento ao mundo da personagem principal. Em menor número, é o emprego de oponentes - normalmente um sorveteiro malvado que não concorda em dar um sorvete de graça, mas cuja hostilidade perante a personagem principal acaba por se resolver, geralmente porque esta última acede às condições do oponente. Apenas o n^o24/C-1^a, na sua menção dos "meninos maus da escola" e o n^o26/B-1^a, falando dos colegas que se riem do narrador personagem, introduzem personagens secundárias em total hostilidade. Contudo, se o antagonismo para com a personagem principal é referido, não chega a ser desenvolvido. Logo estes oponentes são mais um desabafo contra a própria instituição escolar do que verdadeiras personagens do texto inventado.

Durante o segundo e o terceiro exercícios, o panorama muda consideravelmente, pois, na medida em que o mundo narrativo se alarga, também o número de personagens secundárias intervenientes aumenta, assim como a complexidade da sua actuação. Os oponentes, por exemplo, continuam a ser pouco frequentes, mas a sua posição deixa de ser tão óbvia, havendo mesmo casos, como sucede no texto do n^o29/C-2^a em que o oponente é a própria mãe do herói, que vai ao ponto de o fechar em casa para evitar as suas fugas para a praia; ou então, é uma irmã recém-nascida (n^o6/C-3^a), claro obstáculo a umas férias grandes sem problemas, ou mesmo os pais do protagonista (n^o23/B-3^a) que mudam de cidade, fazendo com que a personagem perca os amigos. Também, talvez sintoma duma entrada mais plena na adolescência, às vezes os oponentes são elementos do poder, quer sejam patrões (n^o1/B-3^a), quer sejam

professores (nº1/C-3ª; nº4/B-3ª). Apesar destas situações de conflito só provocarem um grito de revolta no nº29/C-2ª, igualmente, apenas a personagem do texto do nº6/C-3ª aceita a culpabilidade pela situação difícil levantada, enquanto os outros casos mencionados procuram soluções para contornar a crise.

Se os adjuvantes permanecem durante a segunda e terceira tarefas, mais ou menos com as mesmas funções e no mesmo número do primeiro exercício, os figurantes vão aumentar, na proporção directa da complexidade do mundo narrativo apresentado. Além de crescerem numericamente, também começam a ser apresentados em blocos: 'pais' e outros membros da família, 'amigos', com muita frequência (por exemplo, no texto do nº12/B-3ª), 'netos' (vejamos o caso do nº20/C-2ª), ou 'crianças' em geral (como no nº2/B-3ª), ou então grupos sociais importantes para o desenrolar da história (como 'pescadores', no texto do nº20/B-3ª). Estes blocos são fundamentais não só para definir o espaço, mas também para caracterizar a personagem principal e ajudar no desenrolar do enredo.

Recomeçando pela primeira tarefa, verificamos que todos os textos, com excepção do do nº9/C, apresentam uma personagem principal, e as composições dos nºs 1/C e 10/B apresentam mesmo duas. Estas, não se encontram na situação tradicional de protagonista e antagonista, mas antes, contribuem para a definição do tema implícito, pois é através do relacionamento entre elas que encontramos as "implicaturas" textuais, no caso do nº10/B o tema do amor, e, no caso do nº1/C o tema da amizade. Em todos os outros textos há apenas uma personagem principal, de construção simples, cujos pensamentos ou sentimentos se desenvolvem numa sequência normalmente lógica.

Também, e ainda referindo-nos ao primeiro exercício, as personagens principais são definidas sumariamente: e, para começar, são, geralmente, individualizadas através dum nome. Realmente, vendo o Apêndice XVII.A, verificamos que poucos alunos recorrem

ao termo genérico 'rapaz' ou 'homem' ou 'senhor', preferindo atribuir-lhe um nome (de baptismo), logo na primeira linha do texto, um nome suficientemente comum para identificar a personagem, mas sem a tornar única ou diferente de toda a gente. Além disso, evitam formas excessivamente familiares, havendo apenas três alunos, os nºs 17 e 20/B-1ª e nº14/C-1ª, que recorrem a diminutivos, se bem que um deles, Chico, é um nome tão comum que nem o sentimos como forma reduzida de Francisco. Quanto aos outros dois diminutivos, Tocas e Manelinho, são importantes, porque representam uma identificação entre a personagem criada e o autor do texto, pois são as formas de tratamento que esses dois alunos recebiam em família.

Ao atingir a segunda tarefa, não só aumenta a frequência do nome próprio dado à personagem principal do texto, mas também começam a surgir algumas particularidades nessa mesma utilização, que passaremos agora a descrever. Antes de mais nada, e como podemos ver pelo Apêndice XVII, prova do respeito que a idade da figura em cena provoca no aluno/produtor, muitas das personagens passam a ser tratadas por 'senhor' antecedendo o nome próprio; um caso ainda mais curioso é o tratamento dado ao protagonista pelo nº1/B-2ª que, além do respeito pela idade, pretende também marcar um sentimento de ternura, referindo-se ao seu herói como "Avô João".

Por vezes, os alunos querem incluir notações de classe social na forma de tratamento seleccionada para a personagem principal, tratando-o por 'tio' (nº13/B-2ª), ou então por abreviações do nome de teor popular, como Manel (nº2/B-2ª), por exemplo.

Esta forma de tratamento personalizado da personagem principal permanece durante a terceira tarefa nos textos produzidos pelo 7ºB, mas desaparece na turma C, cujos alunos - com excepção do nº7 - decidem que o tema exigia um texto comprovadamente subjectivo, passando a redigir as suas composições em primeira pessoa. Durante este terceiro exercício, no 7ºB, mantém-se o tratamento

individualizado da personagem principal, permanecendo os traços já indicados para a segunda tarefa, isto é, emprego do tratamento de 'senhor' referente à idade avançada da personagem e procura de nomes de feição popular em função da profissão, como Toino (nº7) ou Zé (nº20). Mas além disso, os alunos começam a tentar reforçar dados importantes para o tempo narrativo, introduzindo modificações significativas no nome da personagem em cena: o caso mais marcante aparece no texto do aluno nº7 que chama o seu herói de Tozinho durante a infância, de Toino-pescador durante a idade adulta e finalmente de 'velho Toino' ao atingir a velhice.

Por tudo o que dissemos, achamos que o nome da personagem principal tornou-se uma forma importante de caracterização do herói, tendo os alunos aprendido, através duma manipulação adequada do nome da personagem criada, a dar pistas significativas ao leitor sobre a idade, a profissão, a classe social do herói, sem necessitarem de se entregar a grandes explicações ou mesmo a descrições.

É de notar que, se a descrição física do protagonista já era pouco frequente durante o primeiro exercício, é ainda mais rara durante a segunda e terceira tarefas. Os alunos parecem agora muito mais interessados em definir a figura em cena em termos psicológicos, sobretudo em termos de temperamento: seja ela um avô, ou apenas uma criança, a figura é sempre bondosa, imaginativa, amiga fixe, com gosto pela aventura e, se há momentos de conflito, vítima, directa ou indirecta, de situações em que os outros a lançam. Também, sai normalmente triunfante, conseguindo superar os momentos difíceis com alegria e força de vontade; revela, igualmente, gosto pela vida, iniciativa e um grande sentido de humor. Por todas estas características e tendo em vista a idade dos alunos, somos levados a supor que o produtor de texto se identifica emocionalmente com a personagem em cena, reforçando essas afinidades pela escolha de alguns nomes próprios e de certas formas de actuação.

A Perspectiva Narrativa

Se é sempre difícil tirar conclusões precisas sobre este relacionamento autor/narrador, autor/personagem durante a elaboração dum texto, podemos contudo reflectir sobre o tipo de perspectiva narrativa escolhida por cada aluno.

Durante a primeira tarefa, e como podemos comprovar pelo Apêndice XVIII, alguns alunos escolhem fazer a sua narração em primeira pessoa: assim sucede com 35% do 7ºB e só 10% do 7ºC, o que é uma percentagem surpreendentemente baixa, se nos lembrarmos que a gravura mostra uma figura, em primeiro plano, a chorar, enquanto relembra uma cena que obviamente a magoa. Parece-nos que seria natural que mais alunos recorressem a este tipo de discurso, pois a gravura, pelo seu aspecto estático, mas emotivo, sugeria um texto em que a personagem reflectisse sobre um certo acontecimento. Tal não sucedeu. Só os catorze alunos indicados em apêndice acharam que a imagem requeria um monólogo, com toques de autobiografia, ou, pelo menos, de página de diário.

Apenas o nº17/B-1ª apresentou uma versão um pouco mais elaborada do texto de primeira pessoa, sendo o narrador uma personagem secundária que fala da personagem principal. Contudo, se o texto promete, pela estrutura escolhida, o aluno não soube desenvolver a linha narrativa que esboçara e termina abruptamente.

Claramente, neste começo de ano lectivo, os alunos parecem sentir-se mais à-vontade a fazer narrações de terceira pessoa, mas um relance pelas selectas do 2º e 3º ciclos mostra-nos o motivo: poucos são os textos de primeira pessoa seleccionados, sendo a maioria textos de narração de terceira pessoa, apenas quebrada por diálogos das personagens. Assim, não nos surpreende que a maior parte dos alunos do 7ºB e 7ºC, neste primeiro exercício, escolha este tipo de

narração e identifique o narrador com a personagem principal. É então um narrador onisciente que faz mesmo a descrição física da personagem em cena e que também a define psicologicamente, ou justifica as suas acções. Apenas um aluno, nº18/B-1ª, usa a 'técnica do espelho', sendo o narrador uma personagem secundária que observa e relata o comportamento da principal. Também é excepção o processo utilizado pelo nº4/B-1ª que introduz um narrador/não-onisciente que se identifica com o leitor, testemunhando apenas a actuação da personagem em cena; logo, só pode levantar hipóteses sobre os motivos do comportamento respectivo.

Continuando a nossa sistematização da primeira tarefa, devemos referir que os alunos usam diversos processos para quebrar a monotonia da narração em que as acções e os sentimentos são meramente relatados: um deles (nºs 3, 8, 29/B-1ª e nº2/C-1ª), consiste em interromper a narração e transcrever, em discurso directo, uma fala da personagem; às vezes, essa fala alonga-se, constituindo-se um monólogo da figura em cena, que se transporta, assim, para um primeiro plano, vindo desabafar directamente com o leitor: tal acontece no texto do nº24/B-1ª e dos nºs 17, 20, 22, 24, e 25/C-1ª. Aliás, a construção da composição do nº22/C-1ª é mais original, pois abre com um monólogo, e só depois introduz o narrador para apresentar a situação e justificar os sentimentos revelados. E quanto ao texto do aluno nº24/B-1ª, após uma frase narrativa para apresentar a personagem, passa a um monólogo do herói em que ele desabafa as suas tristezas, finalizando com um diálogo, para transmitir o fim do problema do protagonista.

A mesma preferência pela narração de terceira pessoa marca ainda os textos produzidos durante a segunda tarefa pelos alunos destas duas turmas, havendo, contudo, uma clara evolução na estrutura deste ponto de vista. Sobretudo, porque como já referimos, existe um aumento de "avaliação", com o aparecimento dum narrador mais selectivo e crítico. Especificando, parece-nos que os alunos

abandonaram a chamada "escrita pasteurizada"²⁹, ainda presente em bastantes textos durante a primeira tarefa e que favorece um conteúdo pobre e um veículo linguístico atípico, e a entrada na terceira etapa do modelo psicológico de Applebee, levou-os à tomada de consciência de que a narrativa não pode ser apenas uma sucessão automática de acontecimentos; antes, que esses eventos têm de se manter interessantes para o produtor e para o receptor do texto, sendo essa a condição necessária para a sua narração.

A consequência mais directa deste facto é a procura de originalidade e uma modificação do papel do narrador onisciente: realmente, se durante o primeiro exercício, a maioria das vezes, o narrador em cena conta os acontecimentos, valoriza os sentimentos da personagem, introduz as descrições, durante a segunda tarefa, em 25% dos textos dos alunos do 7ºB e 20% dos alunos do 7ºC o narrador só sabe o que a personagem escolhe contar-lhe, ocorrendo, ao nível do enredo, uma conversão do processo banal de 'encadeamento', para um processo de 'encaixe'³⁰ que favorece uma narração dentro da narração (ver, como exemplo, o texto do nº5/C-2ª). Este processo, que reduz o poder do narrador onisciente, tem também a vantagem de aumentar a cumplicidade do leitor, que passa a ter o mesmo acesso à informação que o próprio narrador. Em termos de construção da narrativa dá-se assim uma modificação no papel dos diferentes intervenientes e, da situação tradicional, documentável num esquema deste tipo

NARRADOR -----> TEXTO <----- LEITOR

passamos para

NARRADOR \ / > TEXTO
 / \ >
 LEITOR

²⁹ O termo, assim como a definição do conceito que a seguir utilizamos, pertence a A. WILKINSON, Op. Cit., p.210.

³⁰ Usamos a terminologia de T. TODOROV, Op. Cit., p.140.

A consequência mais imediata desta alteração é um reforço claro da 'eficácia', pois, tendo em vista o contexto do próprio exercício, a sala de aula e a natural identificação do leitor com o professor, a cumplicidade do leitor com o narrador só pode ser favorável ao aluno.

Além deste processo de 'encaixe', que diversos alunos favoreceram durante este segundo exercício, resta-nos mencionar o texto do nº22/C-2ª que utiliza um narrador de falsa terceira pessoa; sendo mais precisa, o narrador identifica-se totalmente com a personagem em cena e a monotonia dum texto aparentemente narrado é quebrada pela inserção bem sucedida, de falas de discurso directo e também de trechos em discurso semi-directo.

Ao atingirem o cumprimento da terceira tarefa, a turma B e a turma C diversificam-se quase na totalidade, no que diz respeito à escolha do ponto de vista narrativo: enquanto a turma B - apesar de também apresentar um maior número de textos narrados em primeira pessoa - continua a privilegiar um narrador de terceira pessoa, a turma C, com excepção do nº7, apresenta exclusivamente textos com narrador de primeira pessoa. Recordando o tema a desenvolver e, o modo como é expresso, - "Saudades da infância: o tempo de férias na praia" -, achamos que a perspectiva narrativa usada pela turma C era a mais adequada.

Se durante a primeira tarefa nos pareceu que os alunos que eram ainda produtores de texto, inseguros e dependentes, se protegeram, utilizando a estrutura narrativa mais comum nas selectas, a mesma explicação não se pode aplicar a este terceiro exercício. Levantámos a hipótese, apesar de sabermos ser simples especulação que não podemos confirmar, que o temperamento frio e um pouco autoritário da professora A teria inibido a turma B, fazendo-a re-utilizar um modelo de narração distanciada e conscientemente pouco subjectiva. Por isso, enquanto os alunos da turma C, a coberto da professora B,

mais tolerante, fazem experiências no campo da literatura confessional, a turma B mantém-se, na sua grande maioria, dentro dos parâmetros que já estabelecera para a segunda tarefa.

De qualquer maneira, os alunos da turma B que escolheram o modo narrativo de primeira pessoa e quase todos os alunos da turma C que também preferiram essa perspectiva narrativa, fazem-no com justeza, conferindo-lhe consistência e profundidade. Assim, mesmo durante a narração de acontecimentos, estes vão-se colorindo de pessoalidade, sendo frequentes as notas de humor e outras notações individuais. Podemos também referir a criação de monólogos, já distantes da forma incipiente que apresentavam durante a primeira tarefa. Realmente, se nesse primeiro exercício, o monólogo apresentava ainda uma construção linguística ordenada e com a utilização de conteúdos pouco individualizados, pois servia sobretudo para reforçar tópicos já apresentados na narração, durante a segunda e a terceira tarefas, o monólogo virá a aproximar-se mais do 'monólogo interior'. Alguns alunos, como o nº13/B-3ª ou o nº9/C-3ª, reforçam os traços de emotividade dos seus textos, aumentando também a subjectividade do conteúdo expresso. Além disso, o monólogo deixa de surgir tão frequentemente em sequência, logo, não é apenas um reforço, mas uma opção narrativa de apresentação da personagem que recorre a um desabafo pessoal para expôr os seus sentimentos íntimos e os seus problemas.

Por vezes, os alunos parecem não saber distinguir bem os processos da narração, favorecendo algumas formas claramente híbridas, mas que podem resultar, funcionalmente, ao serem introduzidas na narrativa. Se, durante estas segunda e terceira tarefas, os alunos continuam a integrar na narração falas em discurso directo, quebrando a monotonia que podia provocar o desinteresse do leitor (como faz o nº24/C-2ª), algumas destas falas inseridas ganham características tão originais que merecem menção: por exemplo, o nº17/C-2ª introduz duas perguntas de efeito reforçativo entre si- "Então, António, como vai a saúde?" e " Não me reconheces?" - separadas por momentos de narração e cuja resposta também é

comunicada em discurso indirecto; outros alunos apresentam falas da personagem com extensão de 'tirada' que só aparentemente se integram num diálogo (como o nº6/B-2ª ou o nº14/B-2ª), mas que, observadas com atenção, pelo seu conteúdo subjectivo e, por vezes mesmo confessional, são realmente um monólogo em voz alta, um desabafo partilhado com outra personagem; outro caso, digno de menção, surge no texto do nº13/C-2ª onde não se constrói exactamente um diálogo: realmente, o herói recebe o convite dum seu amigo e, em seguida, vai pedir à mãe para o deixar ir para a praia de Mira, aceitando então o convite que lhe fora dirigido. É de realçar que o narrador só explicita a resposta e, em discurso indirecto, à segunda questão, obrigando o seu leitor a adivinhar que o narrador respondera positivamente ao convite feito. Aliás, vendo como foi articulado esse convite - "O meu Avô acaba de me convidar para ir passar as férias de verão na casa dele em Mira. Queres vir também? Ele deixa-me levar amigos". - notamos que existe, na própria elaboração da proposta, uma resposta já incluída, ou melhor, que a transição brusca da segunda frase, "Queres vir também?", para a terceira, "ele deixa-me levar amigos", pressupõe uma resposta, mesmo um simples sinal de assentimento, entre as duas.

Mas, além destes casos de processos narrativos mistos, alguns alunos introduzem, na narração, diálogos de extensão variada, indo de uma mera troca de frases, como faz o nº6/C-1ª ou o nº3/B-2ª, a diálogos bastante longos, em que, devido à sua pouca maturidade, os alunos se arriscam a perder o fio da narração, como acabou por acontecer ao nº23/B-1ª. Por causa desse mesmo perigo, o diálogo merece-nos uma atenção especial, devido à facilidade com que geralmente os alunos o constroem.

Nenhum dos diálogos que encontrámos trai a sua natureza de imitação do coloquial, sendo todos eles caracterizados por uma grande vivacidade e mesmo sentido de humor. Os alunos revelam conhecer implicitamente as regras que presidem à sua construção, sendo a mais óbvia, a exigência de mostrar que nos encontramos perante um diálogo, mudando de linha cada vez que se muda de fala

de personagem e introduzindo frases explicativas sempre que é preciso. Além disso, sabem que deverão reproduzir um registo linguístico que o professor/leitor identifique com o oral. Portanto, surgem nos textos dialogados, logo na primeira tarefa, expressões coloquiais como "fixe!" (nº6/B-1ª) e "iupi!" (nº28/C-1ª) ou formas familiares, por exemplo "sem deitar pio" (nº6/B-1ª).

Se o monólogo ainda parece complexo a alunos desta idade, talvez porque exprimir sentimentos por palavras se apresenta como uma tarefa particularmente difícil, o diálogo sai fluente desde o primeiro exercício, porque, sem dúvida alguma, é praticado pelos alunos há muito mais anos do que as outras formas linguísticas puramente escritas. Não esqueçamos que o diálogo escrito é sobretudo uma tentativa de reproduzir o falado, que, segundo KRESS³¹, será o lado "primário" da linguagem sendo todas as outras representações, quer a escrita quer a leitura, meramente "secundárias". Aliás, esta tendência dos alunos para procurarem formas linguísticas orais, opondo-se à tendência do sistema social escolar tem sido calorosamente defendido por diversos linguistas, como STUBBS³² que lembra que a fala é prioritária não só em termos individuais, mas na história da raça humana e que, fora da instituição escolar, continua a ter muito maior incidência. Logo, que é claramente desvalorizada nas aulas de língua materna.

Contudo, pelo que vimos em sala de aula, a situação é muito mais complexa, pois a oralidade continua a ser uma constante presença: se só durante os primeiros anos de escolaridade o código oral é exclusivo, por motivos óbvios, a partir do momento em que os alunos controlam com certo à-vontade o código escrito passam a usar os dois, lado a lado e, só aparentemente, o escrito destrói o oral; mais, durante o terceiro ciclo de ensino básico, apesar de aumentar

³¹ Citamos apenas dois dos trabalhos, os mais conhecidos, deste notável linguista: "The Social Values of Speech and Writing" in FOWLER, R. Language and Control. Londres, R.&K. Paul, 1979, p. 46; e KRESS, G. & HODGE, R. Language and Ideology. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1970, p. 10.

³² STUBBS, M. Language and Literacy - the Sociolinguistics of Reading and Writing. Londres, R. & K. Paul, 1980, p.23 et seq.

na escola a inportância do escrito, os alunos refugiam-se no oral sempre que a tarefa lhes parece difícil e se sentem inseguros. Parece-nos , aliás, que os alunos atingiram, com o acordo dos professores de Língua materna, uma forma de compromisso, conscientes de que as relações entre a escrita e a fala são particularmente complexas³³ , pois mesmo em construções gramaticais³⁴ existe, para o falante/aluno, um constante intercâmbio entre os dois códigos que não nos permite falar duma supremacia de qualquer deles. Realmente, HALLIDAY tem razão quando afirma que as novas tecnologias têm diluído as fronteiras entre fala e escrita³⁵ e, especialmente em sala de aula, têm contribuído para a definição duma convenção lingística de feição híbrida, que utiliza um código escrito muito contaminado pelo oral. Aliás, professores e alunos sabem que a situação escolar se baseia em diálogo e não nos parece um simples acaso que três dos alunos do 7ºB que apresentam diálogos em textos , assim como dois alunos do 7ºC, sejam exactamente alguns dos que puseram questões, às respectivas professoras, antes da elaboração das tarefas. O sistema de pergunta-resposta faz fluir as aulas de Português, assim como as perguntas/respostas dos diálogos, criados por alguns dos alunos, fazem fluir os textos necessários ao cumprimento das tarefas escolares.

Contudo, quando os alunos atingem a segunda e terceira tarefas, como temos estado a demonstrar, uma maior maturidade e, sobretudo um maior conhecimento das convenções da sala de aula, levaram estes jovens a valorizar mais o literário, percebendo que o modelo que deviam usar nos seus textos dialogados era o que

³³ Ver sobre este assunto WELLS, G. & CHANG, G.L. "From Speech to Writing - Some evidence on the Relationship between Oracy and Literacy" in WILKINSON, A. et alii. The Writing of Writing. Milton Keynes, Open University Press, 1986, p. 127.

³⁴ Ver o estudo gramatical de PERERA, K. "Grammatical Differentiation between Speech and Writing in Children aged 8 to 12" in WILKINSON, Ibidem, p. 90 a 108.

³⁵ HALLIDAY, M.A.K. Spoken and Written Language. Oxford University Press, 1989.

encontravam na Literatura e não as conversas do dia a dia. Os diálogos "terão de parecer que é (sic) como a fala", dirá o nº1/C na Entrevista Retrospectiva, mas, mais do que isso: terão de apresentar construções gramaticais correctas e deverão documentar o tópico a desenvolver. Por essa razão, todas as onomatopeias, o excesso de exclamações e interrogações que fazem parte do coloquial, e que os alunos tinham utilizado habilmente durante a primeira tarefa, vão ser suprimidos nos outros dois exercícios.

Esta aproximação do código literário e, no fundo, uma certa pretensão de criar textos com qualidades dramáticas, faz baixar a vivacidade dos diálogos dos alunos, apesar de lhes ter aumentado a funcionalidade; sendo mais clara, pode dar origem a um diálogo rebuscado e pouco natural, como o do nº1/C-2ª, mas também corrige erros estruturais, como os revelados no texto do nº23/B-1ª, cujo diálogo se perde numa tagarelice sem objectivos evidentes.

Mas, em termos literários, durante o cumprimento das três tarefas, nenhum aluno tentou realmente criar texto dramático. Para tal, faltou sempre o texto secundário, com todas as informações cénicas essenciais ao desenvolvimento do drama. Apenas produziram um possível texto principal, com as falas das diferentes personagens bem destacadas, mas também sempre precedidas de narração e, por vezes, apoiadas por frases explicativas. Por isso, podemos dizer que os alunos nunca tentaram realmente a criação dum texto dramático, limitando as suas experiências a diálogo integrado em texto narrativo.

Em termos gerais, para fazermos uma análise dos diálogos dos textos, destas três tarefas, usaremos o modelo de D. BURTON, "Conversation Pieces"³⁶ que nos explica que, em todas as situações conversacionais têm de estar presentes três tipos de informação, sem os quais não existe comunicação suficiente e, portanto, os objectivos do texto não se realizam. Esses tipos de informação permitem-nos

³⁶ BURTON, D. "Conversation Pieces" in CARTER & BURTON. Literary Text and Language Study. Londres, Edward Arnold, 1982, p. 86 a 115.

descrever globalmente diálogos, assim como sistematizar este modelo de texto, ultrapassando o que existe neles de individualmente complicado, para encontrar o que têm de ordenado e de regulamentado.

O primeiro tipo de informação é "informação 'ideacional'", pela qual somos informados sobre o conteúdo da conversa: vendo o Apêndice XIX, verificamos que, na primeira tarefa, mais de 50% dos diálogos feitos pelos alunos incidem sobre a compra dum sorvete, havendo outros dois diálogos que desenvolvem um tópico escolar: aproveitamento escolar (nº3/B-1ª) e férias de verão (nº17/B-1ª); um outro exemplo, que podemos relacionar com o último caso apresentado, tem como tópico filmes (nº6/B-1ª), e finalmente, os outros dois diálogos que nos falta mencionar estão relacionados entre si, temáticamente: a tristeza do nº8/C-1ª e a doença do nº24/B-1ª. Durante a segunda tarefa, quando os diálogos se tornam mais frequentes, verificamos que, metade dos diálogos elaborados pelos alunos do 7ºB e do 7ºC, contam uma história da infância, enquanto outros 50% dão ênfase ao tópico de 'um dia na praia'. Este último tópico é também desenvolvido no texto do nº4/B-3ª que apresenta o único diálogo surgido durante o terceiro exercício.

O segundo tipo de informação, "informação indicial", refere-se à atitude profunda do falante, subjacente às falas proferidas e é preenchida por sentimentos motivadores do comportamento verbal: cólera, entusiasmo, etc.

Retomando os diálogos dos alunos, durante a primeira tarefa, notamos que oito dos textos estão imbuídos de tristeza, existindo apenas quatro, em que a confiança e a alegria dominam. A preferência por um tom de tristeza está de acordo com a gravura, ponto de partida do exercício, onde nos deparamos com uma personagem a chorar. Ao passar para o segundo exercício, dá-se uma mudança de tom dos textos, como já referimos anteriormente; os diálogos estão agora dominados por sentimentos positivos, como

alegria, deslumbramento, entusiasmo e, mesmo a saudade narrada, é um sentimento calmo e enternecedor.

O terceiro tipo de informação necessariamente presente, a "informação de estruturação transaccional" encontra-se no modo como a conversa é conduzida, controlada e organizada pelos participantes, incluindo elementos como quem introduz o tópic e como o faz, quem encerra o assunto e como procede e sobretudo, quem domina a conversa e como o consegue.

Durante a primeira tarefa e, em referência ao elemento inicial, quem introduz o tópic, este ou é lançado pela personagem principal ou então pela personagem secundária (adjuvante ou oponente) que com ela contraccena. É de notar que há, praticamente, o mesmo número de casos de começo de diálogo feita pelo herói ou pela personagem secundária, mantendo essa abertura, sempre as mesmas características : de cada vez, o tópic é abordado directamente, sem rodeios, nem gramaticais nem psicológicos. Quanto ao encerramento do tópic é geralmente feito pela outra parte, isto é, se a introdução do tópic foi lançada pela personagem principal, o encerramento do assunto é feito pela secundária ou vice-versa. Assim sucede em todos os exemplos de diálogo, excepto nos nºs 3/B-1ª e 24/B-1ª, pois, só nestes dois casos, os alunos ultrapassam a estrutura simples da pergunta imediatamente seguida duma resposta, ao recorrerem a uma frase afirmativa final que se torna uma espécie de conclusão para a situação criada.

No segundo exercício, talvez porque aumentou a complexidade da personagem principal, quem vai despoletar o diálogo é normalmente a personagem adjuvante, quase sempre um neto que pede um esclarecimento ao Avô/herói. Este, depois, controla o diálogo, surgindo como aquele que transmite as informações e também tira as conclusões finais. Dos quinze diálogos apresentados, só um terço tem uma estrutura em que a mesma personagem inicia e fecha o diálogo, descrevendo situações em que um herói relata uma cena ocorrida com uma personagem secundária, mas cujas consequências

podem recair sobre o próprio protagonista: assim sucede, por exemplo, no texto do aluno nº 18/C-2ª em que se apresenta um diálogo entre o pai e a professora, comprovando que o herói tem vindo a faltar às aulas para fugir para a praia, o que, certamente, dará origem a punições de diversa ordem.

Quanto ao elemento do diálogo que domina o texto, resulta do que é pedido e por quem. Sendo a estrutura habitual destes diálogos um pedido, claramente domina aquele que possui o que é desejado: durante a primeira tarefa, ou um sorveteiro, ou um pai que dá os presentes por bom aproveitamento, ou um jovem que aceita ser a estrela dum filme, ou o médico e o moço que possuem uma informação preciosa para alguém. Durante o segundo exercício, tratando-se sobretudo dum pedido de informação ou de partilha de conhecimento, 65% dos diálogos são dominados pela pessoa idosa/fulcro do texto, que narra o acontecimento, mas também que tira as conclusões. Realmente a personagem não só domina os diálogos porque encerra a conversa, mas, especialmente, porque termina com uma máxima que torna a história exemplar.

Se até agora, tentámos sistematizar, em termos gerais, os conteúdos dos diálogos construídos por estes jovens, queríamos também referir algumas características do discurso dialógico preferidas pelos alunos do 7ºB e do 7ºC.

Como acontece normalmente, com a inserção de trechos de diálogo em texto narrativo, não há, nas passagens em estudo, referências a indícios não-textuais,- como menção de toques de campainha, de telefone,- nem mesmo valorização dos silêncios, tão importantes no texto dramático para evidenciar os estados de espírito das personagens em cena. Além disso, e tirando alguns casos durante a primeira tarefa e que já foram mencionados, são raras as exclamações de tipo oral, como 'ouve lá' ou 'ora bem' etc.. Contudo, os alunos introduzem frases de incentivo ao diálogo, do género "e depois, Avô?" (nº11/B-2ª) ou então "conte, conte" (nº5/B-2ª).

Com frequência, antes de entrar no tópico propriamente dito, os alunos introduzem um "pré-tópico"³⁷, que pode ser integrado dentro da narrativa, na frase que antecede o diálogo, como faz, por exemplo, o nº21/B-2ª "o avô perguntou se eu queria ouvir uma história"; outras vezes surge numa fala de tipo declarativo, que contém um pedido feito por uma personagem secundária, como sucede no texto do nº9/B-2ª: "Vovô, conta-nos uma história daquelas que tu sabes"; ou ainda o pré-tópico é enunciado numa pergunta directa feita por uma das personagens participantes, como por exemplo, no texto do nº14/C-2ª: "João, queres vir brincar?".

A entrada no tópico propriamente dito ocorre, finalmente, quando a personagem/fulcro do diálogo inicia a sua fala. Os tópicos podem aparecer no discurso ligados a muitos tipos de actos de fala, desde pedidos, ordens, acusações, aceitações, reacções múltiplas, desculpas e avaliações de comportamento. Contudo, nos textos produzidos pelos alunos do 7ºB e C reduzem-se sobretudo a actos de fala que integram pedidos e as respostas incluem informação, aceitação e avaliação.

Em termos linguísticos gerais, durante a primeira tarefa, os diálogos são constituídos por falas muito curtas, enquanto no segundo exercício surge uma clara modificação, pois, em metade dos diálogos, a seguir ao pré-tópico que funciona como deixa, a personagem central do diálogo tem uma fala longa com a extensão duma tirada, a que se segue ou não uma outra fala de fecho. Realmente, só os nºs 1, 27 e 28 da turma C apresentam, durante a segunda tarefa, um diálogo extenso.

Na sequência da argumentação desenvolvida, resta-nos concluir que apesar da estrutura facilmente sistematizável dos diálogos, a sua utilização por estes alunos não é arbitrária: se o monólogo é um reforço da situação da narração, correspondendo a um momento de pausa, o diálogo, pelo contrário, tem uma função dinâmica, pois, ou serve para esclarecer a própria personagem sobre o problema que a aflige, como acontece sobretudo durante a primeira tarefa, ou então

³⁷ Ibidem, p. 105.

surge para levar o protagonista a reinterpretar o passado, corrigindo os seus erros, como é visível em casos do segundo exercício.

MARIA DE FÁTIMA MAMEDE DE ALBUQUERQUE

**A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO CRIATIVO
NO CONTEXTO DE SALA DE AULA:
O CASO DOS ALUNOS DE 12 / 13 ANOS**

VOLUME II - *Um Estudo de Intencionalidade*

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

1992

MARIA DE FÁTIMA MAMEDE DE ALBUQUERQUE



UNIVERSIDADE DE AVEIRO
SERVIÇOS DE DOCUMENTAÇÃO

OFERTA

**A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO CRIATIVO
NO CONTEXTO DE SALA DE AULA:
O CASO DOS ALUNOS DE 12 / 13 ANOS**

VOLUME II - *Um Estudo de Intencionalidade*

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

1992



69026

MARIA DE FÁTIMA MAMEDE DE ALBUQUERQUE

**A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO CRIATIVO
NO CONTEXTO DE SALA DE AULA:
O CASO DOS ALUNOS DE 12 / 13 ANOS**

VOLUME II - Um Estudo de Intencionalidade

**Dissertação de Doutoramento
em Didáctica do Português**

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

1992

P A R T E I I :

OS ALUNOS E OS TEXTOS PRODUZIDOS -

ESTUDO DE CASOS

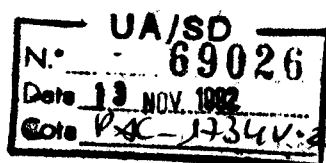
ÍNDICE

VOLUME II

PARTE II: OS ALUNOS E OS TEXTOS PRODUZIDOS -

ESTUDO DE CASOS	1
1. INTRODUÇÃO	2
2. O 7ºB - ALGUNS CASOS EXEMPLIFICATIVOS	6
2.1. Os Textos do nº9	6
2.1.1. Os Processos de Criação dos Textos	7
2.1.2. Os Textos Produzidos	14
2.2. Os Textos do nº10	35
2.2.1. Os Processos de Criação dos Textos	35
2.2.2. Os Textos Produzidos	42
2.3. Os Textos do nº12	64
2.3.1. Os Processos de Criação dos Textos	65
2.3.2. Os Textos Produzidos	70
2.4. Os Textos do nº13	90
2.4.1. Os Processos de Criação dos Textos ...	91
2.4.2. Os Textos Produzidos	95

2.5. Os Textos do nº 18	113
2.5.1. Os Processos de Criação dos Textos	114
2.5.2. Os Textos Produzidos	118
3. O 7º C - ALGUNS CASOS EXEMPLIFICATIVOS	137
3.1. Os Textos do nº1	137
3.1.1. Os Processos de Criação dos Textos	138
3.1.2. Os Textos Produzidos	142
3.2. Os Textos do nº5	163
3.2.1. Os Processos de Criação dos Textos ..	164
3.2.2. Os Textos Produzidos	168
3.3. Os Textos do nº9	187
3.3.1. Os Processos de Criação dos Textos ...	188
3.3.2. Os Textos Produzidos	191
3.4. Os Textos do nº 11	206
3.4.1. Os Processos de Criação dos Textos ...	206
3.4.2. Os Textos Produzidos	209
3.5. Os Textos do nº28	222
3.5.1. Os Processos de Criação dos Textos ..	223
3.5.2. Os Textos Produzidos	226
CONCLUSÕES	247
BIBLIOGRAFIA REFERIDA	256



1. INTRODUÇÃO

Depois de termos feito o levantamento das características gerais dos textos produzidos durante o cumprimento das três tarefas, passaremos agora ao estudo aprofundado dos textos elaborados pelos cinco alunos da turma B e da turma C, previamente seleccionados para o efeito.

Realmente, desde uma primeira leitura das composições a estudar, que notámos as diferenças também existentes entre elas, não só no campo conceptual da perspectiva da vida, mas também no mero campo da expressão, logo no nível morfo-sintáctico. Essas diferenças que, durante a primeira tarefa, pareciam ser apenas provenientes de diferentes graus de maturidade dos jovens envolvidos, vão-se definindo, durante o decurso do ano lectivo, como se a vivência pessoal dos alunos estivesse a adquirir maior importância para eles próprios. Com isto não pretendemos invalidar o já referido na primeira parte do nosso trabalho, mas apenas dar ênfase a um pormenor visível durante a leitura das composições: com o decorrer das tarefas, paralelamente ao reforço das semelhanças entre os textos, e que servem para comprovar uma maior consciencialização das aprendizagens alcançadas pelo grupo/turma, assim como uma maior inserção de cada aluno em particular, no meio escolar, aumentam também os toques subjectivos de individualidade, fundamentos essenciais a uma definição de estilo. Realmente, assistimos, com o fluir do ano lectivo, a uma selecção, vocabular e gramatical, mais cuidada, assim como a um desenvolvimento mais consciente da sua relação com factores extralinguísticos; deste modo, os alunos vão

construindo um "domínio estilístico"¹. Mas, ao contrário do que sucede com a situação de criação do texto literário, em que o escritor só tem de se preocupar com noções estéticas e com a definição dum estilo pessoal, as condições mais complexas da sala de aula, com os seus diferentes intervenientes em constante diálogo, cria uma situação estilística específica que podemos resumir no esquema apresentado na figura 2:

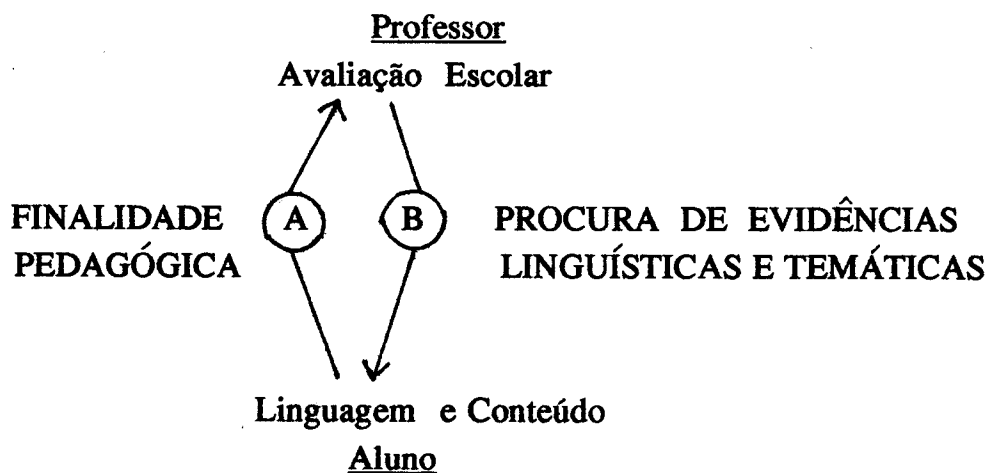


Fig. 2 - Posicionamento do professor e do aluno perante o texto produzido na aula.

Assim o produtor/aluno, ao escrever o texto, parte necessariamente duma consciência de necessidade de 'eficácia' e reconhece que, na recepção desse mesmo texto, se encontra o professor/avaliador do exercício, o qual, em última análise, fará a avaliação final da própria disciplina. Portanto, as suas escolhas textuais partirão da aceitação da função específica deste tipo de texto, mais concretamente da sua finalidade pedagógica (A). Por sua vez, o professor, ao avaliar a tarefa, vai procurar as evidências linguísticas e temáticas (B) que revelem a inserção do aluno neste mesmo contexto pedagógico.

Contudo, temos provas que desde cedo os alunos parecem saber que necessitam de fugir a uma uniformização temática e linguística, pois esta resultaria numa escrita 'estandardizada' que A. WILKINSON (Op. Cit., p.37) define como trivial e possuidora duma baixa eficácia

¹ LEECH, G. & SHORT, M. Style in Fiction. Londres, Longman, 1981, p.11.

perante o professor. Por isso, é preciso desenvolver traços de originalidade, dando ênfase, nos textos produzidos, a um elemento criativo que induza o professor, como avaliador, a destacar esse texto, considerando-o acima do meramente suficiente. Quando é que os alunos começam a sentir a necessidade desse grau de originalidade, não sabemos; se surge como um facto natural do desenvolvimento, ou se é resposta a pressões várias dos docentes, também o ignoramos. Apenas podemos afirmar que, no 7º ano, os alunos já iniciaram essa busca de criatividade textual e que, à medida que o ano lectivo decorre, aumentam as provas dessa definição estilística.

Segundo A. WILKINSON², e partindo da sua pesquisa sobre texto escrito infantil e adolescente, já citado, "Style is a result of a series of choices made to diverge or not to diverge from the norm represented by the simple sentence. The choices are made to the end of effective communication". Esta definição inclui a noção de escolha e função, essenciais a estilo, e também o conceito de 'norma', neste caso uma norma específica, pois este teórico refere-se à frase simples. Partindo também do princípio mais que comprovado que a maioria das crianças e adolescentes produz sobretudo texto narrativo, podemos aceitar que a frase simples referida é a "frase narrativa simples" ("narrative clause"), como esta é definida por LABOV³, uma unidade básica da narrativa que serve para expressar, na estrutura da superfície do texto, uma série de acontecimentos, expostos por ordem cronológica.

Mas a presença de estilo nos textos que estamos a estudar revela aspectos ainda mais complexos, surgindo-nos alguns traços estilísticos que podemos considerar como gerais, e que são possivelmente consequência da idade dos alunos e outros que são específicos da criação individual, portanto dependentes da subjectividade de cada produtor. Essas constantes estilísticas, dentro do desvio da norma linguística, serão devidamente sistematizadas após o estudo dos casos textuais exemplificativos. Os traços estilísticos específicos de cada aluno serão mencionados durante o estudo dos textos respectivos.

² WILKINSON, A. & HANNA, P. "The Development of Style in Children's Writing" in Educational Review. Vol. 32, nº2, p.177.

³ "The simplest grammatical pattern in connected speech", in LABOV, W. Language in the Inner City. Filadélfia, University of Pennsylvania Press, 1972, p.375.

Mas, porque o estilo é, no caso destes produtores de texto, uma prova de amadurecimento psicológico, uma evidência de escolhas humanas⁴, teremos de começar por valorizar os processos cognitivos e afectivos utilizados pelos alunos durante a elaboração dos textos, reflectindo sobre a transcrição dos relatos da 'técnica da verbalização do pensamento' (Apêndice XX) e também das Entrevistas Retrospectivas (Apêndice XXI). Para aumentar a fidelidade destes dois tipos de dados, iremos relacioná-los com o texto produzido, onde, em última análise, se encontram as provas das declarações feitas pelos alunos. Seguidamente, passaremos à valorização do texto, apreciado agora na interrelação do tema e da linguagem e na adequação ao contexto de sala de aula.

Para este estudo mais aprofundado, escolhemos a produção textual dos alunos nº 9, 10, 12, 13 e 18 da turma B e dos alunos nº1, 5, 9, 11 e 28 da turma C. Os motivos da sua selecção já foram discutidos anteriormente, no nosso capítulo sobre Metodologia.

⁴ Esta seria a base da teoria estilística de "mindstyle" de R. FOWLER (in Linguistics and the Novel. Londres, Methuen, 1977, p.103 a 113.

2. O 7ºB - ALGUNS CASOS EXEMPLIFICATIVOS:

2.1. Os textos do nº9

O primeiro caso que iremos estudar será o do aluno nº 9/B, começando por traçar um rápido perfil biográfico, dando ênfase a pormenores que contribuíram para a produção dos textos.

Este aluno era filho de emigrantes em França e, apesar de nascido em Portugal, foi levado com um ano de idade para o estrangeiro. Aos seis anos regressou ao nosso país para fazer a escola em Portugal. A mãe veio com ele e foram residir para Cascais onde, entretanto, os pais tinham comprado um apartamento. Aí fez a escola primária. Seguiu-se o afastamento do pai por divórcio e mãe e filho vieram residir para Aveiro para casa do Avô, pai da mãe, um empreiteiro bem sucedido. Assim, o nº9 continuou a viver num meio economicamente forte, mas pobre culturalmente, em que se prezava excessivamente o dinheiro e se defendia que a felicidade e a realização individual dependiam da posse de bens materiais.

Este aluno era um jovem tímido, mesmo retraído, sensível, nunca falava nas aulas, excepto em resposta a uma solicitação directa e muito insistente, era cortês mas distante, mesmo para os colegas e, talvez por isso, não lhe conhecemos amigos na turma. Segundo o seu currículo, era um aluno médio, na nossa opinião com capacidades

intelectuais para ser muito bom, mas que nunca sobressaía. Como ele mesmo nos confidenciou, gostava muito de ler, porque quando lia "não o chateavam", logo, não era obrigado a contactos sociais, e, além disso, porque sendo curiosamente inadaptado, desenvolvera uma paixão por livros de viagens, ou livros de aventuras, cuja acção decorria em lugares longínquos, de preferência, exóticos.

2.1.1.Os Processos de Criação dos Textos

Começando pelo estudo atento da transcrição do Apêndice XX.A., e com referência à representação da primeira tarefa feita pelo aluno, chama-nos a atenção a facilidade com que ele entra na produção do texto, e ainda mais, a naturalidade com que aceita as instruções recebidas que lhe solicitam a criação de um texto escrito, com base numa gravura: "Tenho de escrever sobre a gravura... dirá ele com simplicidade. Dentre essas instruções parece dar uma maior importância à primeira parte das indicações da professora A, pois preenche o seu primeiro momento de planeamento, a observar cuidadosamente e longamente a gravura¹. Apesar de o aluno ter dificuldades em verbalizar transferências e associações de pensamento, não nos parece que a verbalização do seu raciocínio seja incorrecta ou fraudulenta. Apenas, excessivamente sucinta, com pausas muito grandes durante a elaboração dos exercícios, obrigando-nos a levantar hipóteses sobre os laços lógicos entre as frases. Na sua Entrevista Retrospectiva (Apêndice XXI.A.) o aluno justifica a sua atitude, explicando que 'se perde' ao raciocinar em voz alta.

Como vemos pelo seu depoimento, ao entregar-se a esta primeira tarefa, o aluno começa por criar os planos temporais - um primeiro plano, vivido, e um segundo plano, de recordação; estabelece que o

¹ Recordamos, de novo, as instruções fornecidas para este primeiro exercício:
OBSERVA A GRAVURA ATENTAMENTE;
IMAGINA A SITUAÇÃO DOCUMENTADA;
FAZ UMA COMPOSIÇÃO DESENVOLVENDO A SITUAÇÃO QUE IMAGINASTE.

tempo vivido pela personagem única, é tempo de velhice e, o tempo de recordação, corresponde à infância passada; e, finalmente, decide que há um estado de espírito antagónico entre a imagem da infância - feliz -, e o estado de espírito da velhice - triste. Talvez por uma associação de pensamento com 'lembrança' surge a noção de saudade (apenas 'possível', no entender do aluno) como um atributo da velhice.

Prosseguindo na fase de planeamento inicial, o aluno resolve individualizar a personagem atribuindo-lhe o seu próprio nome, Filipe, para o poder sentir mais próximo (explicação integrada no Apêndice XXI.A). A hesitação que se segue, é certamente, consequência do seu temperamento tímido e de alguma reserva em aderir tão às claras ao texto que vai produzir. Se foi essa indecisão que desorientou o aluno, ou se foi a necessidade da nossa intervenção, não sabemos; apenas podemos realçar que o nº9, aparentemente, suprimiu os pensamentos que lhe ocorreram durante a idealização, iniciando a redacção imediatamente. Esta precipitação vai dar origem a um erro de organização de texto, já que o aluno esquece o retrocesso no tempo, documentado na imagem, e que ele notara ao estudar a gravura, declarando que havia "um primeiro plano". Seria de esperar que o aluno partisse desse primeiro plano para a ordenação dos acontecimentos textuais, que não deveriam suceder-se em ordem cronológica. Mas tal não acontece: o aluno transforma a figura em primeiro plano, não no ponto de partida da narrativa, mas antes, no seu ponto de chegada, e estabelece, como função do narrador, explicar o seu estado de espírito, narrando todos os antecedentes. Usando o esquema de L. FLOWER previamente apresentado, vemos que o aluno irá recorrer sobretudo ao 'lembrar' que vai sobrepôr-se ao 'notar', atitude coerente com o depoimento do nº9 quando refere que "em redacções, conto sempre coisas que me aconteceram"(Entrevista Retrospectiva). Assim, o aluno vai lançar mão a esquemas mentais, vindos da sua vivência directa, que irão enriquecer a história da personagem em cena, transferindo para ela traços da sua própria biografia . Só que, possivelmente devido à timidez do aluno, ele sente necessidade de marcar, desde o começo, o seu distanciamento do menino da gravura que, de Português passa a Luxemburguês, com a consequente mudança de ortografia do nome

para 'Philippe'. Assinalamos, aliás, este importante traço de adequação da personagem à situação contextual em que está inserida.

Visualizada a personagem, o narrador terá agora de desenvolver os acontecimentos em que ela está integrada e o esquema de invenção subjacente, apesar de omitido, é fácil de recriar: Philippe é um menino do Luxemburgo; vem morar em Cascais e gosta muito da praia; já bem mais velho, recorda os bons momentos que lá passara.

Iniciada a composição, superada a fase de desenvolvimento e expressão, as hesitações e a procura de seguimento rigorosamente lógico são-nos apresentados também através das pausas, pois o testemunho do aluno muitas vezes reduz-se a silêncios prolongados. Tirando uma explicação marginal, 'na praia é mais fácil fazer amigos', que é mais uma confissão pessoal do que um elemento importante para o desenrolar do texto, o aluno aderiu demasiado à obrigatoriedade de escrever, suprimindo mesmo alguns elementos que quase podemos adivinhar. Por exemplo, chegado à pergunta 'e depois?', a resposta era claramente 'tornou-se adulto', que contudo o aluno verbalizou dum modo um pouco diferente, 'cresceu'. Mas não nos parece fortuita, nem indiferente, a escolha de expressão feita pelo nº9, pois favoreceu uma frase que normalmente os adultos aplicam às crianças, como um elogio. Esta expressão é tão do agrado deste aluno que será repetida na segunda tarefa. Só que, como acontece com muitos adolescentes, o nº 9 não sabe se a vinda da maturidade é tão favorável assim e, uma clara nostalgia da infância perdida, leva-o a defender que, se a personagem em cena está condenada a ser adulta, deve, pelo menos, guardar a sua meninice que "não pode esquecer". Assim, o texto será encerrado com uma frase que exprime saudade do tempo passado, mas, como o aluno não se quer mostrar sentimental ('não quer ser lamechas'), não o dirá directamente, antes utilizando uma expressão eufemística que o receptor facilmente interpreta: "Mas nunca mais se esqueceu dos velhos tempos em que brincava com os seus amigos".

O aluno cumpriu esta tarefa em dezanove minutos, e não procedeu a releitura nem a revisão do texto. Quando, interpelado sobre este assunto, explicou "não ser necessário".

Quatro meses depois, o nº9 inicia a elaboração do segundo exercício sendo submetido ao mesmo procedimento de gravação dos seus pensamentos durante a redacção da composição. Como já sucedera com a gravação anterior, o aluno continua a ter uma clara dificuldade em verbalizar o que sente, numa altura em que estava bem mais à-vontade perante toda a técnica utilizada. Aliás, é este à-vontade agora sentido, que induz o aluno, apesar da sua timidez natural, a usar formas como 'puto' referindo-se à personagem em cena, enquanto, na primeira tarefa, corrigira apressadamente a forma 'gajo', quando esta lhe saía espontaneamente.

Como já sucedera com a primeira tarefa, também neste segundo exercício, o nº9 entra no tópico textual sem dificuldade, aderindo mesmo ao assunto, pois considera a frase como 'bonita'. Em termos de representação da tarefa, ficámos um pouco intrigados com o comentário que se segue, quando o aluno, ao procurar as finalidades a atingir, se refere ao facto de que "desta vez é só para desenvolver a frase". Parece-nos que a chave se encontra na continuação dessa expressão, quando o nº9 menciona que " terá de falar dum velho senhor que fora um rapazito alegre". Esta declaração parece-nos um resumo de estratégias, incluindo diversas noções específicas: primeiro, não há, como no primeiro exercício, auxílio de um elemento visual; depois, que não há necessidade de referência a planos temporais distintos... apenas menção duma infância feliz passada.

Feita a representação da tarefa o aluno passa à respectiva idealização e, consciente ou inconscientemente, retoma os laços afectivos que a representação inicial da tarefa lhe apontara: logo, a frase 'bonita', mas 'triste', serve de fundo à narração feita por "um velho avô" que gosta de contar histórias. Apesar de o aluno referir neste momento o fim da idealização e mesmo do desenvolvimento, ao anunciar que "já estava a ver o texto na sua cabeça", a verdade é que as ideias expressas ainda se apresentam como muito gerais, afigurando-se-nos que o verdadeiro desenvolvimento só se dá, concomitantemente com a fase de expressão: assim, a ideia da narração feita pelo Avô irá transformar-se num diálogo que é introduzido, não por uma procura natural de adequação, mas antes porque o aluno acha esse modelo "mais giro". Essa ausência de

recurso a "centros de controle" que sirvam para disciplinar a narrativa porá, de novo, em risco a criação deste segundo texto, pois o aluno fica perto de perder o fio da narrativa. Curiosamente, apesar da falta de método, o nº9 consegue iniciar a expressão antes de finalizar o desenvolvimento e mesmo o planejamento, sem recorrer a esquemas óbvios ou mesmo sem reflectir sobre o tópico a desenvolver. O que o protegeu do caos na narração foi o estabelecimento de ténues sub-finalidades durante a elaboração do exercício, começando pela redacção duma introdução, só depois se preocupando com o desenvolvimento do enredo e, finalmente, elaborando uma conclusão.

Em termos de conteúdo e, servindo-se dessa estrutura geral da narrativa como um esqueleto da história, o aluno vai integrando as ideias como se se tratassem de peças dum quebra-cabeças, e protegendo-se sempre com os seus "espaços de conhecimento", ao cumprir as instruções da sua professora, - não só as fornecidas para a elaboração deste texto, mas também as mais gerais, para a composição de qualquer texto escrito. Por isso, mostra cuidado na invenção do diálogo, indo ao ponto de evitar verso interno na frase - "Não fica bem...faz verso" - um processo reprovável estilisticamente e que, de certo, fora alguma vez condenado pela docente; também, ainda linguisticamente, irá socorrer-se de fórmulas armazenadas na memória com a função de embelezar textos futuros: "Como era aquela frase que eu gostei tanto?"; e além disso, não esquece o tema sempre recorrente nas aulas, em que se insiste que uma vida de trabalho é dignificante para o homem.

Encerrada a elaboração do texto - "Não tenho mais nada para dizer" - o nº9 sente que falta uma conclusão digna e assim introduz um fecho circular, retomando a ideia de tranquilidade que surgira como a nota de abertura.

Apesar de não ser mencionado nesta transcrição, acabada a composição, o aluno silenciosamente relê o texto e põe as vírgulas. O nº9 ocupou 25 minutos na elaboração deste texto, apesar da aparente facilidade com que se entregou à sua redacção.

Ao chegar à elaboração da terceira tarefa, o nº9 parece estar ainda mais à-vontade, lançando-se imediatamente na organização da composição. A reacção inicial manifestada pelo aluno faz-nos levantar a hipótese de ele ter identificado este novo tema com o do segundo exercício, o que justificaria a idade avançada atribuída à personagem principal: a velhice só foi mencionada na caracterização da personagem da segunda tarefa. Assim, antevista a situação textual - "...é para pôr um velhote a olhar para trás para quando era criança" -, o aluno inicia a representação da tarefa a cumprir, estabelecendo uma estratégia geral de feição literária, definindo o ponto de vista a usar - "vai ser em primeira ou em terceira pessoa?" - e passando à justificação da escolha feita: "Eu gosto mais de narrar em terceira pessoa". De novo, se torna clara a importância das emoções para a actuação deste aluno, pois a escolha da perspectiva narrativa não se segue a justificativas intra-textuais, mas antes, motivos afectivos.

Encontrado um princípio geral de organização do texto, o nº9 passa a um planeamento cuidadoso, organizando um esquema que ele se propõe desenvolver em cinco momentos: o primeiro, localização, constituirá a introdução, sendo contudo de referir o método original de apresentação do assunto, através duma fala da personagem principal. Sendo, portanto, a abertura do texto um discurso directo, reforça-se a sensação já expressa de que existe uma ligação entre a terceira e a segunda tarefa, visto que, nesta ultima, o diálogo fora escolhido como forma de estrutura textual.

O desenvolvimento do enredo faz-se por etapas biológicas começando pela menção da infância a que se segue a adolescência: "Agora tenho de passar para a nossa idade". Este parágrafo, que nos parece o centro do texto criado, leva o aluno à procura dos seus "espaços de conhecimento", adequando os seus interesses pessoais, ao fazer a descrição do namoro adolescente, à possível repressão moral exercida pela professora A. A hesitação que se segue - "Será que eu devo falar da namorada?" - é vencida por uma clara posição de compromisso, em que o namoro é apresentado fugazmente e como um simples devaneio da idade. A conclusão baseia-se num cliché - "a saudade dos momentos que não voltam mais" - e encerra, um pouco bruscamente, uma temática claramente do interesse do aluno, mas, discutível, em termos de instituição escolar.

Esta terceira composição foi redigida pelo aluno nº9 em 27 minutos, incluindo nesse tempo a releitura e a colocação necessária das vírgulas.

Revedo os pensamentos do aluno nº9 durante a elaboração dos três exercícios, achamos oportuno destacar algumas constantes que, concerteza, servirão de base à organização de qualquer texto escrito por parte deste aluno.

O primeiro elemento a evidenciar é uma certa dificuldade em verbalizar pensamento, talvez consequência duma dificuldade em equacionar o raciocínio. Este aspecto, que inicialmente achámos estar ligado ao temperamento reservado do nº9, é possivelmente resultado do tipo de relacionamento que o aluno tem com a vida: um relacionamento muito emotivo, como fomos mencionando durante a elaboração das tarefas. Essa grande carga afectiva é, talvez, responsável por alguma desorganização de raciocínio, e, também, pela escolha de expressões linguísticas e de perspectivas temáticas, a que o aluno foi aderindo. Esta importância do emotivo e, por alargamento do subjectivo, terá forte influência nas preferências estilísticas do nº9, como iremos mostrar.

Uma outra constante, que nos parece igualmente primacial, resume-se na presença de terminologia literária. O aluno refere, correcta e oportunamente, tipos de organização de texto - descrição e narração, diálogo e monólogo -, noções de teoria literária - personagem principal e secundária, formas de destacar as personagens, perspectiva narrativa -, e modos de organização textual com a sua possível divisão em partes. Todos estes conceitos fundamentais são mencionados, ao lado de pormenores temáticos e notas de recurso à memória pessoal.

Estes conceitos literários e, além de literários escolares, surgem nas tarefas numa incidência crescente, sendo mais frequentes no terceiro exercício do que no primeiro. Conhecendo a inteligência e a sensibilidade deste aluno, parece-nos um reforço de 'eficácia' e, também, uma clara forma de adequação dos textos produzidos à situação de sala de aula.

2.1.2. Os Textos Produzidos:

Vendo os textos produzidos pelo nº9/B, começaremos por integrá-los dentro das características de intencionalidade já definidas na Parte I, dando também destaque aos traços de criação individual que este aluno foi introduzindo na problemática colectiva. Mas, para facilitar a nossa referência a pormenores dos textos, vamos agora transcrevê-los:

1ª TAREFA

Philippe era um rapazinho de cinco anos quando emigrou do seu país o Luxemburgo. Veio para Portugal, mais precisamente para Cascais que é uma cidade perto de Lisboa.

Nos seus primeiros passeios Philippe foi à praia, uma coisa que nunca tinha visto, pois no seu país não havia, só havia rios.

Ele agora passava o dia na praia, brincando. Arranjou vários amigos e com eles divertia-se a comer gelados e como eram bons! O pior era escolher.

À medida que o tempo passava Philippe cresceu e começou a trabalhar, por isso não podia ir à praia. Mas de vez em quando arranjava tempo para lá ir. Mas nunca mais se esqueceu dos velhos tempos em que brincava com os seus amigos.

2ª TAREFA

Era uma vez um velho senhor que costumava ter muitas saudades da sua infância. Por isso gostava de se sentar na sua cadeira preferida e contar ao seu neto histórias do passado:

- Vovô, conta-me uma história daquelas que tu sabes.

Então ele sorriu e respondeu meigamente:

- Está bem. Vou-te contar um pouco da minha vida. Sabes, quando eu tinha a tua idade a coisa que mais gostava era de brincar na praia. Depois do almoço eu ia sempre para a praia descobrir *tesoros* imaginários, conchas e búzios bonitos. Até que um dia cresci... cresci, fiquei adulto, comprei um barco e saí a pescar como meu ganha-pão. Descobri coisas novas, conchas multicores, búzios ainda mais lindos. E sobretudo, muitos países diferentes do nosso, mas tão bonitos. Voltava sempre para a minha casinha onde nasceu a tua mãe e onde agora tu moras.

E o velho fez uma festa na cabeça do menino e saiu para o jardim a ouvir o barulho do mar distante.

3ª TAREFA

- "Mas que dia radioso! Está mesmo um dia de praia!" - pensava o João ao abrir a janela e ver o dia de sol que fazia.

E lá foi, descendo a avenida lentamente, aspirando aquela brisa perfumada que vinha do mar. Ao chegar à praia lembrou com saudade todos os *verões* que ali passara com os seus pais quando ainda era menino. As brincadeiras com os grandes amigos, as corridas, os jogos de cartas, os castelos na areia, os deliciosos banhos de mar...

E recordou também já um pouco mais velhinho, pelos seus quinze anos, a menina que fora a sua primeira namorada. Ficavam os dois sentados na areia, quase sem falar, de mãos dadas, a olhar o mar tão bonito. O João sentia-se tão apaixonado que apesar de ter continuado a ser bom aluno, chegara a faltar às aulas para ver a moça... O que seria feito dela?

Com um suspiro, João regressou a casa, sentindo a nostalgia dos momentos que não *voltão* mais.

Começando pela 'máxima' mais geral, de 'co-operação', vemos que o aluno quase sempre a cumpre. Antes de tudo, respeitando as convenções da sala de aula, apresentando um texto de boa aparência, excepto, durante a primeira tarefa, no que diz respeito à letra que é muito difícil de ler. Mas, porque a professora A lhe chamou a atenção para este pormenor, a partir do segundo exercício, o aluno faz um esforço real para aumentar a legibilidade do seu texto.

Inclusivamente, chegado à terceira tarefa, e num gesto de boa vontade, transcreve toda a composição em maiúsculas. Tirando esse pormenor, já difícil de corrigir neste nível de ensino, o aluno faz questão de entregar textos sem rasuras, com uma divisão cuidadosa em parágrafos e mesmo cumprindo a formalidade de ter mais de dez linhas.

Em termos de extensão real, os textos do nº9 encontram-se abaixo da média, durante a execução da primeira tarefa, com apenas 122 palavras, mas, no segundo e terceiro exercícios, os textos deste aluno têm uma extensão superior à média, tendo o segundo e o terceiro textos 165 palavras, respectivamente. Como já defendemos na Parte I, a ligação de extensão textual ao número de linhas manuscritas dos alunos é muito enganadora, pois no caso do nº9 e, devido à sua ortografia solta e um pouco descozida, sobretudo visível durante a redacção da primeira tarefa, o primeiro exercício ocupa mais espaço na folha do que o segundo ou o terceiro, quando o aluno, tentando corrigir a sua própria grafia, escreve dum modo mais alinhado. Quanto ao número de frases, o nº9 apresenta 9 frases no primeiro exercício, 13 frases na segunda tarefa e 11 frases na terceira tarefa. Logo, de novo, o número de frases deste aluno é inferior à média durante a primeira tarefa, mas superior à média estabelecida durante o segundo e terceiro exercícios. Ainda mais significativo que a relação da extensão dos textos do nº9 com a média da extensão dos textos dos colegas de turma, é relacionarmos o número de frases que empregou, com a extensão em número de palavras. Nesse caso, veremos que o equilíbrio se mantém, havendo uma subida clara do número de frases quando existe também uma subida do número de palavras utilizadas. Aliás, uma leitura dos três textos, faz-nos notar o equilíbrio da construção frásica criada por este aluno, não havendo frases muito longas a destacar, mas também havendo apenas uma única frase com duas palavras (2ª) e incluída num diálogo.

Quanto aos sinais ortográficos integrados, o aluno utiliza com propriedade os parágrafos, privilegiando, durante qualquer das tarefas, o uso do parágrafo para indicar a separação das partes do texto, individualizando, assim, a introdução e a conclusão em relação ao desenvolvimento. Tanto os pontos como as vírgulas que coloca estão postas correctamente, mas, durante a primeira tarefa, comete a

in correcção que já apontámos na Parte I ,como sendo comum a estes alunos: não coloca vírgulas para demarcar expressões intercaladas, como deveria suceder nas linhas 7 e 9. Especificamos : "... e [,] com eles [,]..." e, mais adiante, "...Mas [,] de vez em quando [,]...". O mesmo erro irá repetir-se, durante a segunda tarefa, em que o aluno apenas destaca a oração temporal, realmente intercalada, num dos lados. Citamos: "Sabes, quando eu tinha a tua idade a coisa que mais gostava..." (linha 6).

O nº 9 utiliza as vírgulas para destacar orações não-finitas de gerúndio, para separar orações coordenadas assindéticas e adversativas e, dentro da mesma oração, para pôr em relevo elementos explicativos, adjuntos adverbiais e vocativos. Mencionamos todos estes processos, porque, apesar de já terem sido apresentados na sua generalidade (Apêndice IX), a variedade de tipos de utilização escolhida por este aluno merece-nos destaque. Ainda mais curioso, sobretudo tendo em vista o momento em que o aluno coloca as vírgulas, durante a releitura, é o exemplo de pontuação subjectiva utilizada durante a terceira tarefa: "E lá foi, descendo a avenida lentamente, aspirando aquela brisa perfumada..." (linha 3). Gramaticalmente achamos anómalo o emprego da vírgula, porque está a separar um auxiliar do verbo principal, mas uma leitura da frase, em voz alta, faz-nos ver a cesura possível a seguir à forma verbal "foi", separando-a dos dois gerúndios que se seguem, ambos servidos pelo mesmo auxiliar.

Entre os sinais ortográficos melódicos, na primeira tarefa, o nº9 apenas utiliza o ponto de exclamação uma única vez, já que pretendia intensificar o entusiasmo da personagem ao pensar em todos aqueles gelados tão bons. O ponto de exclamação volta na introdução do terceiro exercício, de novo com uma função de reforço da alegria da personagem em cena. Além dos pontos de exclamação, surgem, na terceira tarefa, outros sinais ortográficos melódicos, como as aspas, para indicar que se está a dar expressão ao pensamento da figura, e também, uma vez, um ponto de interrogação, para denotar a ignorância da personagem principal quanto ao paradeiro da sua antiga namorada. Estamos perante uma pergunta directa, com toda a sua carga real de indagação. Além disso, este terceiro texto, inclui o emprego de reticências, utilizadas com propriedade: seguem-se à

narração de dois momentos da vida da personagem principal, quando ela interrompe a sua própria narrativa e se perde nos seus pensamentos.

Passando agora à necessidade de correcção ortográfica, como resultado da 'máxima de co-operação', vimos que o n.º tem geralmente cuidado na elaboração dos seus textos havendo uma baixa incidência de erros. Contudo, é de assinalar que o texto da primeira tarefa é o único que se apresenta totalmente livre de erros ou faltas, surgindo-nos uma falta na segunda composição, e uma falta e um erro no terceiro exercício. À primeira vista, é paradoxal que, à medida que as tarefas se vão sucedendo, o n.º vai cometendo mais erros ortográficos, mas parece-nos que este facto está directamente ligado a um maior à-vontade na elaboração dos textos, assim como a uma procura de vocabulário mais variado. Se a falta do segundo exercício - na palavra 'tesouros'(linha 9) - é interferência do modo como se lê o vocábulo, pois na fala faz-se a redução do ditongo, a falta da terceira tarefa na palavra 'verões' (linha 5), parece-nos um pouco mais difícil de explicar. Levantamos a hipótese de ser consequência de o Português não ser a primeira língua aprendida por este aluno, pois segundo ele nos explicou, já tinha começado a escolaridade em França quando os pais decidiram que faria os seus estudos em Portugal. Talvez por isso, a automatização natural que os alunos do 7.ºano praticam, ao defrontar-se com os plurais das palavras terminadas em -ão, ainda não fora adquirida pelo n.º. Diversas vezes, no decorrer desse ano lectivo, vimos este aluno hesitar perante a formação de diversos plurais irregulares, ou em que era preciso uma escolha entre diferentes possibilidades contempladas pela regra gramatical.

De acordo com os parâmetros que estabelecemos na Parte I, considerámos como erro a má ortografia da forma verbal 'voltam' (linha 14), escrita com ditongo nasal final, porque, como acontece com os erros mais comuns da escrita do imperfeito do conjuntivo, esta incorrecção está ligada, não só a regras gramaticais, mas também a erros de prosódia, pois o aluno parece desconhecer que o tipo de ortografia que escolheu para esta forma verbal implica uma mudança da acentuação da palavra, logo, uma leitura diferente. Dentro da ortografia, incluímos a acentuação, pois o n.º faz questão de que

todas as palavras escritas sejam devidamente acentuadas. Possivelmente, é consequência do pormenor já mencionado, do estudo do Português como língua estrangeira, logo, duma aprendizagem muito dependente de regras gramaticais rígidas e que o aluno continuou a usar como pontos de referência.

A 'máxima de quantidade' está também presente nos textos produzidos pelo nº9, mais especificamente na sua preocupação em fornecer informação suficiente para obter a adesão do receptor/professor ao seleccionar certos elementos informativos. Durante a primeira tarefa, não nos referimos apenas ao tema, a amizade, constantemente debatido nas aulas de Português do 7º ano, mas também à inclusão de certos tópicos, mesmo quando simplesmente esboçados: a importância da amizade para o homem ser feliz; a felicidade na infância como fundamental para uma vida adulta estável e realizada; e a perspectiva da maturidade humana como uma idade cheia de responsabilidades sociais e sem tempo para puerilidades. Os tópicos, reforço do tema, ajudam a aumentar a seriedade do texto e actuam como um reforço da "eficácia", pois aumentam a adesão da professora que sempre insistia, em sala de aula, numa visão séria da vida. Contudo, surpreende-nos um pouco, quando estes tópicos se centram à volta da problemática da emigração, que o aluno tenha evitado o tema da pobreza, ou mais concretamente, uma referência às dificuldades económicas e humanas, inerentes à situação do emigrante. Talvez o nº9 já não tivesse conhecido esse período da vida dos pais, tendo crescido já numa situação de desafogo monetário.

Com a segunda tarefa o aluno introduz, adequadamente, em relação ao tema, a sua visão da velhice, uma velhice doce, feita de saudade da infância, mas sùmula de boas recordações e sucesso pessoal.

Como já referimos na primeira parte do nosso estudo, também este aluno antevê o idoso como alguém que, fisicamente sentado ('na sua cadeira preferida' - linha 2), conta histórias ao neto. Contudo, é original, e estilisticamente destacável, o facto de que estas histórias se movem entre dois polos: uma grande paixão pela praia que determina a profissão da personagem (pescador) e uma inquietação

interior que o leva a viajar incessantemente, a buscar "países diferentes do nosso" (linha 11). Por essa razão, parece-nos que a referência à profissão atrás mencionada é eufemística, pois a figura em cena não é um simples pescador, mas antes um viajante apaixonado. Além da problemática da velhice, é introduzida de passagem a importância dos laços familiares, através da figura cheia de ternura do Avô, com a sua função exemplar de orientador da vida dos netos.

O texto do terceiro exercício baseia-se na oposição entre a velhice e uma infância e adolescência cheia de bons momentos: a infância, como tempo de brincadeira e amizades e depois, a adolescência, como uma idade de experiências novas, de descoberta do amor.

Também a 'máxima de qualidade', com a sua relação com a verdade, se encontra presente desde a primeira tarefa, não só através da história/ponto de partida desse primeiro texto que sabemos ser verdadeira, mas sobretudo, pela coerência das modificações imaginárias que o produtor do texto escolheu introduzir na linha da narrativa. Estas alterações, ao serviço da verosimilhança do texto, são a melhor prova da familiaridade do aluno com o código escrito da Literatura, onde, muitas vezes, a verdade é sacrificada ao verosímil, para assegurar a adesão do leitor. Ao contrário da vida, onde podem acontecer todos os imprevistos, no texto literário, os acontecimentos estão sujeitos a uma ordem lógica violenta que não deve ser violada. Assim fez o nº9; decidido, por um certo pudor, a criar um distanciamento da personagem em cena, inverte a problemática da emigração, falando, no seu texto, dum imigrante, Philipe. Contudo, se o fizesse regressar da França, não podia respeitar as pistas dadas pela gravura, pois uma boa parte das crianças francesas conhecem o mar; logo, terá de mudar o seu lugar de origem, para justificar o seu deslumbramento perante a praia: nada melhor do que procurar um país pequeno e sem costa, como o Luxemburgo, também lugar de emigração de portugueses - logo, onde existe uma segunda geração que é provavelmente trazida para Portugal - e que poderia produzir uma criança com a problemática revelada na gravura e adequada à explicação que o produtor do texto tinha

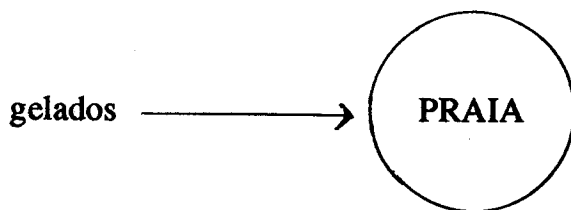
imaginado. Acreditamos que o gosto por livros de viagens foi de grande utilidade para o nº9 poder encontrar tão depressa a solução para o problema que momentaneamente se lhe deparou.

Essa mistura da biografia com o texto literário permanece nas duas tarefas a seguir apresentadas, como a ternura demonstrada pelo Avô (2ª) que sabemos ser um facto na vida do nº9. Simultaneamente, multiplicam-se os traços de interferências dos modelos, visíveis na presença da frase que o aluno confessa ter memorizado (ver Apêndice XX.A), o que está de acordo com o seu depoimento transcrito na Entrevista Retrospectiva (Apêndice XXI.A.), quando confirma tirar a inspiração dos livros. Esta presença progressiva do literário leva este aluno a uma maior fuga da linguagem corrente, com a conseqüente preferência por um nível cuidado da linguagem e, se não existe nos textos abundância de figuras de estilo, há uma procura vocabular progressivamente mais alargada e mais consciente. Essa busca, aliás, pode revelar-se excessiva, como quando o aluno, na introdução do texto da terceira tarefa, se refere ao belo dia de praia através da expressão "Mas que dia radioso". O adjectivo parece-nos um pouco forçado, tendo em conta que estamos perante um discurso directo.

Passando seguidamente à 'máxima de relação', e ao tratar da relevância do material apresentado em função do assunto a desenvolver, verificamos que, tanto os temas gerais como as adaptações estilísticas feitas por este aluno, partem dum espaço/conceito PRAIA, visivelmente documentado na gravura, ou directamente mencionado na frase ou tema, que serve de inspiração aos textos. Começando pela primeira tarefa, notamos que o "quadro" é reduzido aos seus elementos essenciais, pois são só intervenientes os 'determinantes típicos' do conceito, sendo suprimidos todos os 'casuais', mesmo os mais óbvios, como calor, água do mar, e areia. Assim:

DET. TÍPICO

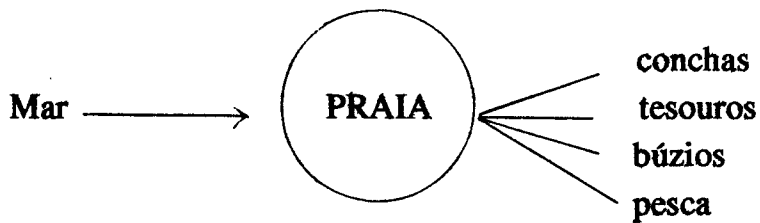
CONCEITO



Obviamente o nº9, neste primeiro exercício, acha que não é necessário ser mais explicativo, visto que todos nós atribuímos certas características ao 'quadro' PRAIA, o que torna supérfluo uma descrição de cenário. Para efeitos do texto, ele terá de individualizar os gelados, presentes na imagem, e sobretudo, dar ênfase à alegria e felicidade que toda a criança sente, perante um cenário de praia. A praia é, para este aluno, um lugar muito especial, pois aí conseguem-se amigos, que ele noutra situação parece não conseguir obter. Aliás, exactamente como a personagem do texto, visto que, anos mais tarde, já adulto, ainda recorda "esses tempos em que brincava com os seus amigos".

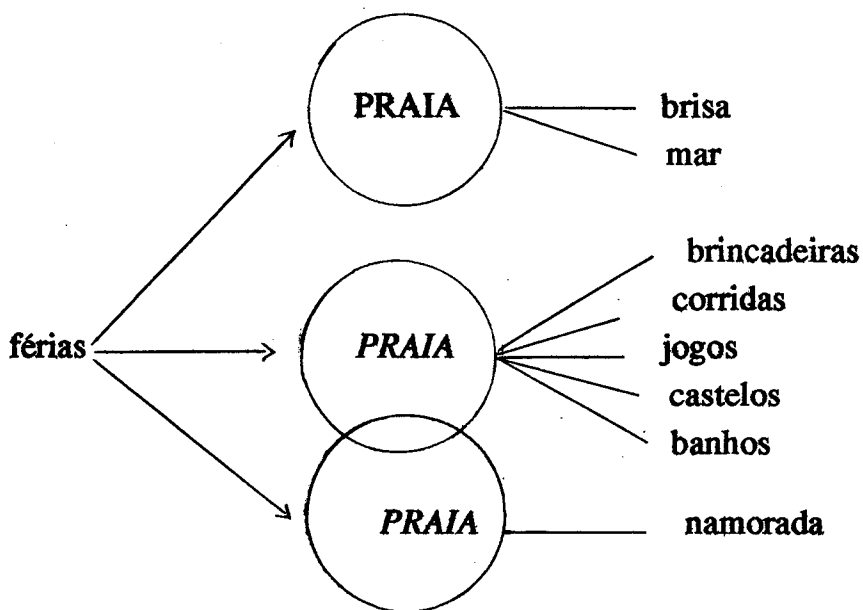
Ao iniciar a segunda tarefa, o aluno volta a partir do 'quadro' PRAIA, seguindo as pistas indicadas pela frase. Contudo, ao contrário do que acontecera no primeiro exercício, o aluno dá importância aos 'casuais' que contribuem para a valorização, não só do conceito em si, como também do determinante que, na nossa opinião, é o determinante típico : mar. Assim os 'casuais' integrados - tesouros, conchas, búzios, pesca - estão divididos em dois campos semânticos claros: os três primeiros vocábulos reportam-se, directa ou indirectamente, a um mundo de magia, e o último, 'pesca', denotativo, representa a realidade da vida adulta. Contudo, o que estes itens vocabulares têm de comum é a sua ligação ao 'mar' que cerca a PRAIA, e que também é a fonte de subsistência para o pescador, ao mesmo tempo que é origem de tantas histórias fantásticas. Por isso, achamos que o conceito é expresso, neste texto, do seguinte modo:

DET. TÍPICO CONCEITO CASUAIS



Durante o terceiro exercício, o aluno parte do mesmo conceito PRAIA e, como a maioria dos seus colegas, adiciona-lhe o determinante típico 'férias'. Este é reforçado por diversos casuais que variam conforme a época da vida da personagem em cena. Assim, 'brisa' e 'mar', que são o presente, serão substituídos pelas 'brincadeiras', 'corridas', 'jogos', 'castelos', 'banhos' da infância, e por 'namorada' da adolescência. Logo, o esquema parece guardar um aspecto tripartido do tipo:

DET. TÍPICO CONCEITO CASUAIS



O determinante típico 'férias' é realmente o elemento constante que dá sentido e unifica o conceito PRAIA, que, por sua vez, se subdivide em três perspectivas do mesmo espaço: uma delas, chegada com a

velhice é mais espiritual e nostálgica, e a recordação da infância traz uma imagem bulhosa e activa da praia, seguida por uma outra, mais contemplativa e poética, com a entrada na adolescência.

Quanto à 'máxima de modo' também está presente, especialmente através da simplicidade conseguida na estruturação da frase. De carácter fundamentalmente denotativo, será um traço definitivo do estilo deste aluno a que iremos aludir um pouco mais adiante.

Retomando o estudo da primeira tarefa e falando da construção da frase, verificamos que o aluno apresenta o padrão normal de coordenação com o emprego de coordenadas aditivas, adversativas e assindéticas. Contudo, o aluno parece não saber evitar a repetição conjuncional, criando situações de óbvia deselegância: referimo-nos, por exemplo, à frase: "Arranjou vários amigos e com eles divertia-se a comer gelados e como eram bons!" onde a insistência na conjunção é desnecessária, pois a frase podia ter sido interrompida por um ponto final a seguir a "gelados". Pouco mais abaixo, no mesmo texto, surge idêntico problema, mas agora tratando-se da adversativa "mas": "*Mas* de vez em quando arranjava tempo para lá ir. *Mas* nunca mais se esqueceu dos velhos tempos..." De novo a segunda conjunção podia ter sido evitada, simplesmente suprimida ou substituída por outra equivalente.

Ao elaborar os segundo e terceiro exercícios, as deficiências atrás referidas já foram controladas e o aluno utiliza a coordenação com adequação. Ainda mais importante, nos parece o manejo da frase simples, ou melhor dizendo, a sua transformação em complexa que agora nos surge ligada a funções estilísticas, pois se o aluno mantém um equilíbrio percentual entre os dois tipos de frase, vai guardar a frase simples sobretudo para os diálogos ou discurso directo, enquanto a frase complexa é usada predominantemente na narração.

Falando agora da subordinação, verificamos que, já no primeiro exercício, o aluno utiliza adequadamente conjunções causais, temporais e relativas, mantendo-se dentro da média que estabelecemos e não trazendo novidades, nem na escolha das conjunções utilizadas nem nas situações do respectivo emprego. É de assinalar a grande subida em número das orações relativas na

segunda e terceira tarefas, e que, como já referimos na Parte I, se podem dividir em restritivas e adverbiais. O aluno também usa, nos textos destes dois últimos exercícios, orações temporais e causais. Tirando o caso da oração consecutiva, presente na terceira tarefa, o nº9 não utiliza outras conjunções subordinativas, o que nos leva a afirmar que, apesar da proporção das subordinadas ser mais alta do que a média que já apontámos, o tipo de selecção é pouco original.

O aluno faz, desde o cumprimento da primeira tarefa, um esforço para ser claro e, se não utiliza sinonímia, é sempre muito explicativo, não havendo casos de eclipse ou quaisquer outras formas que podiam contribuir para tornar esse primeiro texto obscuro ou ambíguo. Aliás, é possivelmente essa preocupação em ser simples e claro que o leva a utilizar a forma 'tempo' em recorrência tripla no último parágrafo, onde a insistência sobre esta palavra faz terminar o texto dum modo forçado e pouco natural. Um ou outro caso esporádico de repetição permanece na segunda e terceira tarefas, como acontece com o vocábulo 'praia' (2ª), por exemplo. Contudo, a baixa frequência destes casos revela a consciencialização por parte do nº9 dos inconvenientes da recorrência, mas também das vantagens a explorar. Realmente, é já na segunda composição, que o aluno usa dois casos de recorrência para obter efeitos estilísticos: referimo-nos à forma verbal 'cresci', duplicada para intensificar a acção a que se reporta - "Cresci, cresci, fiquei adulto" (linha 9) -, e ainda, a repetição do vocábulo 'buzios' que, na infância da personagem, surgem como 'bonitos' (linha 8) e que, nas suas viagens, aparecem "ainda mais lindos" (linha 10).

Como já afirmámos anteriormente, ao comentar globalmente os textos destes alunos, o nº9, no seu primeiro exercício, ainda tem tendência para usar excessivamente pró-formas, mesmo em situações desnecessárias: referimo-nos, por exemplo, à presença do pronome pessoal sujeito 'ele' (linha 7) e sobretudo a uma certa inundação de pronomes possessivos constantemente repetidos: 'seu país', 'seus passeios', 'seus amigos', que julgamos, algumas vezes, ser uma pequena interferência do francês, pois o aluno cometia o mesmo erro oralmente. O nº9 abstém-se de utilizar pronomes demonstrativos e só há uma forma comparativa com a função de intensificador, 'pior'. Estas são raras, concerteza, porque são também raros os adjectivos, aparecendo no texto apenas três vezes e integrados em frases feitas:

gelados bons (linha 7) , 'vários amigos'(linha 6) e 'velhos tempos' (linha 10).

Durante o segundo e terceiro exercícios verifica-se uma maior economia de pró-formas, havendo mesmo uma supressão de possessivos e demonstrativos inúteis. Quanto à utilização do pronome pessoal sujeito, na segunda tarefa, surge apenas uma vez o emprego desnecessário do pronome 'eu' (linha 6). Na nossa opinião, trata-se dum pequeno deslize, pois o controle deste aluno sobre o processo em questão é tal, que vai ao ponto de criar situações de correcção excessiva, como quando suprime, na terceira composição, o pronome 'ele' numa situação em que faz falta: "E lá foi (ele) descendo a avenida..." (linha 3).

Esta procura de economia textual surge também nos textos do nº9, através de diversos processos de elisão, usados com adequação em qualquer das composições, mas manejados com perícia durante a redacção da terceira tarefa. Realmente, nesse texto, o processo ultrapassa a simples correcção gramatical para se converter em recurso estilístico: por exemplo, o sujeito 'João', que surge logo na introdução é elidido ao longo de quase todo o texto, voltando a ser nomeado quase no fim, numa altura em que a distância entre as frases era tão grande que, se não voltasse a ser repetido, provocava ambiguidade frásica. Mas, além da elisão nominal, o aluno também utiliza elisão verbal com o mesmo equilíbrio, e não nos referimos apenas à elisão dos auxiliares - como em "E lá foi, descendo a avenida, aspirando aquela brisa..." (linha 3) -, mas também dos verbos principais, como em "Lembrou com saudade todos os verões (...) (Lembrou com saudade) As brincadeiras (...)" (linha 5 e 6). Parece-nos que estes processos de economia textual desenvolvidos e, progressivamente dominados pelo nº9, com o decorrer do ano lectivo, contribuem para aumentar a simplicidade procurada da sua frase, uma das características típicas do estilo deste aluno.

A informação é apresentada dum modo ordenado, tanto cronológicamente como logicamente, e a informatividade do texto é, durante a primeira tarefa, indiscutivelmente de primeira e segunda ordem. Apesar da proporção dos itens lexicais, como substantivos e verbos, ser grande em relação às palavras funcionais, uma certa

presença de clichês, de frases feitas, e também a falta de originalidade no tratamento do tema e dos tópicos leva a um rebaixamento da informatividade, diluindo mesmo o único ponto de novidade do texto: referimo-nos à visão inovadora da problemática da emigração, convertida em imigração.

O texto do primeiro exercício é portanto de estrutura simples, um texto narrativo, centrado numa única personagem principal. O enredo é claramente evolutivo, como pede a narração, desenvolvendo-se em dois planos: um plano dos acontecimentos que se sucedem em sequência rápida diante de nós, sempre movimentados: Philippe vem para Portugal, Philippe dá passeios na praia, Philippe brinca com os amigos, Philippe vai comprar gelados; e um segundo plano, de evolução psicológica da personagem, que vai mudando com o passar da infância e a entrada na idade adulta.

Se o plano do textual apresenta dualidade, mas é fácil de interpretar, também o plano das simples implicações que se encontra subjacente, é de fácil descodificação: desde o começo, que sabemos que a personagem não é um menino português, mas um menino do Luxemburgo, e como o texto vai mostrar, essa criança irá adaptar-se com facilidade a um país estrangeiro onde soube rapidamente encontrar as vantagens. Aliás, se podemos falar de existência de mensagem num texto tão simples quanto este, será que, se soubermos procurar o lado bom da vida, podemos ser felizes em qualquer parte.

A mesma aparente simplicidade da história das duas outras composições levam-nos, à primeira vista, a insistir na permanência de uma informatividade baixa, de primeira ou segunda ordem. Contudo, no segundo e terceiro exercícios, a linguagem denotativa serve para esconder uma construção muito mais profunda dos textos, como passaremos agora a referir. Começando pela segunda composição, a primeira 'descontinuidade' surge, quando a personagem principal, refere quanto gostava de brincar na praia, mas não correr e saltar, o que seria natural, e sim "descobrir tesouros imaginários". A este primeiro elemento vem juntar-se, depois da escolha de profissão por parte da personagem - pescador -, a procura de "conchas multicolores, búzios ainda mais lindos". E uma terceira

'descontinuidade' surge, quando a figura, apesar de ser um simples pescador, se refere às suas viagens "por muitos países diferentes do nosso".

Estes elementos reunidos levam-nos a procurar uma explicação que ultrapasse o nível aparentemente simples do textual - e que nos apresenta um avô que recorda o seu passado com saudade -, e mesmo ir além do plano das implicações - que nos mostra um homem feliz e que agora tem uma velhice tranquila. Na nossa opinião, teremos de passar ao nível das 'implicaturas' e, portanto, para o campo da informatividade de terceira ordem. Assim, reunindo esses elementos aparentemente díspares que o aluno foi introduzindo no seu texto, notamos que, afinal, estamos perante alguém que faz a apologia do viajar: do viajar fisicamente, que nos leva a países distantes; e do viajar, como evasão, como fuga pela fantasia, que também nos pode transportar até paragens desconhecidas, mas sempre belas. Esta ideia está de acordo com o temperamento sonhador do nº9 e também com o seu gosto pelas viagens.

Passando para a construção da terceira tarefa, o mesmo fenómeno surge com o texto produzido por este aluno: o plano do textual apresenta-nos um velho que recorda o seu passado, a sua infância e adolescência; as implicações textuais trazem-nos a nostalgia doce da velhice e a alegria da infância. Mas, de novo, certos elementos dissonantes vão-nos surpreendendo na estruturação do texto: o primeiro, é a sugestão do velho descendo a avenida seguindo a brisa do mar, quando a referência às recordações que se seguem não necessitavam de movimento físico, e no fim do texto, a menção do suspiro dado pelo João alerta-nos para a impotência que ele sente por não conseguir recriar o passado. Mais uma vez, estes pormenores conduzem-nos às 'implicaturas', apontando para o verdadeiro assunto do texto: um velho que encontrara na praia os seus momentos de felicidade e descoberta, com tanta intensidade que, agora já idoso, corre para essa mesma praia à procura da felicidade perdida. Contudo, infelizmente, se 'a brisa perfumada' lhe traz o mesmo mar e varre a mesma praia do passado, a alegria da infância ou a paixão da adolescência "são momentos que não voltam mais". O elemento poético e lírico deste terceiro texto será reforçado por certos elementos morfo-sintáticos, como veremos.

Mas esta mensagem profunda que o aluno nos pretende transmitir, é comunicada em textos construídos segundo rigorosas normas estruturais.

Assim, e começando pela segunda tarefa, verificamos que o nº9 constrói um texto narrativo em que são visíveis as partes tradicionais do enredo, dividindo-se a composição numa introdução, num desenvolvimento e numa conclusão. A introdução surge como um momento de 'orientação', integrando a apresentação rápida do problema da personagem. Segue-se o desenvolvimento, que é aparentemente um diálogo, mas que antes nos parece uma narração por 'encaixe', usando a classificação de TODOROV já apresentada. Realmente, se considerarmos que o processo de progressão da narrativa é o diálogo, este surge como curiosamente deficiente, havendo uma desproporção no tamanho das falas e sendo suprimida a reacção do neto à tirada do Avô. Apesar de termos mostrado que o modelo normalmente seguido pelos alunos desta idade é assim construído, custa-nos a aceitar que a comprovada sensibilidade do nº9 não tivesse introduzido um maior equilíbrio no texto. Contudo, se aceitarmos que é uma narração dentro da narração, logo, que a fala inicial é meramente introdutória em relação à verdadeira narrativa de primeira pessoa feita pelo Avô, então, a resposta do neto a finalizar, torna-se supérflua.

Indiscutivelmente, o desenvolvimento do enredo é feito por uma sucessão de acontecimentos que resumem toda uma vida e que são unificados por esse desejo de evasão que vem desde a infância. É esse sentimento aliás, que acaba por dominar na conclusão fechada, em termos de acontecimentos reais, mas aberta, em termos emotivos, pois introduz um toque de inquietação, como se essa ânsia de viagens não tivesse abrandado, ou tivesse sido de novo despertada pelo "barulho do mar distante".

Se essa segunda composição se funda toda ela num único sentimento, o mesmo acontece com o terceiro exercício onde se esconde, numa estruturação textual clássica, a mensagem a que já aludimos. De novo, o texto apresenta uma introdução, neste caso abrupta, pois somos lançados imediatamente no estado de euforia sentido pela personagem, assim como no espaço/ praia, cenário do

texto. O desenvolvimento do enredo é complexo, porque a sucessão dos acontecimentos reais, é também acompanhada por uma evolução dos sentimentos da personagem que passa da alegria da infância, ao encantamento da adolescência, terminando na nostalgia da velhice. A vida decorrida é narrada através dos eventos que contribuíram para o crescimento da figura em cena. Também, neste caso, a conclusão é fechada, separada mesmo graficamente por parágrafo, o que também já sucedera com a introdução.

O narrador onisciente identifica-se sempre com a personagem principal e se, durante a segunda tarefa, a personagem é apenas "um velho senhor" com o estatuto terno de Avô, na terceira tarefa, a personagem principal é o João, uma figura individualizada por um nome comum, portanto, que não o destaca excessivamente do leitor. Curiosamente, e devido ao tipo de 'implicaturas' propostas pelo aluno/produtor do texto, as personagens não são fortemente definidas, não se recorrendo a caracterização física, nem a descrições sociais. Por isso, também há apenas em cena um adjuvante, a namorada (3ª) e dois figurantes, o neto e o grupo de amigos (2ª), porque os textos se centram no problema a desenvolver e não na personagem em cena, havendo mesmo um claro esvaziamento de certos processos literários complementares, como a descrição ou o diálogo, que se convertem em contribuições ao tema.

Mas o lado temático e semântico que temos estado a apresentar e que revela a presença dum estilo individual pelo modo original como o nº9 trata questões concretas, é também auxiliado por certas escolhas morfo-sintácticas que contribuem para o reforço de algumas características estilísticas.

Partimos, para esta sistematização, da 'frase simples narrativa' de Labov, já definida anteriormente e, começando pela primeira tarefa, iremos pôr em destaque o verbo, centro da frase, que o aluno só usa uma vez no presente do indicativo (linha 3), para designar um facto real - a localização da cidade de Cascais. Tirando esse caso, os verbos usados pelo nº9 agrupam-se entre formas de pretérito perfeito (7), pretérito imperfeito (10) e uma forma de pretérito mais-que-perfeito. Começamos por tratar do mais-que-perfeito, 'tinha visto'

(linha 4), que surge na forma composta que é a que é utilizada na fala. Esta é a única forma verbal composta utilizada pelo aluno, e, como esta forma é tão comum na oralidade, não serve para provar que o nº9, já neste primeiro exercício, tivesse superado a dificuldade sentida pelos seus colegas, no que diz respeito à utilização de formas verbais compostas e formas de conjuntivo.

Durante o cumprimento desta primeira tarefa, a forma verbal mais utilizada pelo nº9 é a forma de imperfeito com a qual, correctamente, o aluno pretende denotar duração e fluir da acção: este tempo está aliado a uma percentagem muito grande de verbos de movimento que correspondem a mais de 50% das formas verbais utilizadas: vir, ir, emigrar, ver, passar, divertir-se, crescer, brincar. A junção deste tipo de verbo com o tempo e modo indicado ajuda a acentuar a sensação do leitor que, ao ler o texto, sente o tempo a passar e Philippe a crescer. Além dos verbos de movimento é o verbo ser, surgido quatro vezes, o que mais sobressai, resultando da tendência verificada na produção de textos deste aluno para interromper o fluir da frase com descrições.

Durante a segunda tarefa, o nº9 é obrigado a um manejo diferente das formas verbais sobretudo porque a presença do diálogo, e, portanto, do discurso directo, obriga a um maior emprego de formas do presente do indicativo (6). Contudo, a narração feita pelo avô irá exigir um tempo narrativo com a consequente alternância de pretérito perfeito (10) e também de imperfeito (8) quando se mencionam acções que se alongam. O assunto do texto, que só aparentemente é uma simples narração da vida da personagem em cena, leva o produtor a baixar a percentagem dos verbos de movimento e a aumentar o número de verbos que exprimem emoções, como gostar, sorrir, descobrir, etc.

Ao redigir o terceiro exercício, o aluno parece ainda dar mais importância ao verbo, havendo um notável alargamento de tempos e modos, com a consequente redução dos tempos tradicionalmente utilizados em texto narrativo, isto é, o imperfeito e o pretérito perfeito do indicativo. Assim, o presente do indicativo surge apenas na introdução (1) e na conclusão (1), sendo usados para determinar o ponto de partida da narração, o momento actual, e também para

mostrar o seu ponto de chegada, igualmente um momento do presente. Durante o desenvolvimento do texto, cuja riqueza já referimos, o aluno irá empregar formas de pretérito imperfeito (6), de pretérito perfeito (4) e, ao lado destas, formas de pretérito mais-que-perfeito (3) e condicional (1), revelando um domínio da utilização das formas verbais que não possuía no começo do ano lectivo. As formas de mais-que-perfeito (linha 5, 9 e 11) são todas colocadas sem hesitação na sua forma simples, mostrando que o n.º9 ultrapassara a fase de interferência da oralidade, movendo-se com a vontade dentro das convenções escritas. Estas formas são adequadamente utilizadas, mostrando acções anteriores às expressas no pretérito perfeito. Quanto à forma de condicional (linha 14), apresentada como auxiliar, serve para expressar a incerteza, levando o leitor a levantar probabilidades ou fazer suposições.

Mas, em relação à utilização do verbo, o elemento mais importante a destacar, durante esta terceira tarefa, é a invulgar percentagem de formas verbais nominais, divididas em gerúndios (3) e infinitivos (8). Tendo o texto criado uma atmosfera lírica, achamos de ressaltar que este aluno saiba assim explorar, não só o aspecto de acção em curso, inerente ao gerúndio, mas também o seu aspecto inacabado, que serviria para reforçar a intemporalidade do texto. Além disso, uma alta percentagem de infinitivos, na sua forma simples, ou regidos por preposição 'a' e 'para', ou mesmo compostos (linha 11), valorizam o contexto lírico em que aparecem, chamando a atenção para o significado do verbo, já que "o infinitivo apresenta o processo verbal em potência; exprime a ideia da acção, aproximando-se do substantivo" (CINTRA & CUNHA, p. 480). Vendo a lista dos infinitivos usados, notamos formas como 'ver' (repetida), 'falar', 'olhar', que nos indicariam uma incidência de verbos ligados aos sentidos. Contudo, a presença de formas de verbos como 'sentir' (linha 10 e 13), 'lembrar' (linha 4), 'recordar' (linha 8), apontam para uma frequência de formas verbais que exprimem emoções, em detrimento dos habituais verbos de movimento. Estes, aliás, apesar de estarem presentes, diluem-se perante os outros tipos de verbos atrás citados, que têm uma maior ligação ao conteúdo do texto.

Mas o verbo é, antes de tudo, o centro da frase e de volta à primeira tarefa, vemos que a frase construída alonga-se

constantemente em explicações, algumas desnecessárias, como quando o aluno nos explica que Cascais é uma cidade perto de Lisboa (linha 1), ou que trazem um certo desvio à frase, constituindo um comentário supérfluo, como quando o nº 9 explicita que, na terra de Philipe, não havia praia (linha 5). Além disso, os diferentes segmentos da frase são, por vezes, aglutinados sem os respectivos elementos de ligação, dando-nos a impressão que existe ainda, neste aluno, um modelo oral forte que, de vez em quando, se sobrepõe ao escrito, tornando a entoação fundamental para a compreensão da frase. O facto é visível, por exemplo, na frase que constitui o segundo parágrafo: "Nos seus primeiros passeios Philipe foi à praia, uma coisa que nunca tinha visto, pois no seu país não havia, só havia rios".

Mas, além de explicativa, a frase deste aluno, neste primeiro exercício, é sobretudo referencial o que se nota particularmente na selecção dos substantivos, pois, de 14 substantivos seleccionados pelo aluno para esta composição, nem um só é abstracto; todos eles são concretos e comuns, porque se referem a coisas vulgares. Há apenas um substantivo próprio que serve para individualizar a personagem e há também um diminutivo, 'rapazinho' (linha 1), que não tem funções afectivas, como normalmente sucede em Português, mas antes serve para indicar que ele tem pouca idade. Este gosto do nº9 pela referência é acentuado pelo número de possessivos integrados no texto.

Passando agora para a segunda e terceira tarefas, notamos que existe uma modificação subtil da estrutura das frases, pois, se continua a haver uma grande economia nos elementos de ligação, o aluno passa também a evitar pormenores supérfluos. Assim, os elementos desnecessariamente explicativos, introduzidos durante a primeira tarefa, transformam-se agora em um ou outro desvio de feição poética, apresentada com o aspecto de rápida descrição. No fundo, são toques de reforço de subjectividade, como se o aluno pretendesse colorir de emoção, mesmo os segmentos de frase simplesmente narrativos.

Aliás, a mesma junção aparentemente paradoxal surge na escolha dos substantivos e na escolha dos adjectivos que os qualificam. Realmente, se os substantivos destes segundo e terceiro exercícios

continuam a ser quase todos concretos, a adjetivação que os caracteriza é emotiva, atenuando o lado referencial do substantivo, ou então levando-nos a procurar uma outra dimensão do nome, um lado mais subjectivo que, à primeira vista, nos podia passar despercebido: realmente, um "dia radioso" (3ª; linha 1) é muito especial, e uma simples "brisa do mar" ao ser descrita como "perfumada" (3ª; linha 3) modifica toda a apresentação da praia feita pelo nº9. O aluno tende a recorrer a 'clichés' na sua adjetivação, insistindo, por exemplo, no uso de adjectivo 'bonito' para qualificar coisas do mar. Os 'clichés' despertam, em qualquer leitor, "reflexos emocionais apropriados"² que nos levam à identificação com o texto, e com as emoções expressas, quase sem sentirmos. Simultaneamente, põem em evidência as situações em que o uso do adjectivo é original, como quando o nº9 se refere a 'tesouros' (2ª; linha 9), não 'imensos' ou 'fabulosos' o que seria sem dúvida 'cliché', mas sim 'imaginários', fazendo-nos destacar o conteúdo do adjectivo.

Directamente ligados ao adjectivo estão os dois advérbios de modo -'meigamente' (2ª; linha 5) e 'lentamente' (3ª; linha 3), surgidos nos dois textos, que não só são colocados numa posição de grande evidência na frase, como têm de novo um cambiante emotivo introdutório para a fala do Avô (2ª), e para as recordações poéticas do João (3ª).

Em conclusão, gostaríamos de voltar a chamar a atenção para a evolução positiva da construção linguística dos textos do nº9, assim como a melhor utilização dos componentes conteudísticos necessários às tarefas escolares.

Durante o decorrer do ano lectivo, este aluno vai desenvolvendo um modelo de escrita em que forma e conteúdo colaboram na definição dum estilo, onde o subjectivo se esconde atrás do referencial e em que, portanto, os elementos aparentemente denotativos da frase terão de ser valorizados conotativamente, porque têm uma dimensão emotiva e pessoal.

² ZIJDERVELD, A.C. On Clichés. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1979, p.16.

2.2. Os textos do nº10

Passamos agora para o aluno nº10/B cuja produção dos textos acompanhámos, como se pode ver no Apêndice XX.A.

Este aluno era um adolescente proveniente duma família rica e tradicional, disfrutando duma situação invejável, não só em termos sócio-económicos, mas também em termos culturais. Tendo sido marcado por um forte trauma de infância, ao ver morrer um irmão num acidente, sofreu uma trajectória escolar cheia de oscilações, em termos de aproveitamento, mas definindo-se, desde o 5º ano de escolaridade, como um aluno de difícil contacto, mas de grande solidez científica. O drama vivido na sua infância precipitou o seu amadurecimento, assim como reforçou a sua tendência para a introversão. Apaixonado pela leitura - diversos professores se queixavam de ter de lhe confiscar livros que ele insistia em ler durante as aulas - identificou-se com personagens literárias desde muito cedo, o que o ajudou a criar uma postura na vida, francamente matura para os seus doze anos; além disso, redige um diário desde os oito anos, a conselho do psicólogo que o acompanhou, o que lhe forneceu sobretudo uma forte capacidade de introspecção, paralelamente a um grande à-vontade perante todo o exercício de escrita.

2.2.1. Os Processos de Criação dos Textos

Começando pela produção dos textos, iremos interpretar os dados contidos no depoimento do aluno (Apêndice XX.A. e XXI.A),

verificando a sua veracidade através do texto produzido, resultado indiscutível do processo cognitivo de criação linguística.

Iniciaremos a nossa discussão com a representação da primeira tarefa, quando este aluno ainda parece procurar linhas de orientação de pensamento, base necessária à elaboração do texto: após um momento de desorientação natural, o nº10/B é dominado por um sentimento realista, que o leva a enfrentar decididamente a tarefa que o espera. Segue-se imediatamente a planificação dessa mesma tarefa, partindo o aluno do estímulo fornecido pelo professor, e mais especificamente, das próprias pistas apresentadas nesse mesmo estímulo. É curioso notar que, durante esta primeira tarefa, e revendo apenas os pensamentos verbalizados pelo aluno, somos levados a pressupor que o nº10 não dá atenção às instruções que lhe foram fornecidas; contudo, tal não é verdade, pois, subjacente à produção do texto, descobrimo-las sempre presentes, rigorosamente seguidas pelo aluno, formando o esqueleto geral da composição que nos foi apresentada.

O primeiro pensamento verbalizado pelo aluno - "o que é que há a dizer sobre esta gravura?" - revela-nos a sua procura de finalidades para este exercício, isto é, a necessidade de fazer uma composição partindo da interpretação duma imagem. O nº 10, aliás, começa por procurar essa finalidade, através de estratégias específicas, sendo a primeira a observação cuidadosa da gravura. Esta observação leva-o a definir, não só os dois planos espaciais existentes na imagem - perto/longe -, mas também, talvez por associação de pensamento, a transferir esses planos para tempo vivido - uma criança/ um adulto -, e, finalmente, a dar-lhe uma conotação emocional - uma criança feliz/ um homem infeliz. A estas considerações sobre a gravura a estudar, irá seguir-se o começo da redacção do texto e o nº 10 sugere, para abertura, o cliché narrativo por excelência, "Era uma vez".... Contudo, esta frase é abandonada logo a seguir, como se o aluno sentisse que a sua maturidade linguística podia prescindir desta e doutras muletas narrativas. A menção da fórmula, porém, mostra-nos a necessidade, por parte deste produtor de texto, de recorrer a alguns clichés narrativos que conhece bem das suas leituras, como chave para abrir o mundo literário da fantasia. Indica-nos também, que os romances, e outros textos lidos, se encontram subjacentes à produção

escrita deste aluno. Aliás, o próprio aluno, de um modo velado, refere na sua Entrevista Retrospectiva (Apêndice XXI.A), que recorre a esquemas que já possui, para a elaboração das diferentes composições: assim, o texto desta primeira tarefa teria sido feito na aula, "só uma boa parte" e "algumas ideias já as tinha usado antes", segundo afirma nessa mesma entrevista.

Mas, como vimos, até agora, o aluno fez apenas algumas considerações, destacando da imagem certos pormenores que considera fundamentais para a composição que irá elaborar. Simultaneamente, segundo L. FLOWER, recorre a 'lembrar', para complementar o 'notar' já demonstrado, e a memória irá fornecer ao aluno as estruturas enriquecedoras, os esquemas mentais, necessários para o desenvolvimento das estratégias e o encontrar das finalidades. Aproximando-se das figuras em cena, não só visualmente, mas também emocionalmente, o nº 10 vai agora individualizá-las com um nome de baptismo, escolhido com grande cuidado, e definir o relacionamento entre elas: serão pai e filho. Se foi mera casualidade, se foi a imagem do sofrimento da figura/pai que levou o nº10 a lembrar-se do próprio pai é impossível saber e o aluno, consciente ou inconscientemente, omite esta fase do seu pensamento. O que é certo é que agora que estão definidos os planos espacial e temporal, que estão integradas as personagens, encontrados os seus papéis, a história pode começar a desenrolar-se.

Supomos que é também nesta altura que o aluno ultrapassa a primeira fase da resolução do problema que uma composição sempre constitui, superando, portanto, a fase do planeamento e entrando na idealização. A primeira fase parece-nos anormalmente longa, como se o nº10 pretendesse evitar erros de precipitação se se lançasse imediatamente na redacção do texto. A partir de agora, define-se, claramente, a preferência deste aluno pelo tipo de resolução de problemas¹ em que a finalidade principal é atingida por etapas sucessivas. Essas fases, centros de controle que vão orientando o produtor do texto durante a redacção, são apresentadas, com simplicidade, num esquema em que o nº10 faz um resumo da vida inteira de Joel: "Todos os dias Joel ia à escola; o pai dava-lhe dinheiro

¹ Utilizamos a nomenclatura de BEAUGRANDE & DRESSLER, como já explicámos no nosso capítulo sobre o Enquadramento Teórico.

para comprar um gelado; Joel era um menino feliz; um dia ao atravessar a rua Joel é atropelado".

À apresentação deste esquema segue-se o desenvolvimento, que leva o aluno a ligar e relacionar as ideias previamente seleccionadas, e a passar à fase de expressão, isto é, a dar concretização linguística aos pensamentos escolhidos. Tratando-se duma tarefa escolar, essa fase de desenvolvimento/expressão é a de maior importância para nós, especialmente quando está relacionada com a produção de texto dum aluno que revela uma permanente autocritica, bem visível nas escolhas linguísticas constantemente feitas por este nº10/B. Este facto é atestado pela grau de individualização estilística conseguida e comprovado pela revisão cuidadosa do texto que induz o aluno a preocupar-se com o tom certo ('é seco demais'; 'é desnecessário'; 'risca') e com a procura da palavra exacta ('sempre não, todos os dias'). O nº10 introduz também processos narrativos de índole literária, como o suspense, para enriquecer o texto, e consegue intensificar o clímax da história conscientemente (Agora sim, ficou bem). É, aliás, esta evidente adequação revelada pelo aluno, nas suas produções escritas, que lhe permitem mudar de repente o rumo da história (o menino que morreria atropelado, acaba por morrer afogado), sem que isso perturbe a representação da tarefa inicialmente definida².

O aluno levou bastante tempo a cumprir esta primeira tarefa, 32 minutos, o que, na nossa opinião, se deve ao grande cuidado com que cria os seus textos, além de que está provado que a técnica a que foi sujeito, de verbalização do pensamento, costuma retardar a escrita.

Perante a frase-tópico da segunda tarefa, o nº10 parece enfrentar um momento de desorientação em que não sabe como começar: "Isto é muito difícil... não sei mesmo o que dizer". Mas este momento inicial é de pouca duração e, seguidamente, o aluno entrega-se à releitura do tópico, para poder passar ao momento seguinte, o da interpretação. Essa interpretação, que coincidirá com o planeamento, irá levar o nº10 à organização sistemática das próprias ideias,

² Linda Flower considera que estas alterações trazem graves riscos, pois a maioria dos alunos não consegue integrar novos elementos, sem perturbar as finalidades já definidas.

começando por se centrar na personagem em cena, a que irá atribuir um nome: José. Essa escolha do nome baseia-se num duplo critério: um critério emotivo, pois, como o aluno confessa, "é um nome que eu gosto tanto"; e, ainda mais importante, um critério de continuação e permanência textual, porque o nº10 relacionou este exercício com o que já fizera anteriormente: José é a mesma personagem da primeira tarefa, agora já idosa, e mesmo a frase de abertura, "José sentia-se ainda mais solitário nesse dia", mantém uma construção linguística muito próxima de "José acordara mais triste que nunca", abertura do texto da primeira tarefa.

Encontrado o centro do texto, a personagem e o seu estado de espírito, o aluno passará à idealização da composição, procurando os necessários espaços de controle, revelados inquestionavelmente no esquema/resumo dos acontecimentos que se seguem. Esse esquema irá indicar, não só uma sucessão de eventos, mas, sobretudo, referir o melhor modo de os apresentar e relacionar: por exemplo, falando da infância passada na praia, o aluno apresentará inicialmente a imagem "um menino com uma toalha de praia", que depois porá de lado, preferindo "um menino com um balde". Não podemos deixar de elogiar a clara procura de adequação, pois, após ter reflectido sobre o símbolo sugerido, o aluno lembra-se certamente que a toalha de praia não pertence só à infância, enquanto o balde está directamente relacionado com as brincadeiras das crianças. Como já se passara na primeira tarefa, o aluno fará o desenvolvimento e a expressão praticamente em simultâneo, seleccionando as ideias e passando à sua imediata transferência para a escrita. Mas expressão significa para este aluno, sobretudo um grande cuidado com pormenores linguísticos, como sinais ortográficos, por exemplo ("vamos pôr reticências em vez de ponto"; "vamos fechar este parágrafo"), e com o sentido estético do texto, havendo da parte do nº10 uma evidente confiança no seu próprio gosto. Expressões como "não gostei", "muito giro", estendem-se durante todo o texto e atestam esse mesmo sentimento. Chegado a esta parte de elaboração da composição, torna-se mais dominante a importância do 'lembrar', pois o aluno vai perder-se, durante longos minutos, nos seus pensamentos. Segundo nos explicou na Entrevista Retrospectiva (Apêndice XXI.A) "estava a pensar no meu tempo de praia", o que certamente motivaria a escolha das preferências da criança do texto ao brincar junto ao mar.

Para um aluno que se tem preocupado sobretudo com adequação textual, assim como com 'eficiência', é surpreendente a presença dum fecho narrativo que ele considera como "foleiro". De novo, estamos perante uma prova da sensibilidade linguística do aluno, pois o que ele certamente considera como de mau gosto é a ideia por detrás da frase e a que ele não dá assim tanta importância, aceitando mesmo integrá-la como um reforço da 'eficácia'. O aluno termina com uma conclusão aberta, ao atribuir a José o papel de contador de histórias.

Segue-se a releitura e a colocação das vírgulas. Ao todo, o aluno utilizou 40 minutos na elaboração deste texto.

É um pouco mais difícil de falar da gestão do tempo feita pelo nº 10, durante o cumprimento da terceira tarefa, já que o aluno, ao ler o tema, ficou altamente encolerizado, exteriorizando essa ira de várias maneiras e entre elas, recusando-se a colaborar. Tivemos então de desligar o gravador e, depois duma pequena conversa, o aluno retomou o exercício ainda contrariado, como é visível pela frase inicial da transcrição: "Mas que chatice!". A seguir vem a explicação de toda essa cólera, "Este ano passo o tempo a escrever sobre a mesma coisa", e que muito nos surpreendeu, pois, ao contrário do que esperávamos, o nº10, ao perceber a permanência temática das tarefas, não se sente mais à-vontade, mas sim hostilizado. De novo, será o aluno que fornecerá a explicação para essa sua reacção: "Já esgotei a inspiração nas outras duas. Também sempre a repetir o mesmo".... Este desabafo parece-nos particularmente importante e leva-nos a supôr que o nº10, como a maioria dos alunos, também deve ter certos tópicos seleccionados que vai utilizando sempre que são oportunos para o tema da redacção a organizar. Este facto é, aliás, provado pelo seu depoimento na Entrevista Retrospectiva, quando ao falar da primeira tarefa, nos dirá que inventou na aula "uma boa parte" do texto, e ainda um pouco mais tarde, e justificando o seu ataque de mau-humor, durante a organização da terceira tarefa, explicará que, ao ver, de novo, o mesmo tema, "sentiu que estava a esgotar as ideias".

Devido ao estado de espírito que presidiu à elaboração deste terceiro exercício, podemos afirmar que não foi redigido com o

mesmo cuidado que orientou as outras duas tarefas anteriores, pois o aluno interrompe diversas vezes a sua escrita para expressar a sua indignação em frases do tipo "de certeza que não vai ficar bem" e "vai ficar uma porcaria". Portanto, estando o aluno sob uma forte pressão emotiva, achamos ainda mais fidedignos certos elementos visíveis durante a elaboração desta terceira tarefa e que, certamente, não podem ser interpretados como reforço de 'eficácia', mas antes, como características naturais do processo da escrita do nº10: um deles, é o recurso, durante a idealização, a um esquema de organização dos acontecimentos; o segundo elemento, é o cuidado com a correcção linguística do texto, chegando a preocupar-se com a posição do advérbio 'finalmente' em relação ao verbo que modifica; um terceiro ponto, é o aparecimento duma frase que "vi naquele livro" e que o aluno adequadamente insere no texto. Os dois pormenores linguístico/literários que acabamos de mencionar evidenciam ainda mais a facilidade e a sensibilidade com que este aluno compõe os seus textos.

Para finalizar, gostaríamos de referir um pormenor que, à primeira vista, nos pareceu paradoxal: durante a elaboração da primeira e segunda tarefas, o aluno começa por procurar o centro do texto, no seu entender, a personagem, à volta da qual se reúnem todos os acontecimentos. Contudo, durante a terceira composição, esta parte da planificação é omitida e o nº10 passa a uma narração, que se apresenta como de primeira pessoa. Durante todo o ano lectivo em que acompanhámos este aluno, foi este o único texto de primeira pessoa que o vimos redigir e, por isso, resolvemos questioná-lo indirectamente na Entrevista Retrospectiva. Mas, para nossa surpresa, quando lhe afirmámos "que a narração (dele) era sempre de terceira pessoa" o nº10 não reagiu corrigindo esta nossa imprecisão, apesar da ER ter tido lugar dois dias após a redacção da terceira tarefa. Por isso, levantamos a hipótese de que o estado altamente emotivo, em que o aluno se encontrava, tê-lo-ia levado a identificar-se narrativamente com a personagem em cena, criando um texto de teor confessional: assim se justificaria a ausência de definição da personagem/centro do texto, tal como o facto do aluno não ter tomado consciência de que a narração que acabara de elaborar fora em primeira pessoa.

De novo, gostaríamos de chamar a atenção para algumas características gerais do procedimento deste aluno, cada vez que se entregava à produção dum texto. Antes de mais nada, centra toda a sua narrativa numa personagem que interpreta os temas e que vive e sente os acontecimentos redutíveis a esquemas.

O segundo ponto importante, é essa paixão revelada por exactidão linguística, pela procura, não só da palavra certa, mas também da mais expressiva. Contudo, este cuidado com precisão linguística não é acompanhado pelo mesmo à-vontade perante nomenclatura crítica, que o aluno raramente utiliza. A sua noção de adequação parece esgotar-se em grande parte no vocabulário escolhido e nas estruturas gramaticais seleccionadas, não nos parecendo que o aluno ache que muitas estruturas literárias sejam fundamentais para a elaboração dum texto em sala de aula.

Mas, porque as três tarefas são exercícios de sala de aula, outro ponto a destacar é a pouca preocupação deste aluno em manter normas de 'eficácia', havendo apenas, nos seus pensamentos, algumas referências ao julgamento do professor/receptor do texto.

2.2.2. Os Textos Produzidos

Vendo os textos produzidos pelo nº10/B, iremos examiná-los, primeiramente, dentro dos parâmetros de intencionalidade que já definimos na primeira parte deste nosso estudo. Antes, porém, reproduzimos os textos criados, que se encontram no Apêndice III na sua forma original:

1ª TAREFA

Hoje José acordara mais triste que nunca. Tinha tido um sonho terrível que o fez lembrar a pessoa que mais amou no mundo: o seu filho Joel. Todos os dias Joel ia à escola, aprendia com os outros as coisas que são necessárias à vida. José dava-lhe todos os dias dinheiro para ele comprar um gelado depois da escola. Quantas vezes José observara o filho sem este dar conta: Joel trazia os livros debaixo do braço e ia à praia. Era um menino contente até que um dia aconteceu ... estava muito calor e para matar a sede a Joel um gelado não chegou. Despiu-se e *atirouse* à água ... Nunca mais ninguém o viu.

Tudo o que restava dele era uma recordação.

2ª TAREFA

José sentia-se ainda mais solitário nesse dia. A saudade da sua infância atormentava-o desde a manhã quando aquele garoto viera trazer-lhe uma fatia de bolo... na outro mão tinha um balde com conchinhas que brilhavam à luz do sol. Nessa idade também ele adorava a praia, as rochas ásperas, as pulgas saltitantes a esconderem-se nos furinhos da areia e sobretudo de fazer castelos que as ondas iam arrasando. Fora sempre tão feliz na praia!

Depois a vida, com os seus momentos bons para recordar e momentos maus para esquecer, traziam-no muitas vezes àquela praia onde o cheiro a maresia adoçava todos os sofrimentos.

Agora já velho vive numa casinha sobre a praia e os filhos dos pescadores vêm muitas vezes ouvi-lo recordar e inventar: "Uma vez, lembro-me bem...".

3ª TAREFA

Eram oito horas da manhã dum dia cheio de sol. Depois dum longo e frio inverno parecia que o calor chegara finalmente. Aquela manhã de domingo era sossegada e um pouco monótona e por isso decidi ocupar-me um pouco e

sacudir a modorra que se instalara em mim. Nada melhor que uma boa caminhada para nos sentirmos activos e bem-dispostos!

Desci a rua em direcção à praia e à medida que caminhava e que sentia mais perto o cheiro forte do mar, os risos das crianças foram-me trazendo recordações em *torpel*, fazendo-me recordar tantos momentos da minha infância passada e das minhas férias de verão. E eu fui lembrando o gosto delicioso do meu gelado favorito, o homem da bolacha americana que eu sempre chamava a seguir ao banho de mar, a voz do meu irmão chamando-me da beira-mar e o rosto sorridente da minha mãe, ainda nova e bonita...

Quantos momentos bons que eu vivi! Que pena que alguns momentos maus tenham vindo ensombrar a felicidade da minha infância!

Começando pela 'máxima de co-operação' verificamos que, em qualquer das tarefas, esta máxima foi cumprida pela aluno, não só em termos gerais, mas também descendo ao pormenor. Primeiro que tudo, os textos são apresentados numa letra cuidadosa, quase desenhada, e o aluno não se poupou ao trabalho de passar cada composição a limpo, antes de o entregar à professora para a respectiva correcção. Isto, apesar das rasuras introduzidas serem poucas, pois o aluno pensa bastante, antes de registar por escrito o seu raciocínio. Depois, notamos que escreveu textos que, não sendo muito longos, permanecem em geral dentro da média: na primeira tarefa, o texto será constituído por 124 palavras distribuídas por 11 frases. Passando aos outros dois exercícios, durante a segunda tarefa o aluno produziu um texto de 135 palavras organizadas em 7 frases, e, na tarefa final, a composição do nº10 é constituída por 174 palavras distribuídas por 8 frases. Relacionando o número de palavras com o número de frases, vemos que, com o decorrer dos exercícios, dá-se uma clara subida do número de palavras, mas que é acompanhada por uma significativa redução do número de frases; logo, a frase alongou-se, aumentando a sua complexidade.

Quanto à utilização de sinais ortográficos, dum modo geral, o nº10 parece estar bastante à-vontade, mas, quando se sente inseguro, sabe contornar os problemas, evitando os riscos. Começando pelo parágrafo, vemos que, na primeira tarefa, só o utilizou uma vez, para separar o desenvolvimento do enredo da frase de conclusão. Suspeitávamos que isto se devia a certa hesitação na utilização do

parágrafo, mas a explicação do aluno, dada na aula de correcção dos exercícios, pareceu-nos lógica³ : "Escolhi entrar directamente no assunto e portanto não precisava de introdução". Mas logo a seguir confessou que "não gostava de usar parágrafos, porque ainda não estava muito certo do seu emprego". Se o primeiro motivo foi o que predominou na construção do texto, é difícil saber; se o segundo motivo foi realmente a verdadeira causa, a lógica da desculpa apresentada só abona a favor da inteligência e subtileza do aluno. Durante o cumprimento das segunda e terceira tarefas, o nº10 faz parágrafo cada vez que termina uma parte do texto.

Quanto a outros sinais ortográficos e começando pelos pausais, notamos que os pontos finais, por exemplo, são utilizados oportunamente; as vírgulas, na primeira tarefa, aparecem uma única vez e, de novo, o seu emprego está dentro do procedimento habitual para estas idades, surgindo a separar a oração principal duma coordenada assindética com um sentido de enumeração. Contudo, em vista do cuidado atribuído pelo aluno à produção deste texto, e da sua comprovada sensibilidade, surpreende-nos que ele não tivesse notado a situação de ambiguidade textual, criada pela ausência duma vírgula na linha seis: "Estava muito calor e[,] para matar a sede a Joel [,] um gelado não chegou". De novo, estamos perante uma situação comum à média dos alunos, pois, como mostrámos na primeira parte deste estudo, é raro eles realçarem, por vírgulas, as orações intercaladas. Ao passar para o segundo exercício, o emprego das vírgulas torna-se mais variado e o nº10 utiliza-as para marcar correctamente uma oração intercalada (linha 7) e ainda, dentro da mesma oração, o aluno usa vírgulas para separar elementos frásicos com a mesma função sintáctica e que são apresentados como uma enumeração (linha 4). Iniciada a terceira tarefa, aumenta de novo a utilização das vírgulas, como se o aluno estivesse progressivamente mais à-vontade no seu uso, e, além de destacarem uma oração intercalada (linha 6), servem também para evidenciar uma oração gerundiva (linha 8), e dentro da mesma oração, separam elementos da frase com a mesma função sintáctica (linha 9), ou com função de aposto (linha 12).

³ Somos levados a citar diversas vezes declarações feitas por este aluno, porque ele possuía uma notável capacidade dialéctica e reflexiva, defendendo as suas posições sempre que achava oportuno.

Mas, dentro dos sinais ortográficos considerados pausais, durante a primeira tarefa, a utilização de dois pontos feita por este aluno está acima da média, já que os emprega duas vezes em situações em que não servem para indicar o início de diálogo: o nº10 usa os dois pontos para mostrar que se irá seguir um esclarecimento importante, mesmo fundamental, para o prosseguimento da história. Por duas vezes este processo é utilizado e o aluno hesitou num terceiro emprego, mas como explicou, num último momento, achou que, mais importante que o facto de que iria introduzir uma explicação, era a necessidade de criar uma sensação de suspense e, por isso, substituiu-os por reticências. No segundo exercício, os dois pontos são apenas usados para introduzir o discurso directo (linha 11).

Dentre os sinais ortográficos melódicos, as reticências são os únicos usados pelo nº10, na primeira tarefa: nem interrogações, nem exclamações, que, apesar de poderem aumentar o lado emocional do texto, traziam o risco de quebrar a sobriedade; apenas duas vezes, as reticências: uma, quando o aluno necessita da colaboração do leitor para recriar a emoção da tragédia sugerida; outra, para convidar o leitor a testemunhar o drama da família que perde alguém na imensidão do mar (linha 7). Mas as reticências parecem ser uma das marcas do estilo do nº10 e, por isso, regressam na segunda e terceira tarefas. De novo, quando a personagem se perde nos seus pensamentos (2ª- linha 3 e 11; 3ª- linha 12) por ter atingido um momento da narração muito íntimo em que está a recordar qualquer facto doloroso. Assim, as reticências, como acontecia no primeiro exercício, guardam um elemento de indefinição intranquila que contribui para o adensamento do texto.

Durante as segunda e terceira tarefas, surgem nos textos pontos de exclamação para intensificar a emoção expressa na frase (2ª- linha 6; 3ª- linha 13) e, no segundo exercício, o aluno recorre a aspas para indicar o começo dum discurso directo que é, em parte, um diálogo, e, em parte, um devaneio pessoal (linha 11).

A proporção de erros ortográficos é muito baixa e, durante a primeira tarefa, este aluno comete um único erro numa forma verbal: 'atirouse' (linha 7), cuja localização tem necessariamente de nos chamar a atenção, pois encontra-se a seguir a outra forma verbal

pronominal escrita com correcção: "despiu-se". Mesmo antes de ouvirmos a explicação do nº10, já tínhamos entendido que se revelava assim a incerteza do aluno, quanto à ortografia das formas verbais pronominais e que resolvera apostar em cinquenta por cento de correcção: se condenava uma das formas, a outra estava necessariamente certa. Mais interessante é a explicação que o próprio aluno nos reservava: "Sei que esse tracinho (hífen) é usado para quebrar palavras no fim da linha...nunca me lembro se neste caso é a mesma coisa ou não" . Achando muito confusa a explicação apresentada, voltámos a pedir esclarecimentos e o aluno voltou a justificar-se: "Quando eu andava na primária, a minha professora estava sempre a insistir sobre os erros que fazíamos ao dividir a palavra no fim da linha e dizia, e voltava a dizer, que esse 'tracinho' servia para quebrar uma só palavra. Lembro-me realmente de formas com 'despiu-se', mas não tenho a certeza se me lembro delas no meio da frase se no fim da frase... não tenho nunca a certeza se é só uma palavra se duas".

Durante a segunda tarefa, o aluno não apresenta nenhum erro ortográfico, voltando a cometer uma falta ao chegar à terceira tarefa, na palavra "tropel" que o aluno refere ter tirado dum livro (Apêndice XX.A). Logo, certamente, era um vocábulo que lhe era pouco familiar e o nº10 seguiu uma leitura errada da palavra. Durante o ano lectivo em que acompanhámos este aluno, raramente o vimos cometer erros e, quando os fazia, era exactamente porque se aventurava na escrita de palavras novas que o tinham impressionado. O erro grave, na forma verbal que mencionámos antes, não voltou a ser repetido, depois da professora A ter feito uma aula sobre ortografia e em que chamou a atenção dos alunos para esses erros mais sérios, explicando sumariamente a formação de algumas dessas formas verbais.

A "máxima de quantidade", com a sua necessidade de fornecer a informação necessária e suficiente para o produtor do texto obter a adesão do receptor/professor, está também presente não só a nível dos elementos informativos introduzidos, mas também através de um ou outro traço de reforço de "eficácia" integrado por este aluno, durante a redacção, dum modo subtil .

Retomando o estudo da primeira tarefa, quanto ao tema, relaciona-se com um dos grandes blocos temáticos desenvolvidos pela professora A, pois nenhum leitor pode ser insensível ao modo como é introduzido o tema do amor; e este, amor familiar, a quem uma tragédia irremediável transfigurou a felicidade habitual, convertendo-a numa sensação de perda irreparável e de eterna saudade; quanto aos conteúdos especificamente programáticos, faz uma utilização original da temática do sonho que adequa à situação de tragédia, transformando o sonho em pesadelo angustiado.

Se estes toques são sintomas de um seguro senso de adequação e de eficiência textual, o aluno não esquece que, estando em sala de aula, convém reforçar a eficácia, introduzindo, de passagem, um louvor à instituição escolar, aproveitando a situação de aluno de Joel para elogiar a escola onde ele "aprendia as coisas necessárias à vida".

Durante a segunda tarefa, e seguindo as indicações da frase a desenvolver, o aluno insere o tema da velhice, um velho que gosta de contar histórias, mas que, ao contrário do que normalmente sugerem os seus colegas, não encontrou a tranquilidade e a paz de espírito. Mesmo a saudade dos momentos de infância não é boa e doce, antes "atormenta-o".

De novo, como pedia a frase ponto de partida do exercício, a velhice está em contraste com a infância, uma infância feita de brincadeiras e amizades, de "momentos para recordar". Esta mesma noção da infância volta na terceira tarefa, ao mesmo tempo que o aluno regressa discretamente a um tema já sugerido no primeiro exercício: a importância dos laços familiares. Só que enquanto, na primeira tarefa, é o pai, súpula do amor, que nos é apresentado, agora é a mãe, a face da ternura, e é o irmão, o companheiro dos bons momentos.

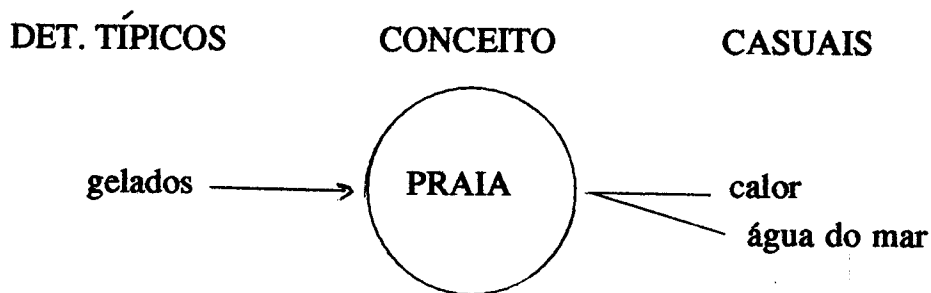
Também a "máxima de qualidade", que preconiza a necessidade da verdade, se encontra presente. Durante a primeira tarefa, não só através da história verídica que o texto documenta, mas também através das modificações imaginárias, mas sempre verosímeis, feitas

pelo produtor do texto na linha da realidade. Realmente, se a composição tem um tom claramente catártico, - pois pelos dados do Apêndice XX.A. sabemos que, inicialmente, o nº10 ia fazer Joel morrer atropelado, como sucedera no incidente que ensombrou a vida do aluno -, uma forte noção dos padrões de criação textual leva o aluno a alterar as sub-finalidades do texto, mudando os pormenores que conduzem à morte da personagem: assim, se a figura chorando, colocada em primeiro plano, e que o nº10 parece ter identificado com o próprio pai, o fez recriar a história da sua família, a sensibilidade criadora do aluno vai fazê-lo modificar a história vivida, de modo a ser mais coerente e mesmo mais provável: em função do cenário, numa praia, a lógica pede que as crianças morram afogadas e não atropeladas. Por isso, o aluno fez uma rápida alteração dos acontecimentos, adaptando-os às necessidades do contexto e também às necessidades de verosimilhança textual, pois conseguiu que todos os pormenores se interrelacionassem e subissem num crescendo até ao final trágico. Por isso, dentre todos os alunos do 7º ano que estudámos, o nº10 parece ser o que melhor compreendeu que a escrita é feita de momentos de "recordar e inventar" (2ª).

Mas a força da biografia, da experiência vivida, nunca realmente se dilui, e a leitura sequencial dos três textos levam-nos a afirmar que, neste aluno, talvez devido à força desse trauma de infância, há uma referência velada ao modo como, na vida dos seres humanos, as tragédias acabam por prevalecer destruindo os bons momentos.

Quanto à familiaridade do nº10, com o próprio estilo dos textos literários, é indiscutível e facilmente destacável, pois, já na primeira tarefa, poucos alunos desta idade usam com tanto à vontade o mais-que-perfeito simples dos verbos, reconhecido como um tempo de teor erudito, mas muito utilizado na Literatura. Além disso, a sua linguagem tem pouco de corrente, havendo, desde o primeiro exercício, a preferência por um vocabulário sóbrio e de registo cuidado. Durante a segunda e terceira tarefas, essa linguagem recorre frequentemente a figuras de estilo e o aluno maneja adequadamente imagens, antíteses e mesmo figuras fónicas. A estes recursos estilísticos iremos referir-nos um pouco mais adiante.

Passando agora para a 'máxima de relação', vemos que todas as adaptações e ajustamentos teriam de ser perspectivados pelo nº10/B, partindo dum espaço-conceito, PRAIA, ponto de partida dos exercícios, documentado directamente pela gravura, referido pela frase, indicado pelo tema, e que iria funcionar como um "quadro", esqueleto dos textos a criar. Na primeira tarefa, seguindo a maioria, o aluno levanta um "quadro", com os seus "determinantes típicos" e os seus "determinantes casuais", que podemos apresentar no seguinte esquema:



Mas PRAIA, que para qualquer criança é normalmente sinónimo de felicidade, é aqui tingida de tragédia e, se não podemos acreditar que a memória episódica deste aluno não lhe transmita nenhuma imagem feliz inserida na praia, a sua memória conceptual⁴, com a sua forma de abstracção negativa resultante dum trauma passado, não lhe permite que anteveja qualquer situação familiar sem sentir saudade e tristeza. Por isso, curiosamente, até calor do sol e alegria do mar servem apenas para reforçar a ameaça que espreita a criança desprevenida, a mover-se naquele cenário de felicidade. A vítima será o menino inocente, que como nas histórias tradicionais, só vê no gelado tão bom uma fonte de prazer e não uma forma de morte disfarçada.

A segunda tarefa partia exactamente do mesmo espaço/conceito PRAIA que se apresentava definido do seguinte modo:

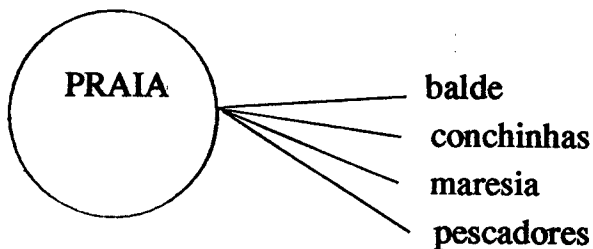
⁴ Parece-nos que são estas duas noções, 'memória conceptual' e 'memória episódica', que são reunidas por L. FLOWER no seu diagrama como 'long term memory'.

DET. TÍPICO

CONCEITO

CASUAIS

?



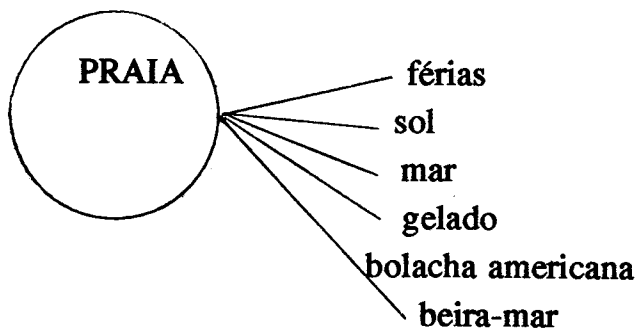
E o terceiro exercício, de construção paralela com o segundo, resume-se no seguinte esquema:

DET. TÍPICO

CONCEITO

CASUAIS

?



Vendo os 'casuais' seleccionados pelo produtor do texto, verificamos que, ao contrário do que sucedia na primeira tarefa em que eram bastante neutros, durante a segunda e terceira tarefas, estes casuais apontam para a infância e, mais propriamente para as coisas que as crianças gostam. O único 'casual' que foge a esta regra é talvez o último mencionado em cada um dos esquemas, 'pescadores' e 'beira-mar', que podemos considerar interligados e que já não pertencem ao mundo infantil, mas sim ao do adulto. Se a maioria dos 'casuais' aponta para uma visão da praia, como sinónimo de tempo de felicidade, vemos que esse tempo é passado e não volta mais. Por contraste, o presente é sombrio e feito de solidão. O motivo nunca é expresso e, por isso, deixámos o determinante típico em branco;

sabemos apenas que uma ameaça, uma tragédia ocorrida na praia alterou irremediavelmente o conteúdo semântico do próprio conceito - praia representa uma felicidade sempre ensombrada pela angústia.

Quanto à "máxima de modo" também está presente, antes de tudo, pela concisão e sobriedade dos textos produzidos.

Falando da construção da frase, notamos que o aluno raramente utiliza frases simples, empregando-as apenas como frases introdutórias da segunda e terceira tarefas e também em frases exclamativas (2^a - linha 7; 3^a - linha 15) de grande intensidade e em que portanto a frase implex tornava mais directa a mensagem a expressar. Tirando estes casos, o aluno favorece claramente a frase complexa, dando contudo preferência a certo tipo de coordenação e subordinação. Assim, quanto à coordenação, logo na primeira tarefa, o aluno utiliza aditivas (3) e assindéticas (2), no segundo exercício apresenta-nos apenas uma oração aditiva e na terceira composição orações assindéticas (2) e adversativas (2).

Se a coordenação é pouco frequente e, mesmo, abaixo da média de utilização dos seus colegas, que, como referimos na Parte I, têm tendência para insistir em formas de coordenação, a subordinação também é pouco variada, pois tirando um único exemplo de oração comparativa e oração integrante presentes na terceira tarefa, o n^o10 só utiliza, durante a redacção dos três exercícios, orações temporais e relativas (ver Apêndice XII.B.). Se as temporais surgem em baixa percentagem - uma durante a primeira e segunda tarefas, e duas durante a terceira tarefa - as orações relativas são em maior número - quatro na primeira e terceira composições e três na segunda - o que representa uma alta frequência em relação á média. Se durante o primeiro exercício ainda podíamos considerar que este aspecto se devia a uma grande parcimónia de adjectivos e, portanto, ao facto que o aluno costumava modificar o nome através de relativas restritivas, o aumento progressivo de adjectivação durante as duas tarefas subsequentes deveria ter levado a um abaixamento da frequência de relativas. Ora tal não aconteceu. A partir da segunda tarefa, o n^o10 utiliza adjectivos e orações relativas lado a lado o que nos leva a considerar que o emprego da relativa é um

traço de estilo deste aluno. Mais curioso ainda é a supressão de causais tão frequentes nos textos dos alunos desta idade e que certamente se deve ao facto de que nenhum dos textos inclui qualquer justificação para os acontecimentos: apenas a menção de quando e como aconteceu, reforçando-se assim o absurdo dos eventos ocorridos.

O aluno preocupa-se também em ser claro e, se não usa sinonímia, também foge à recorrência. Uma única vez, durante a primeira tarefa, apresenta um caso de recorrência total, mas com fins estilísticos: como se vê pelo Apêndice XX.A., o aluno sentiu que estava a repetir a forma "todos os dias" (linha 2 e linha 4), e põe a hipótese, da segunda vez, de utilizar a forma "sempre", mas rejeita-a, porque, como nos explica, "todos os dias era mais claro; sempre era meio-vago" (Entrevista Retrospectiva - Apêndice XXI.A). Recorrência parcial surge uma única vez, e no texto da terceira tarefa, quando o aluno utiliza, a pouco distância na frase, o substantivo 'recordações' (linha 7) e, quase logo a seguir, o verbo 'recordar' (linha 8).

O nº10 não só é directo e claro, mas também tem uma noção de economia textual, utilizando apenas as palavras necessárias à expressão do sentido e apenas as suficientes: por exemplo, não se encontra, nos textos deste aluno, a habitual inundação de pró-formas/ pronome pessoal, característica desta idade: diversos verbos surgem no texto sem o sujeito expesso, e, se é necessário sujeito, o aluno prefere repetir o nome da personagem, donde poderá tirar partido estilístico. Dentre as outras classes de pró-formas - segundo a classificação já tão conhecida de Halliday & Hasan - os demonstrativos são utilizados com parcimónia, havendo, contudo, uma tendência para a utilização de comparativos na sua função de intensificadores (1ª-linha 1 e 2; 2ª-linha 1; 3ª - linha 4).

Essa mesma procura de economia textual leva o aluno a favorecer a elisão do nome, verbo ou oração sempre que qualquer desses elementos é supérfluo na frase. Assim, já na primeira tarefa, o aluno apresenta uma elisão nominal na frase importantíssima "(...) até que um dia aconteceu [a tragédia] (linha 6), ou faz mesmo uma elisão oracional em "Quantas vezes José observara o filho sem este dar

conta [de que era observado] (linha 5). No texto da segunda tarefa essa supressão de elementos desnecessários para a compreensão da frase inicia-se logo na abertura do texto: "José sentia-se mais solitário nesse dia [do que nos outros dias] (linha 1) e estende-se a toda a construção da composição, o mesmo acontecendo durante a terceira tarefa, apesar de que neste último caso se nota sobretudo a elisão verbal (como, por exemplo, na linha 3). Mas, além desses casos de elisão clara, outro elemento da frase contribui para o reforço da economia textual: dentre as três composições que se dividem em 26 frases, só entre um terço dessas frases o aluno utiliza conectivos.

A informação é comunicada dum modo ordenado e bem estruturado, e a informatividade dos textos é, na nossa opinião, de segundo e terceiro grau. Este facto deve-se, antes de mais nada, à baixa proporção de palavras funcionais em comparação com itens lexicais como substantivos e verbos, segundo os parâmetros de classificação de Halliday já referidos na primeira parte; e, a nosso ver, ainda mais importante para a determinação do nível de informatividade, é que os textos apresentam um desenvolvimento lógico, mas nunca trivial, pois, mesmo na primeira tarefa, e embora conheçamos a história do aluno, somos surpreendidos pelo tipo de final. Aliás, a introdução do 'suspense' é um elemento fundamental para o refinamento da informatividade, podendo especificar que o aluno conseguiu criar um momento narrativo muito próximo das "descontinuidades" como estas são referidas por Beaugrande & Dressler, ao interromper a frase da linha seis com as reticências, e, obrigando o leitor, a esperar mais um pouco para lhe ser comunicada a resolução da história.

Esse primeiro texto, aliás, é um texto narrativo, muito complexo, construído em diversos planos: o primeiro, o plano do textual, revela-nos uma história aparentemente muito simples: após uma rápida introdução em que se apresenta a personagem e o seu problema, desenvolve-se, através dum 'flash-back', um enredo simplificado, em que uma sucessão de acções praticadas pela personagem em cena, conduz inexoravelmente a uma conclusão lógica, que traz a explicação do problema anunciado na introdução, e que, sem dúvida, fecha a história, pois termina com a morte.

Mas a este primeiro plano, sobrepõe-se um segundo, de elementos implícitos, pois, desde a introdução que sabemos que a personagem em cena sofreu uma tragédia tão grande que não tem descanso nem acordado enquanto pensa no acontecido, nem a dormir, pois "sonhos terríveis" atormentam-na. Descobrimos, também, logo no segundo parágrafo, que a personagem central não é o motivo da narrativa, antes aquela sobre quem recaem as consequências de... um acontecimento decisivo: primeiro, porque é o sobrevivente, e fica atormentado pela saudade, segundo, porque é o que fornece o dinheiro para os gelados, e fica atormentado pela culpa.

Por baixo das implicações destacáveis numa leitura atenta do texto, encontram-se as 'implicaturas', que nos conduzem directamente ao tema; as implicaturas vão impelir o leitor dum modo subtil, fazendo-o valorizar elementos que não são visíveis numa leitura superficial do texto e orientando-o para a descoberta das intenções do seu criador: neste caso, o primeiro pormenor aparentemente dissonante dentro duma narrativa tão sóbria é o nome dado ao filho, Joel, um nome, não só invulgar, mas que ainda guarda a particularidade de ser parcialmente idêntico ao nome do pai: Jo-sé/ Jo-el. Como se os dois fossem, em parte, apenas um ser, ou, desenvolvendo o mesmo raciocínio, como se a união entre os dois fosse tão grande que eles se considerassem um todo. Mas, o segundo elemento também dissonante, surge numa frase aparentemente fora da sequência da narrativa. Referimo-nos a "Quantas vezes José observara o filho sem este dar conta". Contudo, a integração deste elemento simbólico no mundo textual mostra-nos, sem sombra de discussão, qual das duas personagens se sente dependente da outra: é José que adora Joel; o mesmo José que, afinal pôs já um nome tão sugestivo ao filho, ligando-o a si para sempre, e que o segue na rua pois não pode viver sem Joel. Só da posse destes dois pormenores integrados no texto, estamos preparados para falar do tema. Um tema que desde a primeira leitura sabíamos ser o amor, mas só agora podemos falar de matizes, de que tipo de amor - uma paixão total- e dos seus cambiantes específicos - saudade, perda irreparável, culpabilidade.

O próprio aluno anunciara a ligação do segundo texto com o primeiro, e como prova dessa intenção, aí está o nome da

personagem, José, que mais uma vez volta a ser o centro da narrativa. De novo, verificamos que, no plano do textual, o aluno seguiu rigorosamente os tópicos dados pela professora A: um velho recorda com a maior saudade a infância passada. Também, no nível das simples implicações, chegamos à noção de que todo aquele que viveu uma infância boa gostará de prezar essa idade, por isso acarinha outras crianças, como os filhos dos pescadores a quem conta histórias.

Mas, certos elementos estranhos na narração, levam-nos a reflectir sobre toda a história e a desvendar as implicaturas textuais: o primeiro desses elementos, surge quando descobrimos que o sentimento de saudade de José pela sua infância "o atormenta", mesmo quando essa nostalgia provem da visão duma criança que lhe traz um presente, logo que tem laços afectivos com ele. E este facto é ainda mais estranho se notarmos que a imagem que José guarda da sua meninice não é negativa, pois resume-se na declaração "Fora sempre tão feliz na praia" (linha 6). Depois somos informados que, ao sair da infância, qualquer coisa acontecera - "os momentos maus para esquecer" - que o fizera sofrer muito e por isso ele voltava muitas vezes àquela praia à procura de consolo, vindo mesmo viver para ali, na sua velhice. Então porque é que o texto abre com a frase: " José sentia-se ainda mais solitário nesse dia" (linha 1)? E de novo sentimo-nos remetidos para a explicação dada durante a primeira tarefa, que aqui nunca chega a ser formalizada, antes paira como uma ameaça, como a certeza da transformação do sonho num pesadelo: José sofrera uma perda irreparável, tão grande que nem o carinho das pessoas, os presentes, prova de solidariedade, ou a felicidade dum passado despreocupado o faziam superar.

A terceira tarefa traz-nos novas variações sobre o mesmo tema, pois o aluno apresenta-nos um texto em que o textual se refere rigorosamente ao tópico a tratar - saudade da infância - e em que as implicaturas resultam do golpe de teatro surgido na última frase do texto (linha 14). Realmente, de tudo o que fora dito até então não se extrai a importância decisiva de "alguns momentos maus que vieram ensombrar a sua felicidade"! Comparando este terceiro texto com os textos das outras duas composições vemos que a única novidade introduzida é a sugestão inicial duma reacção "contra a modorra que

se instalara", seguindo a inspiração vinda do calor recém-chegado e da renovação da própria atmosfera. Seguinda essa sugestão do mundo exterior, também o narrador resolve mudar a sua vida, indo dar um passeio, como se quisesse ainda procurar fisicamente a felicidade. Mas os próprios passos levam-no à praia e a sua memória à infância, a uma infância que agora é apresentada pela selecção dos momentos preferidos, criando-se com o leitor um invulgar momento de intimismo. O facto de ser narração de primeira pessoa contribui logicamente para esta aproximação, tornando-se o leitor na testemunha preferencial dessa tentativa falhada de superar a tragédia que vivera e que o destruíra.

No que diz respeito ao tema, parece-nos que as três composições devem ser encaradas globalmente, pois conteudisticamente só divergem em alguns pormenores. Os três textos tratam realmente de alguém que sofreu uma perda irreparável, tão forte que significou o desaparecimento do amor da sua vida e o instalar da solidão. Por isso o mundo à volta é um mundo que se tornou triste e mesmo os momentos despreocupados da infância são enganadores e a saudade dos tempos de menino é sempre ensombrada pela tragédia a vir. Afinal, Joel era uma criança ainda e talvez por isso José (2ª) não se consegue relacionar com crianças sem sentir uma saudade pungente e ainda mais forte a sua solidão.

Necessariamente, enquanto fomos tratando da mensagem, consequência directa das implicaturas, fomos também definindo a personagem central que comanda todos os acontecimentos com o seu estado de espírito, ao sentir-se triste (1ª), só (2ª) e abandonada (3ª). A definição da personagem é feita ou indirectamente, através dum narrador onisciente de terceira pessoa, ou directamente, quando é a própria personagem que se confessa ao leitor (3ª). O tom do texto contudo não muda, havendo, por exemplo, a mesma sonegação de informação na segunda e na terceira tarefas, pois em qualquer dos textos não somos informados sequer do motivo que provocou o sofrimento da figura em cena. A personagem, em qualquer dos textos, é definida, não através duma pormenorização dos sintomas da sua angústia, mas antes através duma manipulação notável das noções de tempo e espaço: ou melhor, enquanto o espaço/ praia é imutável e está ligado a felicidade despreocupada, o tempo vivido

pela personagem é só passageiramente de felicidade, convertendo-se rapidamente em tempo de sofrimento. E este tempo de sofrimento vai dominar e ser inalterável, opondo-se assim ao espaço que continua a ser cenário de momentos felizes. Quanto mais funda é a distância entre o espaço e o tempo vivido, maior é a tristeza e a solidão da figura em cena.

Mas se é clara a originalidade deste aluno no desenvolvimento dos conteúdos tratados, cobrindo de pessoalidade as características gerais reveladas nos textos do seu grupo/turma (Parte I), passamos agora à verificação dos traços morfo-sintáticos da sua escrita que também servem para definir o seu estilo.

Partiremos de novo da 'frase narrativa simples' de Labov cujo núcleo é o verbo utilizado no pretérito-perfeito: na primeira tarefa, entre as formas verbais usadas por este aluno, sete encontram-se nesse tempo, mas outras doze distribuem-se pelo presente do indicativo, pretérito imperfeito e pretérito mais-que-perfeito. Quanto à forma de presente do indicativo, utilizada na linha três, estamos perante um presente habitual ou frequentativo, pois o aluno quer insistir sobre a utilidade do ensino, tópico do grande agrado dos professores; habitualmente o aluno usa o pretérito imperfeito a alternar com o perfeito, procedimento habitual no Português se se deseja expressar uma acção habitual e repetida, como em "ia à escola", "aprendia com os outros", "dava-lhe dinheiro", "trazia os livros debaixo do braço", "ia à praia"; o nº10 recorre ainda a outra utilização do imperfeito na linha 6 e depois na linha 9, na frase de conclusão, em que o imperfeito do verbo 'ser' serve "para situar os eventos vagamente no tempo".

Mas deveremos tecer algumas considerações sobretudo à outra forma verbal presente no texto: referimo-nos ao mais-que-perfeito que, em dez linhas, surge três vezes: "acordara", "observara" e a forma composta "tinha tido". Sendo uma forma verbal claramente de utilização escrita revela o à-vontade do aluno com o modelo escrito e mesmo literário; só que isso não é suficiente para explicar a alternância entre as formas simples e as formas compostas do mais-

que-perfeito. Sendo o aluno tão sensível a efeitos da linguagem achamos que o emprego de "tinha tido" em vez de "tivera" é para reforçar a óbvia aliteração dos "t" surgida nessa frase tão importante e complexa do texto "Tinha Tido um sonho Terrível"(linha 1), processo estilístico que o aluno reforça pouco depois com "a pessoa que Mais aMou no Mundo"(linha 2).

Durante a segunda tarefa, o nº10 usa presente do indicativo (3), imperfeito do indicativo (8) e pretérito mais-que-perfeito simples (2). O presente do indicativo restringe-se ao final do texto (linha 11) e serve para marcar a passagem para o momento presente. O imperfeito do indicativo, que é realmente o tempo dominante no texto, surge no primeiro parágrafo, para exprimir um facto passado habitual, a saber, que, quando a personagem era criança, como todas as crianças, gostava de praia. No segundo parágrafo, porém, o uso do imperfeito é para exprimir uma acção durativa, pois não só a força dos momentos maus permaneceu, mas também essa magia vinda da praia. Integrados no primeiro parágrafo surgem duas formas de pretérito mais-que-perfeito simples (linha 2 e linha 6), traduzindo acções anteriores às apresentadas no imperfeito.

As formas de perfeito regressam durante a terceira tarefa, juntamente com o alargamento das formas verbais, apesar do desaparecimento das formas de presente de indicativo. Assim, o aluno utiliza o perfeito do indicativo (4), o imperfeito, que continua a ser a forma mais frequente (6), o pretérito mais-que-perfeito (2), e diversas formas nominais de infinito (5) e de gerúndio (4), sendo dois destes verbos, os principais em formas perifrásticas : 'foram-me trazendo'(linha 7) e 'fui-me lembrando'(linha 9). Se as formas de perfeito e imperfeito se encontram na situação habitual na narrativa, alternando entre si, usando-se o imperfeito para exprimir a acção durativa enquanto o perfeito serve para expressar a acção momentânea localizada no passado, o mais que perfeito também cumpre as finalidades habituais, logo, indicar a acção que decorre anteriormente à expressa no perfeito ou no imperfeito. Um pouco mais de atenção nos merecem as formas perifrásticas que têm um aspecto ainda mais durativo que o imperfeito, possuindo também uma noção de sequência de acções, e a forma de pretérito perfeito do conjuntivo 'tenham vindo' (linha 16) que exprime um facto passado

supostamente concluído. Quanto às formas nominais, a sua frequência serve para reforçar uma certa intemporalidade fundamental para o conteúdo do texto, pois o nº10 tenta assim exprimir a permanência das boas recordações, mas também a dominância do sofrimento irreparável.

Além dum enriquecimento dos tempos verbais, no que diz respeito à frase simples narrativa, também, a nível da complexidade da frase, o aluno ultrapassa o mero emprego das coordenadas copulativas. Assim, logo na primeira tarefa, apesar da conjunção aditiva 'e' ser utilizada na linha 5 e 7, uma parataxe surge na linha 3, cortando uma aditiva que não necessita de ser expressa para o texto ser compreendido. O nº10 recorre, neste primeiro exercício, ao uso de conjunções subordinativas que o fazem ultrapassar os limites da "frase narrativa simples": a primeira é a conjunção comparativa, mola da primeira frase, que serve para introduzir o segundo elemento de comparação, a forma "nunca", cuja ênfase é aumentada por contraste com o intensificador "mais" surgido no primeiro segmento da frase. Além da comparativa, surgem 4 orações relativas (duas na linha 2, outra na linha 3, e a outra na linha 9), duas delas posicionadas na mesma frase, para modificar dois nomes-chave: "sonho" e "pessoa", não uma pessoa qualquer, mas "a pessoa que mais amou no mundo": é também esta explicação introduzida pela relativa que alarga a estrutura antitética da expressão "sonho terrível" a toda a frase e coloca o leitor sobre o aparente paradoxo apresentado: como pode ser terrível um sonho, que geralmente é bom, - terríveis são os pesadelos - especialmente se é em torno de uma pessoa que se ama?

A introdução do elemento de suspense, logo nesta segunda linha do primeiro texto, comprova que a não-existência duma "frase narrativa simples" está de acordo com o facto de que não estamos perante uma narrativa simples e que seria descabido a utilização duma estrutura de superfície simplificada quando a nível profundo teríamos uma situação em nada linear.

Mas outros elementos estilísticos reforçam a complexidade do texto produzido durante esse primeiro exercício pelo nº10: o suspense introduzido na segunda linha provoca uma suspensão narrativa a que se segue um flash-back com funções explicativas - a sucessão de

eventos que a seguir será apresentado pelo narrador surge dum modo solucionado, devido à ausência de conjunções ou advérbios que servissem de elementos de transição entre as diferentes frases; além disso, a utilização de substantivos deveras comuns dilui momentaneamente a linguagem evidenciando os conteúdos, ou ainda mais especificamente, dando ênfase a cada quadro que passou pelos olhos atormentados do narrador da história e que cada proposição sucintamente apresentou. O ritmo da frase, normalmente binário, com um segundo elemento descendente, contribui para reforçar a nostalgia de que o texto está imbuído e preparar o leitor para um desenlace trágico. Se bem que o suspense irá subir até a um segundo momento de suspensão narrativa, marcada graficamente pelas reticências da linha 6, descendo depois rapidamente até ao desfecho da tragédia cuja intensidade é indescritível em palavras, como a segunda utilização das reticências (linha 7) indicará ao leitor atento.

Apesar de ritmo e paralelismo andarem normalmente juntos em estilo, durante esta primeira tarefa, este aluno foge conscientemente a ele, e mesmo quando decide usar, pela segunda vez, a expressão "todos os dias" porque a achava adequada, evita o aparecimento duma frase paralela invertendo a ordem das palavras da segunda frase: a "todos os dias Joel..."(linha 2) segue-se "José dava-lhe todos os dias"...(linha 3).

Se o suspense permanece como um elemento importante na criação da segunda e terceira tarefas é apresentado dum modo mais vago do que durante o primeiro exercício: sobretudo, porque surge pouco dentro da estrutura da própria frase, mas antes no nível do metatexto, logo como uma ameaça que origina o tipo de desenvolvimento do tema. A frase, também passa da construção binária que até então a definia, para uma frase complexa mais alongada, em que os segmentos, ligados por conjunção, advérbio ou preposição, se sucedem e se interligam. As figuras de estilo aumentam em número e, no texto da segunda tarefa, multiplicam-se as imagens visuais (linha 3), olfactivas (linha 8), e tácteis (linha 4). Para aumentar ainda mais a sua complexidade, a imagem ganha, por vezes, uma coloração de símbolo: assim sucede quando o nº10 nos fala das conchas "que brilhavam à luz do sol" (linha 3), como se a criança, no seu gesto de dádiva, transportasse todo o calor do sol

dentro do balde, ou então quando nos fala do prazer de "fazer castelos que as ondas iam arrasando" (linha 5), como os seus sonhos de menino. Outras vezes, a imagem integra ainda substantivos apresentados na sua forma de diminutivo - 'conchinhas' (linha 3) e 'furinhos' (linha 5) - o que reforça a carga emotiva e pessoal da própria imagem.

Mas este aluno continua sensível ao lado fónico da frase, apesar de ter posto de lado a exploração do seu ritmo interno: por isso apresenta uma onomatopeia, expressa pelo adjectivo 'saltitante' (linha 4) e uma aliteração dupla, da consoante 'r' e da vogal 'a', no segmento da frase ..."adorava a praia, as rochas ásperas" (linha 4). Mas se todas estas imagens servem para descrever a praia, local de felicidade, o choque da tragédia surgirá por contraste e, estilisticamente, através duma antítese, "...os momentos bons para recordar e os momentos maus para esquecer" (linha 7), colocada já no segundo parágrafo do texto.

O texto da terceira tarefa muda de novo alguns recursos estilísticos, insistindo apenas na utilização da imagem que, neste caso, é também reforçada por uma adjectivação consistente. Estas imagens, que se reúnem para a definição da infância na praia, tomam o aspecto de imagens olfactivas (linha 7), gustativas (linha 9), auditivas (linha 7 e 10) e visuais (linha 11). Todas elas servem para documentar os momentos bons, que a vida substituiu pelos maus, como é referido na antítese que surge na conclusão do texto.

Mas o nº10 revela ainda ter consciência das potencialidades estilísticas da alteração da ordem das palavras na frase: antes de mais nada, porque, como é bem documentado pela frase de abertura da primeira tarefa, o aluno parece saber que permanecem em evidência as palavras colocadas no começo das frases e, se procuramos algum traço que possamos indicar como específico, porque original, dentro do estilo do nº10 parece ser esse mesmo: o emprego da topicalização. Não só "Hoje" (linha 1) é destacado de junto do verbo para ser colocado em abertura da frase; o mesmo procedimento ocorre com a expressão adverbial "todos os dias" (linha 3) e, finalmente, "Tudo o que restava dele" (linha 9), frase fundamental da conclusão. A colocação destas expressões no começo

da frase valoriza-as reforçando o seu sentido. A mesma actuação se repete durante o cumprimento da segunda tarefa, sendo importante a colocação do nome próprio José, logo a abrir o texto, assim como as outras expressões com que são iniciadas as várias frases, respectivamente "Nessa idade" (linha 4), "Depois a vida" (linha 7) e, na conclusão, "Agora já velho"(linha 10): essas expressões introduzem realmente os diferentes momentos cronológicos do texto e a sua colocação logo na abertura das frases, reforça o seu verdadeiro impacto. Este processo de topicalização diluiu-se durante o terceiro exercício, talvez porque o aluno tivesse elaborado esse seu texto com menos concentração e empenhamento.

Também os adjectivos contribuem para a definição dum estilo específico, pois, se na primeira tarefa, são correntes e usados com parcimónia tal irá contribuir para realçar a sua ligação ao substantivo que modifica: no caso de "terrível"(linha 1) dando ênfase ao seu poder antitético e, em relação a "contente"(linha 6), definindo Joel como um menino mediano e feliz dentro do seu pequeno mundo. Mas a adjectivação vai-se tornando mais complexa à medida que as tarefas se vão sucedendo: se na segunda ainda existe uma percentagem baixa de adjectivos - só sete para trinta substantivos -, dum modo geral, são caracterizados pela subjectividade, agrupando-se no trecho de descrição da infância de José. Contribuem assim para reforçar o elemento de selecção pessoal dos momentos da infância, a que recorre a personagem principal.

Iniciada a elaboração da terceira tarefa, o aluno conscientemente⁵ aumenta o número de adjectivos qualificativos utilizados (18), recorrendo diversas vezes a adjectivação dupla: assim, o inverno é "longo e frio" (linha 1), a manhã "sossegada e monótona" (linha 3), a personagem "activa e bem-disposta" (linha 5) e a mãe "nova e bonita" (linha 12). Apesar de permanecer o elemento de banalidade no uso de adjectivo, não havendo a referir formas originais e, muito menos, inovadoras, aumenta ainda mais a carga afectiva do adjectivo, servindo este para uma referência bem pessoal ao mundo circundante, ao passado da personagem, à sua visão da vida.

⁵ Ver Entrevista Retrospectiva: "A p'ssora tinha dado uma aula sobre o adjectivo como recurso estilístico, e eu achei muito giro..."

Em conclusão, se o nº10, em Apêndice XX.A., refere com simplicidade, que recorreu a alguns "floreados" para tornar mais variado o texto da terceira tarefa e mais original em relação ao desenvolvimento das composições apresentadas nos outros dois exercícios, não podemos deixar de admirar a versatilidade estilística que revela ao dominar tantos processos diferentes. Uma releitura cuidadosa dos textos elaborados faz-nos ver a riqueza vocabular demonstrada, a complexidade do uso verbal e da construção da frase, o recurso oportuno a figuras de estilo que embelezam adequadamente, e sem sobrecargas, os textos criados.

2.3. Os textos da nº12

Passamos agora ao estudo do texto produzido pela nº12/B.

Filha de um industrial da construção civil e também muito influente na vida política da cidade esta aluna tinha todas as vantagens que o conforto económico podia dar.

Os pais estavam divorciados, mas, se alguma vez esse elemento a tinha afectado, o tempo ajudara-a a superar, pois quando a conhecemos era uma jovem particularmente alegre. Muito brincalhona, com tendência para uma forte irreverência, criava alguns problemas com professores mais conservadores que viam com maus olhos as suas constantes brincadeiras nas aulas. Tendo realmente sentido de humor era um dos centros de atenção da turma, pois os seus colegas incitavam-na a essas intervenções e os próprios pais viam com excesso de benevolência as queixas de certos professores que iam crescendo de tom durante o ano lectivo.

Curricularmente era uma aluna mediana, que não fazia esforço para ter melhores notas.

A família possuía uma casa na Costa Nova que, em partilhas matrimoniais, fora considerada 'casa da família' e, por isso, a sua posse ficara com a esposa e os filhos, ao dar-se a separação do casal. A nº12, juntamente com o irmão mais novo, passavam todo o verão nessa casa, pois adoravam a praia e os desportos aquáticos: além de serem excelentes nadadores, faziam surf, ski aquático e vela.

2.3.1. Os Processos de Criação dos Textos

Quanto à preparação e cumprimento da tarefa inicial, a primeira consideração que nos salta à vista, numa rápida leitura do Apêndice XX.A, é a dificuldade óbvia, sentida por esta aluna, em se concentrar no trabalho a executar. Após um rápido momento de concentração - "o que é que há para dizer?" - a nº 12 dispersa-se, sendo levada por associação de pensamento, a desenvolver tópicos diferentes dos sugeridos pela gravura. Mais propriamente, lembra-se do verão, do seu verão, e da felicidade que sente na praia.

Aliás, esta preparação do primeiro exercício é uma comprovação da tendência da aluna para a tagarelice, pois o seu monólogo parece antes um diálogo informal com a professora A. Mas, além dos comentários pessoais paralelos ao texto, a nº12 vai mesmo ao ponto de nos dirigir perguntas directas - "Como é que se chamam aqueles fulanos que descobrem petróleo?" - e só o nosso silêncio a fez retomar o fio do pensamento.

É talvez o seu entusiasmo inerente, que leva esta aluna a considerar que a tarefa "é fácil" e a precipitar-se na redacção. O primeiro obstáculo surge quando ainda nem encerrara a primeira frase, pois a falta de planeamento resulta numa quebra da linha do pensamento. Usando, de novo, o esquema de FLOWER, nem o 'notar' foi devidamente completado, nem o 'lembrar' despoletou

É talvez o seu entusiasmo inerente, que leva esta aluna a considerar que a tarefa "é fácil" e a precipitar-se na redacção. O primeiro obstáculo surge quando ainda nem encerrara a primeira frase, pois a falta de planeamento resulta numa quebra da linha do pensamento. Usando, de novo, o esquema de FLOWER, nem o 'notar' foi devidamente completado, nem o 'lembrar' despoletou esquemas mentais que pudessem enriquecer o mundo da personagem representada na gravura. A própria aluna parece ter consciência da desorientação em que está a cair. Recua então, e passa novamente à apreciação da gravura. Nota o homem a chorar, mas é impulsionada, novamente, pela sua tendência para divagar - "como é que se pode chorar ao ver a praia?"-, o que a induz a abandonar a imagem, antes de a estudar com a devida atenção e fundamentar as ideias a desenvolver. Regressa bruscamente para notar um segundo ponto importante: "O homem não está a ver, está-se a lembrar".

A aluna acabou por fazer um esboço de planeamento, destacando os dois traços mais óbvios da figura: há um homem a chorar em primeiro plano, e está-se a lembrar de qualquer coisa. É talvez a sua dificuldade de concentração que a leva a ignorar a criança que o homem recorda.

Se o planeamento já foi deficiente a idealização que devia seguir-se não será melhor sucedida, pois a aluna recolheu poucos dados e fê-lo dum modo muito confuso. É talvez, por isso, que ela decide "inventar", o que significa possivelmente criar ao correr da pena, com todas as consequências que isso acarreta, para a organização dum exercício escolar.

Sem ter havido uma fase de preparação cuidada e sólida, a aluna passa imediatamente à redacção, introduzindo logo um dado novo, um grau de parentesco entre o narrador e a personagem em cena, pai e filho, sem nos indicar que mecanismos lhe sugeriram esses laços. Igualmente, desconhecemos porque razão a narração dos acontecimentos vai ser feita em primeira pessoa. Surpreendente é também a profissão do pai, "empresário de petróleo", porque se a aluna estava interessada em focar problemas ambientais, não precisava de ir para um tópico tão remoto como aquele a que recorreu; seguindo as linhas da lógica, e conhecendo o verdadeiro

trabalho do seu próprio pai, era só desenvolver a ideia, por exemplo, dos problemas surgidos à volta da construção dum grande hotel na Costa Nova, assunto que vinha sendo ventilado nos jornais de Aveiro. De novo, parecem ter funcionado as ligações imediatas à realidade circundante, um dos traços de carácter mais salientes da nº12, que, neste caso, relembra o desastre ecológico de Porto Santo devido a um derrame de petróleo, que, por essa altura, era tão discutido nos órgãos de informação.

O resto da redacção corria o risco de se fazer do mesmo modo confuso e fraccionário que deu início ao exercício, mas, em certo momento, a aluna tomou consciência da sua própria desorientação e apresentou um esquema de elaboração, em que cada frase irá constituir uma subfinalidade. Assim, introduz agora a personagem, como é documentada na imagem, já a meio do texto, depois volta à problemática inicial, o petróleo na Costa Nova e, finalmente, cria um desfecho súbito, a contento de todos, que até a própria aluna vê com cinismo: "o meu pai nunca faria isso". Se, à primeira vista, poderíamos julgar que essa solução cor-de-rosa foi um reforço da 'eficácia' para agradar à professora, conhecendo o carácter irreverente da aluna, parece-nos mais um capricho de momento, pois nunca vimos a nº12 esforçar-se em conseguir a adesão da docente.

O texto acaba então com a noção dum paraíso reconquistado, após uma luta de interesses, e a aluna encerra a composição com a mesma rapidez como a começara. Contudo, temos de mencionar que um elemento na produção do texto fala a favor da sua sensibilidade, o facto de ter sentido que a frase em que o homem chora na praia, "não encaixa" na articulação do texto. Sentimos realmente que foi metida à força e, pelo menos, momentaneamente, a aluna pensou em corrigi-la, o que a levou a uma leitura e uma releitura da composição. Só que, não sabendo para onde transferir a cena em questão e não lhe surgindo qualquer outra ideia apropriada para salvar a situação, desiste sem grande problema e desinteressa-se da correcção possível. A nº12 tinha consumido apenas 24 minutos do tempo da aula.

Antes da elaboração da segunda tarefa, tínhamos chamado a atenção da aluna para a necessidade de se concentrar no exercício a

cumprir e, de novo, lhe lembrámos as regras da técnica 'do pensar em voz alta', insistindo sobretudo em que devia restringir-se aos pensamentos que acompanhavam a produção do texto.

Logo que leu o tema da segunda tarefa, a aluna preparou-se para redigir um texto que respeitasse a frase dada - "...é para desenvolver, por isso não posso sair disto". Estabelecidos os limites do exercício, a aluna faz um esboço da estratégia a seguir - "fala-se da infância muito boa na praia e depois ele velho e saudoso" -, sendo este o único momento em que tenta um planeamento da tarefa. O desenvolvimento será sempre acompanhado da expressão e a aluna limitar-se-á a dois 'centros de controle' que, contudo, não são seleccionados de acordo uma estratégia minuciosamente planificada: antes, a nº12 sente que tem de obedecer a instruções gerais que fazem com que a personagem se veja na infância e, mais tarde, na velhice. A redacção faz-se, portanto, um pouco ao sabor da inspiração do momento e mesmo alguns pormenores introduzidos, ou recusados, nunca são submetidos a explicação: assim acontece com a fórmula narrativa 'era uma vez' que a aluna põe de lado, "porque não é um bom começo", mas nunca chega a justificar a sua atitude. Também, quando passa do parágrafo em que descreve a infância, para o seguinte, em que aborda a velhice, não aponta nenhuma razão em especial para essa transição, ficando o leitor com a sensação de que é simplesmente porque esgotou a enumeração das actividades na praia e, de momento, não lhe ocorriam mais nenhuma. E um pouco mais adiante no texto, as críticas possíveis à velhice resumem-se à fórmula "porque a velhice é uma chatice". A nº12 terminou do mesmo modo como começou: subitamente, apesar de só ter dispendido 21 minutos da aula, e declarado que a tarefa era "fácil".

Quando esta aluna se preparava para cumprir a terceira tarefa devíamos ter-lhe lembrado de novo a necessidade de se restringir aos raciocínios que se relacionavam com a produção do texto, já que, neste terceiro exercício e ainda mais claramente do que nos anteriores, os pensamentos verbalizados não se interligam inteiramente com o texto produzido. A aluna, aliás, começa por se sentir muito intrigada com o facto de que o tema é idêntico ao do

segundo exercício. Este pormenor que, momentaneamente, parece impeli-la a encarar o exercício com mais atenção acabou por se converter num elemento de distração, já que a nº12 passa a alarmar-se com a possibilidade de "não ter percebido a frase". Depois de rejeitar a possibilidade vaga de repetir os tópicos já utilizados no segundo exercício, a aluna resolveu centrar-se na personagem, individualizando-a, logo atribuindo-lhe um nome que poderá ser o mesmo da figura da segunda tarefa. Assim, apesar de não se voltar a referir à coincidência temática entre estas duas últimas composições, a aluna está realmente convencida de que se encontra perante o mesmo assunto a desenvolver. Tirando essa preocupação com a coincidência temática da composição, a aluna só verbaliza o momento em que passa a enumerar as actividades da personagem enquanto criança, e, depois, introduz uma pequena nota pessoal ao referir a necessidade de discrição para discorrer sobre tópicos monetários, talvez uma referência directa às brincadeiras dos colegas que a criticavam pela sua ostentação. Para produzir este terceiro exercício, esta aluna utilizou apenas 22 minutos do tempo da aula.

Relendo as colaborações da nº12 durante a produção dos textos, verificamos que as suas participações estão de acordo com o seu temperamento um pouco leviano, não prestando grande atenção ao procedimento que escolhe e, sobretudo, não sabendo reflectir sobre as actuações que a induziram na criação deste ou daquele pormenor do texto. A aluna, aliás, não medita nunca sobre os temas, apenas se limitando a insistir que tem de os respeitar, e no fim, demonstrando alguma curiosidade, quanto ao facto de serem coincidentes. Além disso, também não faz considerações que justifiquem as escolhas de categorias literárias, ou mesmo as opções linguísticas que, de vez em quando, são apenas acompanhadas de referências vagas.

Apesar da aluna raramente formalizar a sua preocupação com a 'eficácia' ela parece estar presente, assim como uma noção quase inconsciente de adequação, como veremos na discussão que se segue sobre os textos produzidos.

2.3.2. Os Textos Produzidos

Do esforço para produzir textos feito pela nº12/B ,que apresentámos até agora, resultaram as seguintes composições:

1ª TAREFA

O meu pai era empresário em petróleo. Tinha uma grande empresa. Havia muitas pessoas a trabalhar para ele. Num certo dia um homem tinha chegado à conclusão que a praia da Costa Nova tinha petróleo e muito.

O meu pai ficou triste porque aquela praia que ele gostava tanto ia ser destruída. Fizeram tantos concursos de surf e tinha algumas medalhas de vencedor, aquelas ondas que maravilha! Mas o petróleo era bom, fazia-se muito dinheiro, mas as suas recordações eram ainda melhores. Começou então a chorar no meio da praia, foi para casa triste, comeu e foi logo *deitarse* , não falou com ninguém.

De manhã chegou ao escritório e na hora seguinte vinham os homens saber se ele aceitava ou não. Quando chegaram ele disse-lhes logo que não punha máquinas naquela praia tão boa. Havia outros lugares onde não incomodavam ninguém.

No verão seguinte fomos para lá passar férias e fazer surf. Foi tão divertido. E o meu pai ganhou outra vez medalhas. E foi para casa todo contente com a resolução que tinha tomado uns meses atrás.

2ª TAREFA

Há muitos anos existia um rapazinho que gostava muito de ir à praia. Chamava-se João e estava sempre alegre e contente. Ele quando ia à praia, deitava-se ao sol, depois ia tomar banho com muitos amigos, e mais tarde fazia grandes castelos de areia. Quando eram 5 horas ia para casa que ficava muito perto da praia. Gostava também de ir passear e explorar a praia, porque

descobria estrelas do mar, corais e muitas coisas maravilhosas que ele guardava em casa muito bem guardadas.

Hoje João é um velho que tem saudades do tempo em que se sentava ao sol com os amigos, ia tomar banho e construía castelos na areia. Agora do terraço da sua casa olha para a praia, olha para o mar e *dezeja* que nunca tivesse deixado de ser rapaz, porque ele agora está velho e a velhice é uma chatice.

3ª TAREFA

João gostava muito da sua infância. Sobretudo nunca esquecia os bons momentos que passava na praia na companhia dos pais nas férias de verão, já lá vão muitos anos.

Iam sempre para a Costa Nova e passeavam todo o dia, brincavam com os amigos, e faziam surf. Tinham também um barquito e quando a praia estava muito ventosa iam para a ria e brincavam com o barco toda a tarde. Quando eram pequenos brincavam aos piratas com os amigos e João lembrava-se de que essa tinha sido a brincadeira preferida até que a sua irmã se magoou e nessa altura o pai proibiu a "pirataria".

João tinha muita pena que a infância não pudesse voltar de novo.

Começando pela'máxima de co-operação' notamos que a aluna, durante a primeira tarefa, não tem cuidado com a apresentação do seu texto, que, reflectindo a sua confusão de pensamentos, está cheio de rasuras e de emendas. Contudo, é um texto mais longo que a média, com a aluna a tentar preencher 15 linhas de texto, realmente distribuídas por 15 frases e constituídas por 181 palavras. Ao chegar à segunda tarefa, e após ser-lhe chamada a atenção pela professora A, fazendo-lhe notar algumas deficiências deste primeiro texto, a aluna demonstra um maior cuidado na apresentação da sua composição e entrega-se a um esforço para corrigir a ortografia. O resultado é uma composição aparentemente mais organizada e constituída por 147 palavras que formam 7 frases. Na terceira tarefa o texto composto é ainda mais curto, tendo apenas 118 palavras agrupadas em 6 frases. Vendo a relação número de palavras/número de frases verificamos que a frase se alongou, na

passagem do primeiro para o segundo exercício, mas não evoluiu mais, na transição da segunda para a terceira tarefa.

Quanto à pontuação utilizada no primeiro exercício, parece-nos pouco lógica. Uma leitura atenta desse texto inicial inventado pela nº12 mostra-nos que o único esforço feito para uma correcta apresentação ortográfica da composição vem da presença de parágrafos, cuja colocação não segue uma estratégia habitual ; antes, parece-nos que, de três em três linhas, a aluna sente necessidade de quebrar a mancha gráfica do texto por motivos estéticos. Esta razão fortuita para a presença de parágrafos está certamente relacionada com o desconhecimento real das regras de colocação dos sinais pausais em Português, visto que a aluna, por esta altura do ano, ainda parecia ignorar, na generalidade, a distinção entre o uso do ponto e da vírgula. Referimo-nos, mais exactamente, ao pormenor de utilizar divisão por pontos, entre segmentos de frase com um tipo de estrutura que se repete um pouco mais adiante no texto e, nesse segundo momento, a aluna recorrerá a vírgulas. Vejamos, como exemplo, o começo da composição: " O meu pai era empresário de petróleo. Tinha uma grande empresa. Havia muitas pessoas a trabalhar para ele" (linha 1 e 2); e mais abaixo, na linha 7 e 8, "Começou então a chorar no meio da praia, foi para casa triste, comeu e foi logo deitar-se, não falou com ninguém". Realmente é o segundo trecho que se encontra incorrectamente pontuado, pois a frase longa apresentada pela aluna devia ter sido dividida em diversas frases, algumas delas, simples: "Começou então a chorar no meio da praia. Foi para casa triste, comeu e foi logo deitar-se. Não falou com ninguém". Estes, e outros exemplos, revelam-nos a insegurança sentida pela nº12 quanto às regras de pontuação que, no seu caso, ainda não estão interiorizadas. Aliás, esta aluna confessa que coloca as vírgulas durante a releitura do texto, o que significa que, frases do tipo da que acabámos de corrigir, ficam sem sinais de pontuação até ao final do exercício. Vendo a construção dessas frases, parece-nos que a inserção dos sinais pausais deveria ocorrer automaticamente durante a redação, pois o texto exige-as. A aluna parece conhecer essa sua deficiência, tendo-nos explicado que "punha vírgulas quando não podia fugir delas", o que possivelmente justificaria a grande proporção de frases curtas em muitas das suas composições, especialmente durante este começo do ano.

A insistência da professora A, durante o primeiro e segundo períodos desse ano lectivo, nas regras de ortografia levou esta aluna a um esforço no sentido de corrigir, e mesmo interiorizar, uma grande parte das normas de pontuação. Logo no emprego do parágrafo notamos melhoria, na segunda tarefa, pois a nº12 passa a usar parágrafo para separar os dois momentos cronológicos do texto: a infância e a velhice. Ao passar para o terceiro exercício, a aluna recorre a parágrafo para dividir as diferentes partes que o constituem: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Também o recurso aos pontos finais se normaliza, sendo utilizados com correcção e, quanto às vírgulas, há não só melhoria de emprego, mas também o seu uso passa a ser mais variado: na segunda tarefa a nº12 usa a vírgula para separar orações assindéticas, ou utiliza-as antes duma oração causal iniciada por 'porque', e dentro da mesma oração, para separar elementos com a mesma função sintáctica e que surgem numa enumeração.

Durante a terceira tarefa volta a haver um maior descuido na pontuação, demonstrando que, como diz BEREITER, as fases de aprendizagem passam por momentos de recuo, sobretudo até haver uma interiorização dos conhecimentos adquiridos. Talvez também a nº12 se tivesse concentrado muito pouco na produção desta composição, porque estava tão preocupada com a ideia de estar a produzir um texto de tema idêntico ao do segundo exercício. O que é certo é que não cumpriu o que nos disse na Entrevista Retrospectiva (Apêndice XXI.A) quando nos afirma que "põe as vírgulas com cuidado". Realmente, se a aluna continuou a separar uma oração assindética e destacou correctamente um adjunto adverbial dentro da mesma oração, não notou orações intercaladas (linha 5) que lhe passaram despercebidas. Desde a segunda tarefa que a aluna apresenta o hábito de colocar vírgulas antes da aditiva 'e' (2ª - linha 3; 3ª - linha 4).

Se a nº12 parece estar insegura quanto aos sinais ortográficos de pausa, ainda mais naturalmente o estará quanto aos sinais melódicos, cuja utilização é convencional. Talvez por isso sejam tão raros e, durante a primeira tarefa, ainda de colocação errática, já que a aluna usou correctamente o ponto de exclamação em "que maravilha!" (linha 6), mas esqueceu-se dele em "Foi tão divertido" (linha 12).

Durante a segunda e terceira tarefas, a aluna não volta a usar a exclamação, nem qualquer outro sinal para expressar estados emotivos, limitando-se, no terceiro exercício, a empregar aspas para destacar um vocábulo de registo familiar.

Mas o esforço da nº12, para tentar cumprir a 'máxima de co-operação' é visível sobretudo na sua tentativa em evitar erros ortográficos. O primeiro texto, aliás, apresenta apenas um erro 'deitarse' (linha 8) e resulta duma confusão explicável pelos poucos conhecimentos gramaticais da nº12 que nos afirmou, que dias antes, a professora tinha mostrado no quadro a diferença entre "pensa-se" e "pensasse"¹. Como a aluna, durante a explicação da professora, não conseguiu identificar o tempo e o modo dessa segunda forma, confundiu "deitar-se" com a forma de imperfeito do conjuntivo "deitasse", devido às semelhanças fónicas entre as duas. Mas, além da presença deste erro, segundo o depoimento da nº12, outros vocábulos estiveram temporariamente mal escritos, sendo posteriormente corrigidos: "empresário" (linha 1), que tinha sido grafado com 'z' foi alterado, quando a aluna escreveu "empresa" na frase a seguir, comparando as duas formas; "punha" (linha 10), que fora escrito com 'o', foi emendado, quando a nº12 tomou consciência "que não era o presente do verbo mas o perfeito" (sic); e, finalmente, "incomodavam" (linha 11), cuja segunda sílaba apresentava a grafia 'cu-', sofre alterações, porque percebeu que havia qualquer incorrecção na forma em questão e que, para se certificar, ligara a palavra que tinha redigido "ao substantivo 'incómodo' de onde derivava". Imediatamente deu conta do erro.

Se passámos algum tempo a narrar todas estas dúvidas e hesitações ortográficas da nº12 foi para fazer ressaltar o esforço a que se entregava para escrever correctamente, e também porque se tornou claro para nós, durante o contacto com as turmas, que é muito difícil para os alunos que não conhecem certas normas gramaticais fundamentais, como a distinção entre tempos e modos verbais, progredirem na aprendizagem da Língua Materna. Este cuidado com ortografia correcta mantém-se na produção escrita da nº12 e, durante a segunda e a terceira tarefas, a aluna só dá uma falta na

¹ A aluna, devido ao seu temperamento extrovertido, fornecia estas explicações sem lhe serem pedidas.

forma verbal 'deseja' (2ª -linha 9) que surge escrita com 'z' na segunda sílaba. Possivelmente, a aluna foi induzida em erro pela leitura do vocábulo.

Quanto à 'máxima de quantidade' achamos que devemos começar por mencionar que, no primeiro exercício, a nº12 foge a tratar do tema da amizade, a que praticamente todos os seus colegas aderiram nesta altura do ano lectivo. Contudo, defendeu uma concepção tradicional da família, com o pai não só presente na estrutura familiar, como o centro do próprio texto. Um pai que não só partilha os divertimentos dos filhos, - passa férias com eles, faz surf também -, como se preocupa com o meio ambiente em que eles crescem. Mais do que isso: porá o seu bem-estar acima dos interesses monetários. A situação parece tão improvável que até a nº12 a vê com cinismo, comentando "que o pai nunca faria isso".

Quanto ao tema deste primeiro texto - a defesa do meio ambiente - consta dos programas de Língua Materna, a partir do Ciclo preparatório, e é muito do agrado desta aluna que, sendo uma desportista apaixonada, é também uma acérrima defensora da natureza e de campanhas anti-poluição. Aliás, na sua Escola, participava numa das listas eleitorais que reclamavam ser ecologistas.

Na segunda e terceira tarefas, a nº12 desenvolve os tópicos tratados pela maioria dos colegas, conferindo-lhes, mesmo, um evolução idêntica. Assim, durante o segundo exercício, fala-nos da velhice como uma idade que se opõe à infância e, enquanto aquela época é tempo de saudade e de falta de perspectivas, esta última mantém-se como o momento da felicidade e da alegria despreocupada. O que as duas fases da vida têm de comum é a grande importância dos amigos que, se partilham as brincadeiras de menino, ajudam a suportar a monotonia da velhice.

No terceiro exercício, a aluna centra-se mais na infância da personagem, referindo as actividades possíveis nessa idade e narrando um episódio que documenta os momentos felizes que a meninice pode trazer.

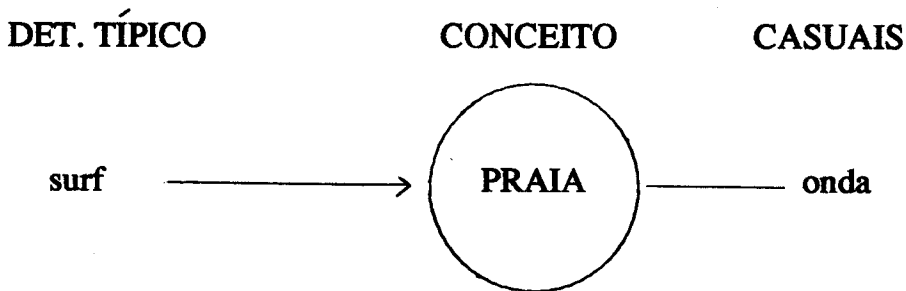
Passando agora à 'máxima de qualidade' com a sua preocupação com a verdade, vemos que, no caso do primeiro texto, nos deparamos com um problema, mas que não provem de mentiras introduzidas na linha da realidade pela nº12: não é, por exemplo, resultado do facto da aluna ter posto o pai, separado da mãe há vários anos, a habitar com eles na Costa Nova; não vem também do pormenor do vencedor de concursos de surf ser um tio, irmão da mãe, e não o pai da nº12. Essa incongruência nem sequer vem do facto de a única verdade biográfica contida no texto ser a existência duma casa na Costa Nova habitada pela família da aluna. Todos esses pormenores são possíveis e não provocariam alienação do leitor/receptor do texto. O problema provem sim da inverosimilhança de alguns dos detalhes seleccionados, em função do contexto em que estão inseridos: o pai, industrial de Aveiro, não podia ser um empresário do petróleo e, quanto à ideia de que a poluição na Costa Nova iria advir de exploração petrolífera, o menos que podemos dizer é que foi uma ideia infeliz. Sobretudo, quando todos os anos intensas campanhas, nos órgãos de comunicação, chamam a atenção para a poluição e destruição sistemática das nossas praias de mil e uma maneiras possíveis. Mas, até agora, nenhuma delas se referiu a anomalias resultantes de exploração petrolífera. Parece-nos que a tentativa da aluna em tornar-se original, introduziu uma nota de incongruência que redundou em fracasso no que diz respeito à credibilidade deste texto.

Lançada na segunda tarefa, a aluna pareceu não fazer tanto esforço para criar uma história diferente, protegendo-se com generalidades, na apresentação e desenvolvimento dos temas. Um pouco da sua biografia ressalta nesse gosto pela praia, pelos desportos náuticos e pela vida marítima.

A influência do texto literário, e mais propriamente dos romances de aventuras que os alunos devoram com tanto gosto nestas idades, teria talvez influenciado a estrutura geral do primeiro texto que se desenvolve através duma sucessão dinâmica de acontecimentos. Contudo, na segunda e terceira tarefas, essa tendência diluiu-se e deparamo-nos com textos de construção muito simples, em que não

há recurso a figuras de estilo nem marcas de linguagem cuidada. Se a frase se complica um pouco na sua estrutura gramatical, durante estes dois últimos exercícios, continua a não sair da linguagem corrente, apesar dos coloquialismos serem menos óbvios.

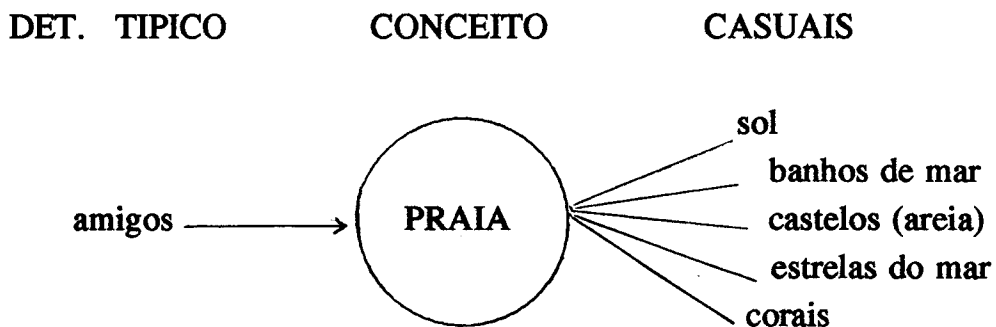
Seguidamente, passamos à 'máxima de relação' que destaca a relevância do material apresentado em função do assunto a desenvolver e também em função da finalidade a atingir. Começando pela primeira tarefa e verificando o tópico a tratar, a protecção das praias, se o considerarmos em abstracto, temos de aceitar que a aluna seleccionou o mais mortal inimigo das praias e da vida marítima. Mas se o encararmos em situação, e sobretudo se pensarmos na finalidade do texto, que pretende incentivar-nos a lutar por um ambiente despoluído com idêntica integridade à revelada pela personagem em cena, temos de concluir que o texto não foi bem conseguido. Isto, porque a ausência de verosimilhança acarreta imediatamente um distanciamento do leitor que passa a ignorar a mensagem, que não conseguiu destacar por ter tropeçado num pormenor secundário: a afirmação de que existe petróleo na Costa Nova. Este detalhe, que choca o receptor pela sua improbabilidade, torna-se um obstáculo e, na impossibilidade de o reintegrar nos seus "esquemas" de experiência, terá de rejeitar o texto. Mas, começando por pôr em evidência o espaço/conceito ponto de partida, tornam-se mais visíveis os mecanismos desta incongruência:



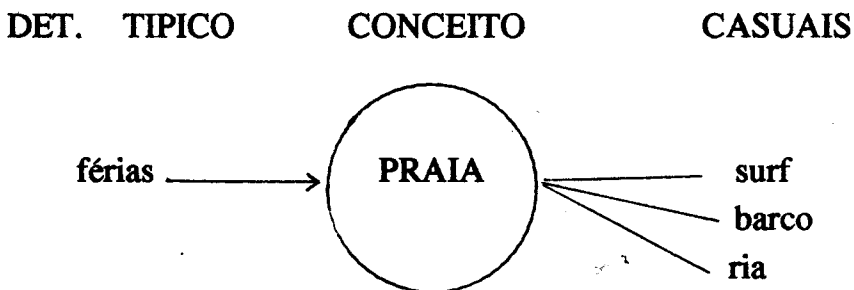
Por 'activação extensiva' óbvia a aluna liga PRAIA a 'verão' e 'férias', e, ao mesmo tempo que ignora o carro dos gelados tão comentado por todos os seus colegas, como boa desportista, introduz um outro determinante típico que é repetido diversas vezes no texto: surf.

Contudo, o mundo de divertimento e desporto da praia é ameaçado por um inimigo mortal, o petróleo. Em termos abstractos, aceitamos a sua possibilidade, mas o 'quadro' PRAIA, terá de conter agora um 'esquema' novo, de PRAIA COM PETRÓLEO que poderá ou não ser aceite pelo receptor do texto. Ora, como dizem Beaugrande & Dressler, esse receptor fará depender a sua aceitação duma comprovativa vinda da memória, de tipo temporal ou, como devia acontecer neste caso, de tipo espacial. Mas como 'praia com petróleo = Costa Nova' é incorrecto e inadequado, o conceito tem de ser rejeitado.

Na segunda tarefa, a nº12 documenta bem a produção colectiva da sua turma - já apresentada na Parte I deste trabalho -, pois o texto que produziu reduz-se ao seguinte esquema:



Quanto ao terceiro exercício, pode ser reunido no esquema que se segue:



Vendo agora os três esquemas em sucessão, notamos, no terceiro, um ressurgimento dos 'casuais' dos desportos marítimos, tão do gosto da aluna, e que tinham desaparecido durante o segundo exercício, com a

insistência num mundo moldado por preferências infantis. De novo, a aluna revela a sua tendência para introduzir pormenores discordantes e, nessa segunda composição, surge a menção de 'corais' que, nas nossas praias, são improváveis. Felizmente, foi apenas um pormenor que, se nos causa estranheza momentânea, não tem o mesmo efeito de distanciamento que se verifica ao lermos o primeiro exercício. Talvez porque o terceiro texto é mais curto tornou-se mais fácil para a nº12 manter a coerência interna e, nem no determinante típico nem nos casuais acrescentados, surge qualquer noção que nos surpreenda ou nos choque.

Por activação extensiva, 'praia' é, consistentemente, sinónimo de felicidade - só temporariamente ameaçada na primeira composição -, brincadeiras e despreocupação.

Chegando agora à 'máxima de modo', iremos referir-nos à maneira como a aluna apresenta o texto. Começaremos pela noção de concisão. Mesmo aceitando que existe nesta idade uma tendência para a frase curta, isso não implica a criação de textos, como os da primeira tarefa da nº12, de frase tão sucinta que o texto nem chega a adquirir fluência. Por trás deste problema estará, no caso desta aluna, além duma preocupação constante com erros ortográficos - o que significa fundamentalmente, em termos práticos, a utilização exclusiva de vocabulário conhecido e limitado -, uma forte presença da oralidade nesse começo do ano lectivo. Vejamos, como exemplo, a frase da linha 3: "Num certo dia um homem tinha chegado à conclusão que a praia da Costa Nova tinha petróleo e muito". Foi o ritmo da fala que fez a aluna preferir à forma escrita "tinha muito petróleo" a forma oral "tinha petróleo e muito", o que pressupõe uma entoação adequada. E esta, afinal o ritmo imediato da fala, encontra-se sempre presente nos textos escritos da nº 12, mesmo naqueles, como os da segunda e terceira tarefas, em que a aluna já fez um esforço para se adaptar mais ao código escrito da sala de aula: para confirmar esse argumento, basta apenas ouvir a leitura da aluna do próprio texto, enquanto o vai redigindo, que nos demonstra que, cada exercício escrito, é para ela, sobretudo, 'uma conversa com o leitor'.

Quanto à construção da frase, a aluna, no primeiro texto, cria com frequência frases simples (6), sem contar com aquelas que, pertencendo a esta categoria, se encontram mal pontuadas, surgindo como aparentes frases complexas. Aliás, é também por esse motivo que é artificial, e mesmo errada, a sensação de que a aluna usa muitas coordenadas assindéticas, pois a vírgula que as antecede devia ser um ponto final. Damos um exemplo: "Começou então a chorar no meio da praia, (devia ser ponto) foi para casa triste, comeu e foi logo deitar-se, (devia ser ponto) não falou com ninguém" (linha 7 e 8). Fazendo a pontuação correcta vemos que estamos perante três frases simples e que, quanto às orações, temos apenas uma coordenada assindética e uma aditiva. Aliás, tendo em vista a média de utilização dos alunos, a nº12 não usa excesso de coordenadas - três aditivas, quatro assindéticas, e duas adversativas -, especialmente se tivermos em mente que o texto produzido é um texto longo. Como podemos confirmar pelo Apêndice XII, a coordenação mantém-se baixa na segunda e terceira tarefas, o que já demonstra uma escolha da aluna, pois as frases simples são agora praticamente inexistentes: apenas surge uma, na introdução do terceiro exercício.

Quanto à subordinação, é logo representada no primeiro exercício, através de conjunções temporais (1), causais (1), relativas (4) e integrantes (2): as temporais são necessárias para reforçar as notações temporais dadas pelos advérbios; a conjunção causal, 'porque', surge para introduzir uma explicação; as relativas, que são as mais frequentes, também se encontram dentro da média e quanto às integrantes são pedidas pelo verbo 'dizer' ou sinónimo e introduzem o discurso indirecto que se segue. Aliás, a incidência deste processo parece-nos paradoxal, pois, se a aluna se sente mais à-vontade em situações de oralidade, devia recorrer sobretudo a diálogos em que transmitisse a fala das personagens. Afinal, sendo a sua escrita tão infiltrada por coloquialismos, o discurso directo aumentaria a verdade das falas e ajudaria a quebrar a monotonia dum texto demasiado longo ao ser apenas relatado.

Na segunda e terceira tarefas a subordinação continua a fazer-se dentro das variedades mais frequentes para esta faixa etária, havendo um aumento da sua incidência durante o segundo exercício:

duas orações causais, duas temporais, cinco relativas e uma integrante. A produção dum texto mais reduzido durante a terceira composição altera um pouco o esquema, havendo uma maior frequência das orações temporais (4), mas um abaixamento das relativas (2) e integrantes (1). As orações causais desaparecem.

Revedo o número das orações subordinadas e das orações coordenadas durante a segunda e terceira tarefas, tendo em conta a diminuição da extensão dos textos, podemos dizer que, do primeiro exercício para os dois últimos, houve um claro acréscimo proporcional da subordinação, ao mesmo tempo que a coordenação estabiliza. Se os casos de subordinação utilizados pela aluna estão correctos, achamos que o seu emprego podia ser um pouco mais criativo, com o aumento da variedade das frases subordinativas.

Contudo, se os textos podem ser considerados um pouco monótonos, não são ambíguos. Logo na primeira tarefa, antes de mais nada, qualquer dubiedade frásica é contrabalançada pela presença de alguma repetição, especialmente das palavras-chave, como 'praia', 'petróleo' e da expressão 'meu pai'. A aluna, por essa altura, já fugia à sinonímia e ainda não utilizava casos de elipse nem outros de economia textual. Quanto ao pró-forma, pronome pessoal sujeito, 'ele' surgia ainda com demasiada frequência, como é hábito nesta idade, sendo expresso mesmo em situações em que devia ser omitido (como, por exemplo, na linha 4). O mesmo acontece com determinantes possessivos e demonstrativos, cujo uso exagerado torna a frase pesada e desnecessariamente referencial. É o que sucede na linha 11 quando a aluna em vez de dizer apenas "...numa praia tão boa" insiste em "...naquela praia tão boa".

No segundo e terceiro exercício a aluna mantém a sua preocupação com clareza textual e, se a repetição total e, mesmo a parcial, continua a surgir, torna-se bem menos ostensiva. Realmente, por exemplo, na segunda composição, o vocábulo 'praia' é repetido todo o texto, mas nunca numa sequência tão óbvia como acontecia durante o primeiro exercício. O mesmo acontece, durante a terceira tarefa, onde a aluna, posta perante a necessidade de repetir numa grande proximidade o vocábulo 'barco', apresenta-o, uma primeira vez, sob a forma de diminutivo 'barquito' (linha 5) e só, na segunda, como

'barco' (linha 6), o que dilui a recorrência, convertendo-a apenas em parcial.

Também a elipse verbal começa a ser feita esporadicamente, como sucede na segunda tarefa (linha 4) na frase "Gostava também de ir passear e [gostava] de explorar a praia"...

Os pró-formas supérfluos tornam-se muito mais raros e se o pronome sujeito 'ele' ainda é utilizado uma vez (2^a- linha 2) numa situação em que é desnecessário e mesmo redundante, os possessivos e demonstrativos usados são-no com adequação e eficiência. Vejamos, por exemplo, na terceira tarefa, a frase, "Lembrava-se de que essa tinha sido a brincadeira preferida..." (linha 7 e 8), em que 'essa' serve como substituto do nome, não sobrecarregando a frase com informação desnecessária.

Mas a 'máxima de modo' implica também a necessidade de apresentar toda a informação dum maneira ordenada, o que significa que tanto os tópicos textuais, como a mensagem devem ser explícitos. Mesmo que depois sirvam de ponto de partida para alguns artifícios literários que os convertam em simbólicos e nos conduzam às 'implicaturas' do texto. Tal não acontece aqui: do plano do textual passamos simplesmente para as implicações, parecendo-nos falsa, ou excessiva, qualquer tentativa de dar uma dimensão mais profunda ao texto.

Assim, na primeira tarefa, a personagem em cena vê-se dividida entre o que ama e os negócios; ganha o amor que tem à natureza e que esses negócios destruiriam; no verão seguinte, indo lá passar férias sente a alegria de ter ajudado a preservar toda aquela beleza e, indirectamente, ter contribuído para preservar a sua própria felicidade. Deste tópicos surgirá a mensagem- todos nós devemos contribuir para a preservação do meio ambiente - que constitui, portanto, as implicações do texto que são atingidas dum modo claro. Aliás, toda a argumentação é, dum modo geral, bastante trivial, constituindo informatividade de primeiro grau, com um ou outro trecho de informatividade de segundo grau. Mesmo a presença do petróleo como elemento ameaçador, como 'deus ex-maquina', que poderia parecer, à primeira vista, como um elemento de 'descontinuidade' não chega a ser desenvolvido assim; pelo contrário,

a aluna trata esse elemento com naturalidade, encaminhando o receptor do texto para uma 'redução para fora' (probabilidade C do modelo de Beaugrande & Dressler) procurando nos acontecimentos exteriores uma justificativa para esta aparente discrepância. E encontra a explicação no acidente, motivado por maré negra, que quase destruiu as praias de Porto Santo e que, por essa altura, era comentado pela televisão com sensacionalismo. Tirando esse pormenor, que qualquer receptor do texto terá de se esforçar por assimilar, todo o resto da informação é banal e facilmente previsível.

Contudo, o facto de só haver alguma repetição que, na opinião de Halliday é uma das formas óbvias de rebaixar a informatividade, induz-nos a afirmar que também temos, neste texto, informatividade de segundo grau. Especialmente porque a nº12 põe a personagem a ter de fazer uma opção em que seria justificada a adesão a qualquer das duas decisões: se escolhesse o petróleo, era para salvaguardar o seu ganha-pão; se optasse pela protecção da praia era para salvaguardar o bem-estar dos filhos. Por isso, já que há dualidade, só sabemos o resultado da sua luta de consciência perto do fim do texto e, portanto, a informação contida nos dois últimos parágrafos constitui informatividade de segundo grau.

A mesma apresentação ordenada da informação surge na segunda tarefa, seguindo a aluna uma ordem cronológica dos acontecimentos narrados. Estes apresentam uma história muito simples em que, no plano do textual, nos deparamos com um homem que fala da sua infância contrapondo-a à sua velhice e, mesmo verificando as implicações, concluímos que esse homem teve uma meninice muito feliz e que, por isso, lhe deixou saudades. No terceiro exercício, deparamo-nos com a mesma história linear, não havendo surpresas na narrativa, ou conflitos emocionais na personagem em cena: apenas o João que gostava da sua infância e relembra um bom momento do seu tempo de menino. Em conclusão, e transferindo-nos para o plano das implicações textuais, João sente saudades da felicidade despreocupada de tantas brincadeiras. Se quisermos extrair a mensagem de ambas as narrativas, somos levados a considerar que uma infância boa terá de ser relembrada com nostalgia, apesar de que, na nossa opinião, a aluna nunca pretendeu dar um tom exemplar

a qualquer das suas histórias, mas, sem sentir, foi desenvolvendo os temas examinados pela professora A.

Se, como já referimos, aceitamos que a aluna comunica as suas informações dum modo ordenado, e pouco complexo, porque estamos a estudar a produção de texto em sala de aula, teremos também de discutir se a informação é adequada à imagem, à frase e ao tema que serviram sucessivamente como estímulos para os exercícios. Ora, se durante a primeira actividade, a aluna respeitou a personagem em primeiro plano, conferindo-lhe uma idade apropriada e um estado de espírito de acordo com o gravura, ignorou completamente a figura da criança recordada e, curiosamente, nem ao verbalizar os seus pensamentos, a notou. Por essa razão, somos levados a considerar que, no que diz respeito à adequação do texto criado ao estímulo apresentado na imagem, esta não é total. Durante a segunda e terceira tarefas os textos são adequados aos estímulos, mas dum modo sucinto e pouco original.

Realmente, em termos conteudísticos, a composição da primeira tarefa, parece-nos muito mais conseguida, fazendo a nº12 uma tentativa de interpretação do mundo, pois a aluna não se limita a descrever a gravura, introduzindo, na sua argumentação, conceitos de certo e errado, assim como escalões de valores morais que ultrapassam o simples contar duma história. Por isso, achamos que, segundo a classificação de Applebee atrás referida esta aluna estará na fase três, no que diz respeito ao desenvolvimento dessa história, enquanto nas segunda e terceira composições se dá um claro recuo para a fase dois. Curiosamente, linguisticamente, os textos número dois e três são mais complexos e melhor estruturados.

Quanto à estrutura das narrativas apresentadas, vemos que, na primeira tarefa, surge o padrão normal da narração, com tudo a passar-se à volta duma personagem principal que é centro, e motivo, dos acontecimentos. Esses eventos desenrolam-se por ordem cronológica, não havendo involução temporal, e também por ordem lógica. Simultaneamente à ocorrência dos acontecimentos exteriores dá-se também um fluir do tempo psicológico, já que a personagem é obrigada a tomar decisões que implicam uma definição íntima. O enredo do texto é constituído por uma introdução, um

desenvolvimento e uma conclusão fechada, em que se encerram os acontecimentos com uma nota de fim feliz. Também é um texto em que a aluna recorre a uma narração de primeira pessoa, na nossa opinião, o tipo narrativo mais adequado para quem conserva ainda traços de oralidade no estilo.

Durante a segunda tarefa, a aluna continua a criar um texto de estrutura clássica com os acontecimentos surgindo em sucessão e construindo-se assim o desenvolvimento do enredo. A única ressalva a fazer é uma tendência para privilegiar o descritivo em desfavor do narrativo propriamente dito, o que torna o texto mais lento. De novo, toda a acção se centra na personagem, João, sendo o desenvolvimento preenchido pela referência às actividades do João na praia. A nível psicológico, não há evolução, apenas contraste entre duas idades, pois João/criança é alegre e contente (linha 2 a 6) e João/velho é triste e saudoso (linha 7 a 10). A aluna opta por fazer a narração em terceira pessoa, o que nos parece particularmente inadequado, ao notarmos que o conteúdo do texto se prestava a uma narração de primeira pessoa de tom confessional e intimista. Só que a escolha da perspectiva narrativa feita pela nº12 não parece seguir um critério de adequação, mas depender da vontade do momento.

Na terceira tarefa a aluna imagina um texto em que a narração é mais viva e mais factual, pois, em vez do desenvolvimento do enredo ser vago e se perder em descrições, o narrador vai seleccionar um incidente, como documental, para mostrar o que se passava na sua infância. Apesar de lhe ter sido dada uma forma reduzida e, no nosso entender, não ter sido feita a exploração completa do incidente narrado, a narrativa torna-se mais coesa, porque é mais óbvio o seu começo, meio e fim. Mais uma vez, tudo se passa à volta da personagem, o João, que como num diálogo relatado, narra um episódio memorável da sua infância e que resume todos os bons momentos que usufruía no passado. A perspectiva narrativa continua a ser de terceira pessoa que novamente nos surge como desajustada, pois a nº12 não soube dar forma narrativa, nem original nem humorística, a um texto que parece ser uma conversa informal com o leitor. A introdução dum narrador de terceira pessoa, onisciente, contribuiu para afastar o receptor do texto criado e todo o episódio se converte num incidente trivial.

Mas, além de inserirmos o texto produzido por esta aluna nas características gerais da produção do seu grupo, devemos agora valorizar os seus traços individuais que definem o seu modo específico de escrever.

Quanto ao verbo, centro da frase no entender de Labov, na primeira tarefa, a aluna dá uma marcada preferência aos verbos de movimento utilizando o verbo 'ir' cinco vezes e, além deste, formas de 'vir', 'pôr', 'chegar' e 'fazer' entre outros. No começo do seu texto dá preferência ao verbo 'ser' para fazer as descrições, assim como o verbo 'ter' (cinco vezes) para registrar propriedade ou posse.

Comentando o tempo dos verbos, verificamos que a aluna usa tantas vezes (14) o pretérito perfeito, quanto o imperfeito e não há qualquer incorrecção a registar no seu emprego. Além destes tempos, cuja alternância formam a estrutura de todo o texto, a nº12 só emprega mais o pretérito mais-que-perfeito composto (duas vezes - linha 2 e linha 14) e uma forma de passiva na linha 4, cuja utilização é particularmente apropriada, especialmente tendo em conta que o agente da passiva não é explícito: é este realmente o processo gramatical mais adequado para se dar ênfase ao perigo em si, sem ser importante culpabilizar alguém.

Ao elaborar a composição da segunda tarefa a aluna continua a privilegiar os verbos de movimento - especialmente 'ir' (4 vezes) - durante as passagens em que descreve as actividades de João/criança, mas, além disso, a introdução dum componente contemplativa no texto, ligada a saudade, leva a nº12 a integrar verbos que expressam emoções, como 'gostar', 'desejar', 'descobrir', 'explorar', 'olhar'. Quanto aos tempos e modos utilizados, a aluna faz toda a narração dos momentos passados no imperfeito do indicativo (17), para nos indicar que o encanto da praia durante a infância não se limitou a um só momento, mas que permaneceu no tempo. Por contraste, a velhice do momento actual é transmitida adequadamente no presente do indicativo (8). Na conclusão do texto a aluna introduz uma forma de mais-que-perfeito do conjuntivo, que é o tempo

correcto para referir uma acção anterior às descritas, e o modo é pedido pelo verbo 'desejar' colocado na oração principal.

Antes de entrarmos na terceira tarefa, já tínhamos notado que esta aluna, na maioria dos exercícios escritos que vinha elaborando, utilizara sempre os verbos 'ser', 'estar', 'ter', 'haver', 'ir', 'ficar', 'fazer', 'gostar' e um número mais ou menos igual de outros verbos variados. A mesma coisa irá suceder ao redigir o texto da terceira tarefa, em que os verbos recém-mencionados se encontram presentes e também outros verbos, alguns de movimento - 'passear', 'passar', 'brincar' em especial incidência (3) - e verbos expressando emoções - 'esquecer', 'lembrar-se', 'magoar-se', 'proibir'. Quanto aos tempos e modos seleccionados, verificamos que, uma grande parte da composição, é correctamente redigida em imperfeito do indicativo (13). O texto também nos apresenta uma forma de pretérito mais-que-perfeito composto, para assinalar uma acção anterior à proibição do pai e que é narrada no pretérito perfeito simples (linha 9). Igualmente, devia ter sido incluída mais outra forma de pretérito mais-que-perfeito, simples ou composto à escolha da nº12, na introdução do texto quando a aluna refere os momentos que João passava na praia: o verbo 'passar'(linha 2) que erradamente é colocado no imperfeito simples devia ter sido posto no mais-que-perfeito por se referir a uma acção anterior a outra acção passada. Lembrando a explicação que a nº12 nos deu, para o erro ortográfico cometido durante a primeira tarefa, e a confusão que fazia entre tempos e verbos, levantámos a hipótese de ter sido induzida em erro pela semelhança fónica existente entre a forma 'passava' e 'passara'. A aluna emprega com correcção uma forma de imperfeito do conjuntivo na conclusão do texto, sendo esse modo pedido pela presença da expressão 'ter pena' na oração subordinante.

Quanto aos substantivos que esta aluna seleccionou vemos que, no primeiro texto, tirando 'recordações' (linha 7) que pode ser classificado como abstracto, os numerosos nomes utilizados são concretos e, em geral, podemos afirmar que se dividem em três campos semânticos facilmente delimitáveis: profissão do pai (empresário, petróleo, empresa, dinheiro, máquinas); praia(ondas, surf, verão, férias, concursos, medalhas) e tempo (dia, hora, mês, manhã). Na segunda e terceira tarefas existe o mesmo padrão na

escolha e, apesar de haver um claro aumento do número de substantivos (2^a- 29; 3^a- 26), mantém-se a quase exclusividade de substantivos concretos: durante o segundo e terceiro exercício há apenas um nome próprio, 'João' e, em cada uma das composições, um substantivo abstracto - 'saudades' na segunda, e 'pena' na terceira. Quanto aos campos semânticos em que se dividem os substantivos apresentados não são tão fáceis de sistematizar, porque alguns deles pertencem a campos variados, apesar de que 75% pertencem ao mundo da infância, pois, mesmo a velhice mencionada no texto da segunda tarefa, é definida como a ausência do mundo da infância, mantendo os mesmos atributos, mas como não-existentes.

Durante a primeira composição, ainda menos comum, se tivermos em mente os textos produzidos pelos colegas, é que esta aluna usou uma adjectivação frequente. Realmente, se contarmos com determinantes demonstrativos que também qualificam o substantivo, vemos que há dezanove adjectivos no texto, o que significa uma média superior a um por frase. Não existe, porém, nenhuma utilização original de adjectivação que seria portanto de destacar; a aluna limita-se a dizer que o verão é 'divertido' e o pai estava 'triste' ou 'contente', por exemplo.

Contudo, esta adjectivação não se mantém e, durante a segunda e terceira tarefas, os textos apresentam apenas quatro adjectivos qualificativos, o que é um número insignificante de adjectivos, sobretudo se lembrarmos que a professora A dera uma aula, em maio, sobre a importância da adjectivação para o enriquecimento da frase.

Passando agora para a estruturação da frase, já comentámos que a aluna tem, no primeiro texto, uma tendência para usar frases simples; e além de simples, muito curtas, sendo, por vezes, apenas constituídas por sujeito, que pode não ser expresso, verbo e um complemento. Estas frases simples surgem, com frequência, entre frases complexas tornando-se estilisticamente úteis, pois servem para quebrar a monotonia do texto; outras vezes, porém, como sucede no começo da composição e nas linhas 7 e 8, vêm em sequência, o que provoca uma sensação de fragmentação do texto. Esta sensação é ainda reforçada pela supressão dos elementos de ligação entre essas

mesmas frases simples, visto que a aluna parece preocupar-se apenas com os elementos conectivos quando muda de parágrafo. A ordem das palavras na frase é a normal do Português, não havendo casos de inversão a relatar. Chegada à segunda e terceira tarefas a nº12 esforça-se por criar frases complexas, mas parece já não saber tirar partido das frases simples que usava no começo do ano com à-vontade, nem mesmo recorrendo a processos de alternância de frases.

Esta aluna não utiliza figuras de estilo em qualquer dos textos, nem mesmo imagens, tão do gosto dos seus colegas, e não se preocupa com a criação de um ritmo de frase. Se temos a impressão duma cadência no primeiro texto, é porque a introdução de construções orais (como na linha 3) induz o receptor a entregar-se a uma leitura expressiva.

Tendo em mente a facilidade com que a nº12 escrevia, a sua atitude despreocupada perante qualquer exercício escrito, e notando as características da sua produção, ocorrem-nos algumas considerações que achamos oportunas. Esta aluna, como muitos dos seus colegas, ao começar o ano lectivo, ainda procurava a sua forma de expressão linguística. Em termos de conteúdo, e mesmo aceitando que alguns pormenores das suas narrativas eram incogruentes, a sua criação escrita definia-se por originalidade e vivacidade infantil. Lentamente, com o decorrer do ano lectivo, e apesar dessa sua tomada de consciência não se reflectir no Apêndice XX.A., a aluna foi-se inteirando de muitas das suas deficiências, da construção limitativa da sua frase, da tendência que demonstrava para o desenvolvimento pouco coeso e pouco lógico das histórias, da pobreza do seu vocabulário, da necessidade de evitar os erros ortográficos. Consciente desses defeitos linguísticos, a nº12 procede, não a uma evolução mais amadurecida da sua escrita, mas antes, a uma depuração restritiva dos seus textos, em que a correcção recém-encontrada da linguagem, recai, como um espartilho, sobre a própria criação. Por isso, se os textos se tornam mais correctos tornam-se também mais desinteressantes, reduzindo-se a produção escrita da nº12 a uma mera exemplificação da média dos alunos desta idade. Portanto, achamos que no seu caso podemos sobretudo falar do estilo

dos alunos de 12/13 anos, muito mais do que de traços estilísticos individuais.

2.4. Os textos do nº13

O nº 13 da turma B era filho duma professora do Ensino Secundário e dum juiz. A família por parte da mãe tinha uma grande fortuna cujos benefícios indirectos o nº13 recebia frequentemente. Dizemos 'indirectos', pois resumiam-se a caríssimos presentes oferecidos pelo avô materno e que este aluno normalmente exhibia aos colegas, dando origem a um sentimento de inveja na turma. Contudo, a sua grande ligação afectiva era exactamente com o outro avô, o avô paterno, que residia em Viana do Castelo. O snobismo natural do nº13 tinha transformado esta escolha emotiva num grande problema, já que esse avô paterno era uma pessoa de classe baixa, pois tinha sido pescador.

Sendo um jovem pouco dotado intelectualmente, tinha tendência para um certo grau de insolência para com os professores, assim como para se exhibir perante os seus iguais, especialmente alardeando o dinheiro e as influências da família. Tirando esses momentos relativamente frequentes de provocação colectiva e em que demonstrava um temperamento irascível e caprichoso, era um jovem pacato, bastante desinteressado pelos assuntos da escola e, dum modo geral, de aproveitamento médio, com momentos de fraquíssimo rendimento. Português era uma das disciplinas em que tinha melhores resultados, e em que as notas de 'médio' eram mais constantes, talvez devido ao acompanhamento da mãe.

2.4.1. Os Processos de Criação dos Textos

Começando pela técnica de produção dos textos (Apêndice XX.A.), notamos que, globalmente, a primeira tarefa, parece ter sido fácil para este aluno, apesar dele a ter definido, no começo, como 'uma maçada'. Mas logo a seguir, compreendendo a futilidade desse desabafo, passa ao cumprimento da tarefa em questão. Aparentemente, ignora as pistas fornecidas pelas instruções do exercício, mas como nos prova o desenrolar do seu texto, examina a gravura com cuidado, apesar de não ter sabido verbalizar os pensamentos que então lhe ocorrem: um primeiro pormenor a que dá importância, um homem que está na praia, impele-o a iniciar a composição com uma localização temporal, determinando que o passeio da personagem decorrerá num fim de semana. Um pouco surpreendente é a referência a sábado em que o aluno tem aulas, sobretudo, se seguirmos o desenrolar da frase, 'o grande dia de descanso'. Esta frase-feita aplica-se normalmente aos domingos, mas parece que o aluno sentiu necessidade de introduzir um remate na frase em questão.

O nº13, a partir desta introdução rápida, passa ao desenvolvimento do texto que devia estar sujeito a uma planificação prévia. Esse planejamento nunca chega a ser verbalizado, mas, acompanhando os pensamentos expressos pelo aluno, vemos que o 'notar' é completamente ultrapassado pelo 'lembrar': e não nos referimos só a recordações biográficas que, de certeza, constituirão o esqueleto do texto fornecendo a ideia de 'praia', mas também ao recordar de frases memorizadas pelo aluno que, como 'topoi' parecem ser utilizadas quando vindas a propósito. A elas, o aluno faz uma longa referência na sua Entrevista Retrospectiva (Apêndice XXI.A): "... frases de livros que leio, das redacções dos meus colegas que a p'ssora lê na aula, que ouço as pessoas dizerem... (...) frases... assim... bonitas, que ficam no ouvido". Aliás, a única frase pouco fluente do segundo e terceiro parágrafo parece advir do facto de o aluno ter de inventar o seu

segundo segmento que não lhe vem à memória: "Na praia tudo estava calmo, *nem uma única pessoa lá estava*".

O nº 13 irá continuar a enfrentar a tarefa sem a noção aparente de que, qualquer composição, constitui um problema que ele tem de resolver por fases. Já que a finalidade se converteu na noção primária que terá de levar este exercício até ao fim, o aluno sente apenas que deverá prosseguir, até completar o número de linhas estipulado: "Ainda não tem dez linhas", dirá ele. Contudo, apesar de não ser devidamente verbalizado e, apesar de parecer tão ligeiro o exame da gravura feito por este aluno, certos pormenores do texto/resultado revelam que ele lhes deu atenção na imagem, que fez um planeamento mental rápido, a que se seguiu um embrião de esquema: assim, o homem da gravura é uma figura que recorda (o verão passado); o sorveteiro estava na praia e muitas pessoas o procuravam para comprar um gelado (o que transforma o menino da gravura num simples figurante, mas que repara na sua presença, e nota mesmo o seu estado de espírito); e essa memória do verão passado provoca saudades angustiadas no homem colocado em primeiro plano. Esse esquema mental parece não anteceder a expressão e o nº13 vai desenvolvendo e sistematizando os seus pensamentos, à medida que vai redigindo.

É possível que a dificuldade que este aluno sente em verbalizar as ideias principais que lhe atravessam a mente, seja produto das suas limitações intelectuais e que são também essas que o levam a confessar abertamente que usa 'clichés', e também a demonstrar preocupação com a extensão do texto. Também é provável que seja um problema de maturidade que o tempo ajudará a solucionar, mas o certo é que o nº 13 verbalizou, sobretudo, uma série de pormenores acidentais e, analisando a composição apresentada, verifica-se que não soube expressar em voz alta alguns dos passos fundamentais da redacção do seu primeiro texto.

Chegado à segunda tarefa, talvez porque o nº13 estivesse mais à vontade perante todo o procedimento, não se mostra aborrecido ou hostil no começo da actividade. Entrega-se mesmo a ela, por etapas, começando por ler a frase e reflectindo sobre o procedimento a

seguir : "agora desenvolvo-a", dirá ele. Se parece nessa altura um pouco perturbado com a definição duma estratégia a seguir, o determinar da finalidade do exercício irá conduzi-lo a uma reacção correcta, passando a um planeamento através dum esquema mental. Esse esquema centra-se agora no 'centro de controle' da narrativa a organizar, "um velho", a que ele vai atribuindo outras características que o definem, "que pensa na infância", "num velho da aldeia", "sentado na sua cadeira de baloiço". É de notar que, neste momento do desenvolvimento das ideias, o aluno perspectiva mesmo uma imagem do velho: "até era capaz de fazer um desenho". E, se o individualiza pela imagem/retrato que inventou mentalmente, fá-lo sobressair também, no nível do textual, ao atribuir-lhe um nome, 'Joaquim'.

Descoberto o centro de controle, o aluno passa à expressão e, como acontece com os outros jovens desta idade, esta terá lugar, em simultâneo, com o desenvolvimento. Realmente, o nº13 construirá o seu texto por etapas, ou mais precisamente, irá inventar e redigir a introdução, depois passará ao desenvolvimento, e finalmente força-se à conclusão. É durante o desenvolvimento e, de acordo com as ideias esboçadas na introdução, que o aluno prossegue a narração, dando um lugar de origem a Joaquim, Viana do Castelo. A sequência desta frase "como o meu Avô", leva-nos a suspeitar de quem era a imagem que o aluno tinha delineado, o que será reforçado, mais tarde, pela introdução de outros pormenores biográficos, como a perda do ano por faltas, o que acontecera ao pai do aluno (ver Entrevista Retrospectiva), e pelo próprio nome da namorada da personagem, Lurdes, que era o nome da Avó do nº13. Portanto, neste caso, parece-nos que o aluno recorre sobretudo ao 'lembrar', permitindo que, esquemas vindos da memória, fossem documentando a história criada.

Durante a produção deste segundo texto achamos dignos de referência dois dos à-partes introduzidos pelo nº13: o primeiro, "deixa-me falar dos amigos, senão sou chateado" representa a introdução de um elemento de 'eficácia', pois este aluno, conhecido pelo seu individualismo, era frequentemente repreendido pela professora A, devido às suas posições pouco solidárias. Aliás, é também um reforço de eficácia o tipo de construção da conclusão do

texto, quando o aluno resolve integrar uma frase que fora usada pela própria professora. O segundo elemento que nos parece de destacar é o comentário "está mesmo muito bem", proferido pelo nº13, após a releitura do próprio texto e que bem documenta o excesso de autoconfiança que lhe era característica.

O início da criação do texto da terceira tarefa é um pouco confuso e achamos que, na primeira frase, o aluno ao usar 'ele' se refere ao narrador e, portanto, está a explicar que irá construir um texto em primeira pessoa. Citamos: "Desta vez é ele que fala... por isso não precisa de nome ... vai dizer sempre 'eu'". Escolhida a perspectiva narrativa com à-vontade o aluno passa a uma planificação do exercício que ele apresenta num esquema, seguindo os conselhos da professora A. Feito o esquema que, de novo, é visto com auto-satisfação - "o esquema ficou giro" - o aluno passa de imediato à redacção do texto, havendo poucos pensamentos verbalizados durante essa fase da expressão. Como até agora, o desenvolvimento das ideias e a sua expressão escrita irão decorrer em simultâneo, sendo apenas de notar um ou outro comentário de ordenação do pensamento: no começo do desenvolvimento, "agora o dia a dia", lembrando-lhe que tem de integrar uma justificação para as saudades da infância passada; depois, um longo silêncio quando o nº13 desenvolve mentalmente os bons momentos passados na praia quando menino; outro segundo momento de silêncio, durante o qual o produtor do texto procura uma prova concludente de que o narrador gostava da brincadeira na praia; e, finalmente, um comentário de remate, "Acho que já chega... também não tenho mais nada para dizer", e procede ao 'fecho' da composição.

De todas as tarefas foi esta terceira aquela em que o aluno pareceu ter mais dificuldade em verbalizar o seu raciocínio, mas também, conhecendo o seu temperamento caprichoso, podia apenas significar que o nº13 estava cansado deste tipo de actividade e desinteressou-se do que estava a fazer. Fala a favor dessa segunda hipótese, o facto de que o aluno gastou apenas 16 minutos na elaboração desta terceira composição, enquanto a segunda lhe levara 28 minutos de aula e a primeira, na nossa opinião a que foi feita com mais cuidado,

34 minutos. Também, só o terceiro exercício não foi relido pelo aluno, e não nos parece que fosse uma simples questão de familiaridade com o tema, pois, em nenhum momento, o nº13 nos deu a entender que sentia que as composições eram subordinadas a um tema único.

2.4.2. Os Textos Produzidos

Se até certo ponto as considerações que acompanham a produção dos textos são pouco esclarecedoras - se bem que não são falsas - os textos, resultado de planificação mental, aparecem-nos bem conseguidos, adequados à gravura, à frase e ao tema respectivamente, e com a forma seguinte:

1ª TAREFA

Era sábado, o grande dia de descanso. Resolvi ir à praia passear porque estava bom tempo.

Na praia tudo estava calmo, nem uma única pessoa lá estava. O mar esta sereno e o sol *resplandecia* e iluminava o mar.

Comecei a lembrar-me das horas que passei naquela praia em dias de verão. Todas as pessoas se deitavam na areia e expunham-se ao sol para ficarem queimadas.

O homem dos gelados normalmente aparecia na praia e por isso lá iam todos comprar gelados para se refrescarem e *aliviarem* do calor que fazia. O verão é a estação mais linda de todas!

Só de me lembrar das horas que passei a apanhar sol, dá-me vontade de chorar. Chorar! Chorar com saudades dos dias de verão, dos dias de calor. Que saudades!

2ª TAREFA

Hoje o Tio Joaquim é um velho saudoso, com muitas recordações do passado que ele gosta de contar à família sentado na sua cadeira de baloiço.

Quando o Tio Joaquim era jovem vivia em Viana do Castelo. Foi lá que ele gozou mais a sua vida, porque nas férias ia todos os dias para a praia brincar na areia, fazer castelos, pontes e piscinas. Depois tomava banho e jogava à bola com muitos amigos.

Depois deixou de estudar aos 15 anos, porque foi reprovado por faltas por faltar às aulas da Mocidade Portuguesa. Um ano mais tarde, começou a namoriscar a Tia Lurdes, com quem namorou oito anos e depois *casouse*.

Hoje ele é um velho saudoso que gosta de se divertir e conversar com os amigos de outros tempos e recordar as suas facetas de criança.

3ª TAREFA

Oh que saudades do meu tempo de criança! É o que todos dizem e também eu acho que é uma verdade. Não há nada melhor que o tempo da nossa infância. Mesmo ontem tive de pagar a água, a luz, depois vem a renda da casa e não falando dos impostos que nos esfolam. Só problemas!

Pelo menos, quando eu era criança não tinha estas responsabilidades! Limitava-me a correr na praia, a viver o dia a dia sem inquietações. E sobretudo depois das aulas acabarem, durante o verão nas férias, aquilo é que eu me divertia com os meus amigos a brincar todo o santo dia na praia. Nem vinha a casa para as refeições... pedia um pãozito à minha mãe pela janela mesmo, porque não queria parar a brincadeira.

Que pena não *pudermos* ficar crianças toda a vida!

Começando pela 'máxima de co-operação' notamos que, dum modo geral, o aluno parece ser indiferente à ideia de agradar ou apenas cooperar com o leitor/professor. A expressão que utiliza ao iniciar o seu primeiro exercício, 'que maçada', é constante na boca do nº13 e resume a sua atitude perante qualquer trabalho escolar. Contudo, mesmo sem querer, cumpre certas normas de sala de aula, como, por

exemplo, entregando à sua professora, para correção, trabalhos de ortografia cuidada, com os textos divididos em parágrafos, sem emendas, e que, como vimos, pretendem cobrir uma extensão mínima, como é considerado ideal neste tipo de exercício: ter 15 linhas. Em termos de extensão real, e começando pelo primeiro texto, é formado por 132 palavras, distribuídas por 12 frases. Apesar de se encontrar dentro da média, existe pouco equilíbrio na constituição dessas mesmas frases, havendo-as muito curtas, formadas por uma só palavra (linha 11), em contraste com outras relativamente longas, como por exemplo, a frase 7 (linhas 7 a 9) que é constituída por 25 palavras.

O texto da segunda tarefa é ligeiramente mais extenso, sendo formado por 138 palavras agrupadas em 7 frases, enquanto a terceira composição é constituída por 141 palavras que formam 10 frases. Assim, a extensão dos três textos muda muito pouco com o decorrer do ano lectivo e, quanto à extensão da frase, também pouco se altera, pois se na segunda tarefa existe um equilíbrio adquirido, para o número de palavras por frase, no terceiro exercício, volta o desequilíbrio que apontámos na produção do primeiro texto, havendo frases com apenas duas palavras (frase 5) e frases muito longas com 25 palavras (frase 8).

Quanto à divisão em parágrafos, já no primeiro texto foi feita adequadamente, apresentando apenas uma possível incorrecção a assinalar, pois entre o assunto dos parágrafos 2 e 3 havia uma continuidade que tornava desnecessária a existência de parágrafo. Ao chegar à segunda tarefa, e depois continuando a usar idêntico procedimento na terceira, o aluno passou a privilegiar a divisão de parágrafos pelas partes da narrativa, como é habitual entre a maioria dos seus colegas.

Quanto aos sinais ortográficos pausais, de ponto e de vírgula, desde o primeiro exercício que eles são bem utilizados, talvez porque a frase do nº13 tem uma construção simplificada que não exige nenhum tipo de pontuação mais elaborada. O aluno usa vírgulas, já na primeira composição, para separar uma coordenada assindética, para pôr em destaque uma oração reduzida de infinito e, igualmente, para separar um aposto dentro duma oração. Curiosamente, não

notou a presença duma oração causal iniciada por 'porque' que devia ter sido evidenciada pelo uso da vírgula (linha 1). No segundo e terceiro exercícios, o aluno já destaca a causal, assim como continua a separar o aposto dentro da oração, o adjunto adverbial, ou então, a separar elementos com a mesma função sintáctica. Logo, o emprego das vírgulas parece não constituir problema para o nº13, pois, inclusivamente, foi um dos poucos alunos da turma B que, ao redigir uma das suas composições (3ª), foi integrando as vírgulas durante a redacção. Isso leva-nos a supor que já teria interiorizado pelo menos algumas das regras fundamentais da ortografia.

No que diz respeito aos sinais melódicos, o aluno utiliza sobretudo o ponto de exclamação que virá a ser usado três vezes em sequência, logo no primeiro texto. Na primeira vez (linha 9), este sinal ortográfico parece-nos utilizado indevidamente, pois a frase é uma afirmação. Talvez o aluno pretendesse ser enfático, porque sentia que a sua argumentação era discutível e podia ser rejeitada pelo leitor. Quanto às outras duas situações de emprego (linha 11), o ponto de exclamação é utilizado como um intensificador, para fazer sentir ao receptor do texto, a veemência da saudade sofrida pela personagem. O nº13 tem tendência para usar excessivamente o ponto de exclamação, e se este desaparece durante a elaboração da segunda tarefa, ressurgue fortalecido, na terceira composição, sendo repetido três vezes em três frases diferentes. A exclamação é de novo utilizada como forma de intensificar as emoções da personagem em cena. Mais duvidoso é o emprego das reticências (linha 8) no texto da terceira tarefa numa frase que é uma simples frase declarativa e com um término expresso. Portanto, não entendemos, e consideramos como incorrecto, o uso dum sinal ortográfico que, por si, significa a interrupção da frase.

Além duma pontuação cuidada, sem erros de acentuação, o nº 13 preocupa-se também com a correcção linguística, pois as suas frases revelam-se como relativamente fluentes. Quanto a erros ortográficos, na primeira tarefa, há dois a assinalar (linha 4 e linha 8), que integramos na categoria de faltas. Realmente, revelam a predominância da oralidade em relação ao código escrito, visto que o aluno escreveu as palavras tal qual as pronuncia: 'aleviarem' e 'resplandecia'. Aliás, no que diz respeito à segunda forma

mencionada, o nº 13 demonstrou algumas dúvidas quanto à sua ortografia, pois no seu texto estão rasuradas as formas 'resplandescia' - a forma correcta e que o aluno emendou indevidamente - 'resplandesia'(sic) - que também está riscada- e, finalmente, a forma que o aluno preferiu 'resplandecia'(sic).

Se na primeira tarefa o aluno comete apenas faltas ortográficas, no segundo e terceiro exercícios desenvolvidos pelo nº13, surgem, em cada um dos textos, um erro em formas verbais, pertencentes ao tipo que considerámos como graves: na segunda tarefa, a forma pronominal 'casou-se' (linha 8) está mal escrita e, na terceira tarefa, a forma de infinitivo pessoal 'podermos' (linha 11) surge graficamente confundida com a forma de futuro do conjuntivo 'pudermos'. Estes dois erros ortográficos parecem-nos especialmente sérios, pois denotam a indiferença deste aluno pelas advertências constantes da professora A, prevenindo os alunos contra este tipo de incorrecções ortográficas.

Passando agora à 'máxima de quantidade', com a sua necessidade de fornecer a informação necessária começaremos por destacar que, o primeiro texto, não trata claramente de nenhum dos temas dados na aula . Aliás, se este texto se destaca dos demais é pelo seu marcado individualismo e pela sua estrutura não-narrativa. No fundo, o que o nº13 nos apresenta é uma digressão pessoal com base no espaço/conceito PRAIA, que serve de cenário para toda uma série de actividades individuais, desde os banhos de mar, aos banhos de sol para se bronzear, até à compra individualista dum sorvete. No texto, não há amigos, nem família, e o mundo circundante, expresso em formas como 'todas as pessoas'(linha 5) e 'todos' (linha 7), é um mero colectivo despersonalizado, e destacado do narrador. Contudo, o seu relacionamento com o cenário natural parece ser suficientemente profundo para que a personagem em cena se refira à sua ausência com angústia e mesmo com 'vontade de chorar' (linha 10).

Ao contrário, na segunda tarefa, diversos temas e tópicos se entrelaçam, tornando o texto mais complexo em termos de conteúdo. Assim, além da temática da velhice e da infância, em contraste entre

si, e que são os temas por excelência do texto do nº13, outros tópicos vão surgindo, começando pela presença do amor familiar, bem exposto logo na relação entre o Ti'Joaquim e a sua família a quem ele conta coisas da sua vida. O tópico da necessidade de empenhamento na escola para evitar um mau futuro está subentendido no destino da personagem ainda jovem, quando as faltas à Mocidade Portuguesa o fazem perder o ano, assim como um elogio discreto à instituição do casamento ao referir o longo namoro do Ti'Joaquim com a Tia Lurdes e o conseqüente matrimónio. Mesmo o tema da amizade, que não tinha surgido na elaboração da primeira tarefa, é integrado neste texto - talvez apenas como reforço de 'eficácia' - , já que são os amigos que partilham a felicidade da infância do Joaquim (linha 5) e que, mais tarde, atenuam a monotonia da sua velhice (linha 9).

A composição da terceira tarefa, de acordo com o tema dado pela professora A, retoma a temática da infância, como um tempo maravilhoso de alegria e despreocupação. Contudo, o nº13 volta a defini-la em oposição, mas agora já não em relação à velhice, como no segundo texto; antes, em relação à idade adulta, tempo de trabalho e de preocupações constantes. Um novo tópico é então aflorado durante a descrição da vida do adulto: o tópico das dificuldades económicas, da luta pela vida, mas que o aluno nunca chega a apresentar dentro duma perspectiva de solidariedade social; antes, como uma contingência natural do próprio crescimento humano.

Relendo os textos criados pelo nº13 e vendo a lista de assuntos mencionados, chama-nos a atenção a sua vastidão, mas, se todos estes tópicos são enunciados, não chegam nunca a ser desenvolvidos e raramente conhecemos a verdadeira opinião do aluno sobre eles. Parece-nos, aliás, que o nº13 que os ouvia debater em sala de aula, a partir do segundo texto faz um esforço para os incluir nas suas composições, mas que pessoalmente, nunca tinha reflectido sobre eles.

Passando agora para a 'máxima de qualidade' com o seu relacionamento com a verdade, notamos como é difícil de discutir, em função dos dados apresentados no primeiro texto: ou melhor, o texto

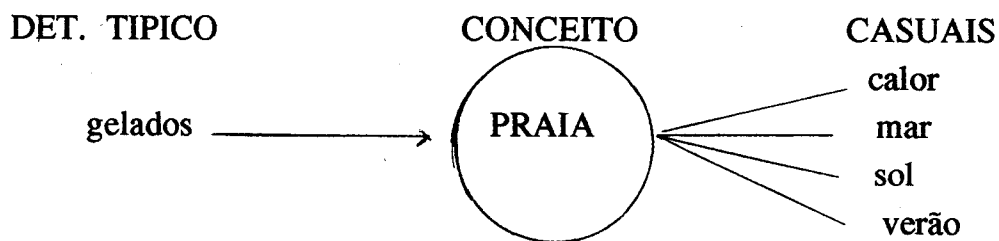
é tão geral que, de certeza, documenta a experiência de muitos jovens que vivem em cidades de beira-mar, como Aveiro. Contudo, durante a elaboração da segunda tarefa, o aluno recorre a evidentes elementos biográficos: curiosamente, não procura na memória uma situação global retirada da sua vida ou da sua experiência pessoal; apenas lança mão de uma seleção de detalhes, aparentemente descosidos, que vai reunindo para construir o texto: o Avô que ele adora, pessoa simples, que mora em Viana do Castelo, converte-se no Ti'Joaquim, um homem feliz que fala da sua vida à família; a experiência do Pai, que sofreu a desilusão de perder o ano por faltar a algumas aulas da Mocidade Portuguesa, é transferida para a vivência da personagem em cena que já fora identificada com o pai do pai e, ainda, para maior prova dessa identificação, o Ti'Joaquim casa com uma Lurdes, nome da Avó paterna. Na criação do terceiro texto dilui-se novamente o lado biográfico, sendo praticamente impossível de provar: apenas somos levados a supor que o nº13 continua a pensar no avô, a quem tem tanta afeição, quando cria uma personagem atormentada por dificuldades monetárias, preocupada com o pagamento da água, da luz e da renda de casa.

Mas, se a verdade concreta de alguns desses pormenores é difícil de provar, é indiscutível que os textos são verosímeis, não surgindo, em qualquer momento, pormenores descabidos que representem um ataque à verosimilhança. Ainda diremos mais: este aluno revela um claro talento para transmitir a experiência do homem comum, como já soubera transmitir, no primeiro texto, a vivência da criança igual a todas as outras.

As leituras também marcam uma posição na criação de textos pelo nº13 e, se não é através da linguagem utilizada, que conserva sempre o seu aspecto de corrente e mesmo de coloquial, é através da inclusão de frases, nas composições, que parecem fazer parte da sua experiência escrita: frases de livros que, por vezes, ele esquece parcialmente (ver Apêndice XXI.A), ou frases "que ouve as pessoas dizerem". E, dentre estas, encontram-se os 'clichés' que o aluno usa com tanta frequência, mesmo oralmente. Aliás, os próprios colegas seriam desta sua tendência para falar por frases feitas, o que pode revelar a sua faceta de produtor de texto ainda inseguro, refugiando-se, assim, em estereótipos.

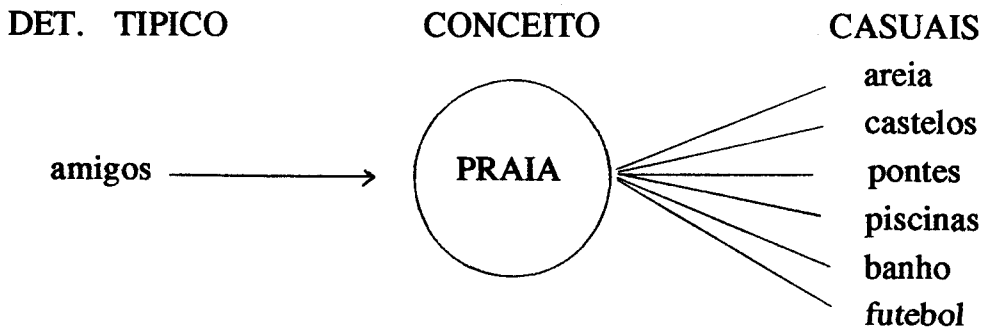
Quanto às figuras de estilo, são muito raras, havendo apenas a destacar, na segunda composição, o uso de uma aliteração - "pontes e piscinas (linha 5) - que possivelmente foi uma dessas frases decoradas pelo aluno, pertencendo às "frases assim bonitas, que ficam no ouvido".

A 'máxima de relação' preconiza a relevância do material apresentado em função do assunto a desenvolver e, revendo a gravura, ou lendo a frase ou o tema, notamos que todos os assuntos, temas ou tópicos terão de partir dum espaço/conceito PRAIA, base essencial para um desenvolvimento posterior. No primeiro texto, por exemplo, devido à sua estrutura, abstracta e globalizante, o nº13 apela sobretudo para a 'memória conceptual', fazendo aderir com facilidade qualquer receptor do texto, que não deixará de se sentir seduzido pela visão paradisíaca da praia e do verão. Toda a composição se funda, portanto, no conceito PRAIA, numa praia sem nome, que todo o leitor poderá identificar com o seu 'quadro' pessoal previamente memorizado:



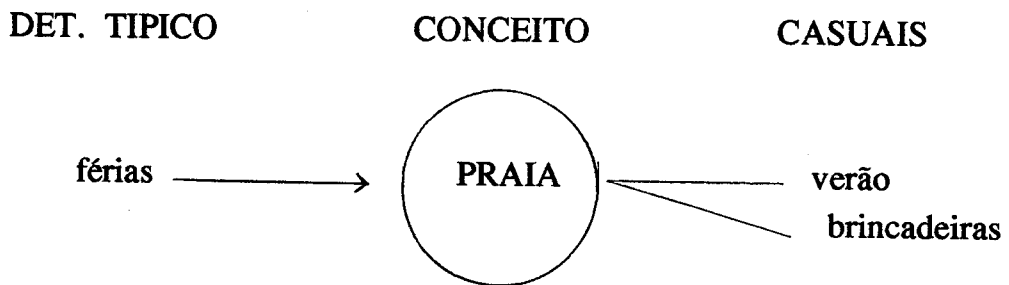
Se 'gelados', de acordo com a gravura, é o único determinante típico que merece mais do que uma simples menção, merece um parágrafo, os 'casuais' que vão sendo apresentados, trazem, por 'activação extensiva' a ideia de 'férias', o que intensifica a noção já contida em 'praia' de que estamos num mundo de felicidade.

Também na segunda tarefa o texto se centra no espaço/conceito PRAIA, desta vez ligado a um cenário específico, já que o nº13 se refere a Viana do Castelo. Segue-se a estruturação do conceito mencionado:



Além do determinante típico 'amigos', que a maioria dos alunos também seleccionou como atributo fundamental de praia nesta segunda tarefa, juntam-se ao conceito diversos 'casuais' que se reduzem a dois elementos fundamentais da praia - a areia e o mar - e a diversas actividades lúdicas que têm lugar nesses dois elementos: na areia, várias construções infantis, na água, banhos e jogos de bola.

Ao inventar a terceira composição, o nº13 segue de novo as pistas fornecidas pelo tema, assentando a sua estrutura textual, mais uma vez, sobre o conceito PRAIA, assim apresentado:



Este é, aliás, o texto mais vago e menos referencial dos três textos produzidos por este aluno, no que diz respeito ao mundo da infância, pois esta surge mais como um período de tranquilidade e paz do que realmente como uma época da vida. Daí, os casuais tornarem-se mais indefinidos, pois nem chega a haver menção directa das brincadeiras infantis que decorrem na praia.

Falando agora da 'máxima de modo' com a sua preocupação com clareza, vemos que o nº13 a identifica com simplicidade. E tal não

significa que este aluno construa os seus textos apenas com frases simples. Realmente, se estas são relativamente frequentes na primeira e terceira tarefas (4 em cada uma), as frases complexas mantêm-se em maioria, subdividindo-se, como habitualmente, em orações coordenadas e orações subordinadas, que, se são utilizadas com propriedade, têm um emprego pouco variado. Dentro da coordenação, na primeira tarefa, o nº13 emprega coordenadas aditivas(5)um pouco excessivamente(Apêndice XII.A.), especialmente porque, pelo menos, num caso, podia ser evitada a repetição da conjunção 'e': "O mar estava sereno e o sol resplandescia *e iluminava o mar*" (linha 3 e 4). O último segmento da frase, que destacamos em itálico, podia ser substituído pela expressão "iluminando o mar". Contudo, as coordenadas assindéticas(1) e as adversativas são mesmo pouco frequentes. Na segunda e terceira tarefas desaparece o assíndeto e as adversativas, havendo uma drástica redução da presença das aditivas: duas em cada um desses exercícios.

Quanto às subordinadas, no primeiro texto, agrupam-se em causais (1) e relativas (3). Este número não só é baixo em termos de utilização, tendo em conta a média dos alunos, mas também observando o tipo e a variedade empregue notamos que as conjunções temporais estão curiosamente ausentes. Talvez a justificação esteja no próprio desenvolvimento do texto, pois o aluno, após a introdução duma notação temporal inicial, "era sábado", vai-se preocupar muito mais com o espaço, fazendo-nos uma descrição da praia. Mas a subordinação aumenta com a entrada na segunda e terceira tarefas, havendo uma presença de orações causais (2ª -2; 3ª-3), temporais (2ª- 1; 3ª -2), relativas (2ª-4; 3ª-2) e apenas na terceira tarefa, surge uma oração integrante, objecto directo do verbo 'achar' com o sentido de 'pensar' (linha 2). Se esta frequência permanece dentro da média, também, quanto à variedade, nos encontramos dentro do grupo de emprego mais comum nestas idades. Apenas na terceira tarefa surge uma oração comparativa (linha 2) utilizada adequadamente.

Porque a frase deste aluno é normalmente clara o nº13 não precisa de se preocupar com o aparecimento de situações ambíguas e, talvez por isso, os pro-formas são raros: aliás, mesmo aquelas utilizações que temos ligado à faixa etária em que se encontram os nossos

produtores de texto são infrequentes: assim, por exemplo, os determinantes possessivos e demonstrativos que inundam os textos dos colegas, durante a primeira tarefa, são, desde logo, poucos e usados com mestria. Quanto ao pronome pessoal sujeito, está ausente nas frases do primeiro texto, mas, durante a segunda e terceira tarefas, volta a ser explicitado, se bem que sempre a uma distância conveniente: assim acontece com o pronome 'ele' na estrutura da segunda composição (linha 1, 3, 9) e o pronome 'eu' na elaboração do terceiro exercício (linha 1, 5, 7).

Quanto à elipse se não surge nos dois primeiros exercícios, aparece já na terceira tarefa e, embora não encontremos casos de elipse nominal ou oracional, surgem alguns exemplos de elipse verbal em situações em que também se fazem na fala. Referimo-nos, por exemplo, ao que se passa na frase 3, da terceira tarefa onde o verbo não é repetido por se encontrar numa enumeração de acções: "Também ontem tive de pagar a água, [tive de pagar] a luz, depois vem a renda de casa [para pagar] e não falando dos impostos que nos esfolam".

Mas, se a estrutura de superfície usada por este aluno é simples, é também porque a informação contida nas frases é trivial e facilmente previsível: logo no primeiro texto, tanto as características da praia, como as motivações para a tristeza da personagem, ou a reacção colectiva à presença do sorveteiro, são tudo elementos banais sem qualquer novidade o que nos induz a considerar que o texto é feito de informatividade de primeiro grau. Aliás, será essa pobreza de informação, a ausência de elementos originais e criativos, que nos impelem a esquecer facilmente o texto e a não valorizar devidamente a fluência da sua frase e o cuidado posto em algumas construções estilísticas. Também contribui para o rebaixamento da informatividade uma certa tendência para a repetição, havendo numerosos casos de recorrência total, não só de expressões como "as horas que passei", mas sobretudo de palavras-chave como "praia" que é repetida pelo menos uma vez por parágrafo, e outras, como 'mar', 'calor' e 'verão'. Não nos referimos a 'chorar' cuja repetição está ligada a efeitos estilísticos. Apesar dos casos de recorrência serem muito menos frequentes na segunda e terceira tarefas, pois só existe um ou outro caso de recorrência parcial (2^a- linha 6), esse facto não

contribui decisivamente para a elevação do grau de informatividade dos textos que, pela sua trivialidade, continuam no grau um. Mesmo a justificação apresentada para a reprovação de ano da personagem, que nos podia causar estranheza, não chega a criar uma 'descontinuidade' sendo rapidamente processada pelo leitor. Aliás, só serviria para modificar a informatividade se o aluno tivesse dado maior relevância ao incidente e não o tivesse reduzido a um mero acidente de percurso.

Este conteúdo simples e directo que os textos contêm, está de acordo com o facto de que as composições se desenvolvem especialmente a nível do textual, não havendo implicações importantes a destacar e muito menos implicaturas. A ideia que logo o primeiro texto deixa em aberto, que boas que são as férias, é uma afirmação que surge no próprio desenrolar da composição e está longe da mensagem introduzida pela maioria dos colegas de turma do nº13. Estranhamente o individualismo muito declarado deste aluno pareceu evitar o seu alargamento cognitivo e, utilizando as classificações de Applebee, parece-nos que o aluno ainda não estabeleceu um relacionamento com o mundo circundante de teor avaliativo. Ao contrário, este reduz-se a mero cenário, em que o 'eu' se insere e que o indivíduo aproveita a seu bel-prazer. Também não nos parece que a sua atitude, em relação ao seu próprio 'eu', seja crítica, o que o colocaria na segunda fase da nomenclatura de Applebee. Se o problema fosse simplesmente uma questão de fases de amadurecimento, obviamente o aluno, durante o ano em que o acompanhamos, iria evoluir; mas o problema é uma questão de temperamento individual, consequência do aluno ser tão egoísta e tão indiferente aos outros. Por isso, apesar do esforço que faz nesse sentido, a sua atitude em relação ao mundo que o cerca e em relação a si mesmo, irá permanecer sem qualquer alteração.

Quanto ao tipo de texto criado, o nº13 parece ter querido fazer textos de estrutura minimamente narrativa. Logo na primeira tarefa, diluídos na descrição da praia, surgem acontecimentos que ocorrem nessa mesma praia: as pessoas deitam-se na areia a bronzear-se, e vão comprar gelados ao sorveteiro. Mesmo em relação à personagem /narrador ela menciona duas vezes 'as horas que passou' na praia, mantendo a noção dum fluir temporal, que representa a felicidade

(linha 5) se estiver no verão, ou a tristeza se for uma mera recordação (linha 10).

Como também sucede em qualquer texto narrativo, o texto centra-se numa personagem que nos conta, em primeira pessoa, o que sente e o que faz. De novo, e apesar de não haver explicações dadas pelo nº13 que justifiquem a sua escolha de ponto de vista narrativo, verificámos durante o ano lectivo em que o acompanhámos que este aluno prefere esse tipo de perspectiva narrativa.

Durante a segunda tarefa, o texto narrativo do aluno surge como mais elaborado e mesmo o enredo não se desenrola numa simples linha cronológica, havendo uma 'involução' inicial. Só depois disso o desenvolvimento da acção se fará pela sucessão dos acontecimentos. Além disso, o enredo está rigorosamente repartido numa introdução, a que se segue um desenvolvimento e que termina numa conclusão fechada, havendo um encerramento dos eventos narrados que resumem toda uma vida. Realmente, o nº13 revela uma certa mestria ao fazer a acção fluir através da recolha de momentos decisivos da vida da personagem, fazendo com que, em quinze linhas, o leitor o acompanhe desde a infância até à velhice.

O velho que gosta de contar histórias é o centro da narrativa, a personagem principal que é definida, não fisicamente, mas logo no começo do texto, socialmente, ao ser colocado na classe baixa através duma forma de tratamento que guarda conotações sociais. A definição psicológica da personagem não tem profundidade, sendo apenas demarcada pelo adjectivo 'saudoso (linha 1 e 9), mas não havendo, na composição, provas factuais deste qualificativo. Aliás, o narrador de terceira pessoa não é onisciente, pois a sua narração é apenas feita de acontecimentos que não são devidamente avaliados, nem desenvolvida a consequência desses factos sobre a vida da personagem em cena: por exemplo, qual teria sido a consequência da reprovação na escola? Teria sido obrigado a trabalhar? Se não, qual a importância real desse pormenor? É talvez devido a essa posição neutral do narrador que não conseguimos ultrapassar a linha do mero textual que simplesmente nos apresenta um velho que recorda a vida passada.

A entrada na terceira tarefa leva o nº13 a um retorno à narração de primeira pessoa, sua preferida, e que ele faz com muito maior mestria. Realmente, por baixo da estrutura narrativa simples, surge-nos um texto que é um desabafo, um diálogo com o leitor, em que alguém, a personagem, se queixa das dificuldades da vida do dia a dia. Nessas circunstâncias, as implicações do texto - que saudades da infância! - ganham uma dimensão mais interessante, já que a meninice surge, não como um simples período cronológico do ciclo humano, mas antes como um refúgio contra as agruras da vida, contra as preocupações sentidas por qualquer homem adulto e responsável. Conteudisticamente, parece-nos de ressaltar que acabou por se concretizar o tipo de personagem que o aluno estava a esboçar desde o primeiro texto: não um herói, mas antes um anti-herói, um ser humano igual a todos os outros que nem um simples nome distingue da multidão anónima, que vive das suas pequenas preocupações que a ninguém interessam e que acaba no seu canto sem ninguém notar.

Mas se o nº13, durante a primeira tarefa, ainda dá uma preferência declarada à frase simples e à 'frase simples narrativa', tal não interfere na sua fluência real. Com efeito, tirando um pequeno segmento de frase na linha 3, "nem uma única pessoa lá estava" o texto é agradável à leitura. Esperávamos, aliás, que o aluno, ao reler a composição, sentisse como a frase era redundante e a tivesse substituído por apenas "sem ninguém", mas tal não aconteceu.

Logo numa primeira leitura desse texto inicial começamos por sentir uma utilização muito marcada de ritmo na frase, havendo, da parte do aluno, uma preferência por ritmo binário e, de vez em quando, por ritmo ternário. Assim, a maioria das frases subdividem-se em dois segmentos, sendo o segundo claramente descendente: por exemplo, "era sábado,/ o grande dia de descanso"(linha 1). Quando existe ritmo ternário o terceiro segmento da frase volta a repegar o que foi dito no primeiro, criando assim uma estrutura circular. Vejamos, como exemplo: "O *mar* estava sereno / e o sol resplandescia / e iluminava o *mar*" (linha 3 e 4).

Mas esta sensibilidade para a exploração do nível fónico da frase é também demonstrada pela tendência para retomar uma expressão já utilizada na frase anterior e desenvolvê-la na seguinte: no começo do texto, por exemplo a expressão 'praia' (linha 1) que é mencionada no primeiro parágrafo, abre logo o segundo parágrafo (linha 3); e, mais para o fim do texto, a forma 'saudades' da linha 10 é retomada na linha a seguir.

Ao chegar à segunda tarefa a frase torna-se obviamente mais complexa com o aumento da subordinação, e o ritmo binário da frase - apesar de ainda estar presente em alguns casos (ver frase 2) - torna-se menos dominante. Ao mesmo tempo a integração na escrita de figuras de estilo como a aliteração (linha 5) revela que o nível fónico da frase continua a preocupar o nº13. Um ritmo muito próprio volta a dominar a construção do terceiro texto em que frases binária e ternárias, em que frases curtas e longas, se entrelaçam contribuindo para a ilusão do coloquial que todo o texto nos transmite.

Com efeito, o léxico que este aluno escolheu é normalmente retirado do registo da linguagem corrente, havendo apenas, na primeira composição, uma forma verbal, 'resplandescia', tirada dum registo literário. O pouco à-vontade do nº 13 em relação a esse mesmo registo linguístico é confirmado pelo erro ortográfico cometido, cuja notação lhe valeu o desabafo: "mais valia ter posto 'brilhava' que eu tinha a certeza de como se escrevia!". Esse nível corrente permanece na linguagem em que é redigida a segunda tarefa e sobretudo a terceira com o aparecimento forte de sinais ortográficos, como o ponto de exclamação, que ajudam a transmitir directamente as emoções da personagem, assim como o uso de expressões exclamativas - como "Oh" que abre o texto, ou a frase exclamativa "Só problemas! (linha 5), ou a expressão que finaliza a composição "Que pena..." (linha 14)- e que mantêm e reforçam no texto o tom coloquial e mesmo familiar. Mas ainda mais de feição oral, são os óbvios 'clichés' integrados e que surgem como base da argumentação desde a primeira tarefa. Esses 'clichés', no caso da escrita deste aluno, não são só formas consagradas que têm portanto uma função de muleta linguística ou psicológica; neste caso, são sobretudo lugares-comuns com o seu aspecto de temas

excessivamente gastos ou então de ideias enfraquecidas pelo uso. Na nossa opinião o lugar-comum surge sobretudo em diálogos e, se serve como remate de frases, tem sempre uma consistência duvidosa. Ora, logo na primeira tarefa, o aluno, referindo-se ao fim de semana, fala-nos do "grande dia do descanso"(linha 1), e depois, na segunda composição, declara que Joaquim, quando era menino, "gozava a vida" (linha 3) e depois, no terceiro exercício, retomando a mesma ideia, esclarece que não há nada melhor do que a infância: "é o que todos dizem e também eu acho que é verdade" (linha 2), diz-nos o nº13 repisando o lugar-comum que acabara de enunciar. Também a experiência penosa do homem comum é reduzida ao chavão "Só problemas!" (linha 4) e essas brincadeiras do tempo de menino ocupavam-no "todo o santo dia" (linha 8).

Passando agora à escolha de formas e tempos verbais feita pelo aluno, verificamos que, devido ao tipo de construção do primeiro texto, com mais incidência da descrição do que propriamente da narração, o nº13 só utiliza três verbos de movimento ('ir', 'passar' e 'deitar-se'), mas, em contrapartida, utiliza o verbo 'ser' (2) e 'estar' (4) acima da média da turma, pois são muito frequentes em texto descritivo. Além disso, porque o aluno resolve terminar a composição numa nota emotiva, o último parágrafo apresenta, proporcionalmente, um número alto de verbos que expressam emoções, mais concretamente formas de 'lembrar' (2) e do verbo 'chorar' (3).

Quanto aos tempos verbais utilizados, encontrámos duas formas de presente do indicativo, formas de pretérito perfeito simples (4), de pretérito imperfeito(12) e dez formas de infinitivo, sendo metade de infinitivo pessoal. Qualquer das formas verbais é usada adequadamente: o presente, por exemplo, no primeiro caso de utilização, a forma 'é' (linha 8) refere-se a uma situação actual, enquanto no segundo caso, na forma 'dá-me' (linha 10) encontramos perante um caso de presente histórico, cujo emprego é relativamente raro nos textos que estudámos. Quanto às formas de perfeito e imperfeito, tempos normais de narração, são correctamente usados.

Na segunda tarefa, continua a haver a mesma divisão entre formas de presente de indicativo (4) para se reportar ao momento actual, e o imperfeito (5) e o perfeito (6) do indicativo, alternando na narração, para indicar respectivamente a acção durativa, ou então, a acção que decorreu exclusivamente num momento do passado. Existe apenas uma forma verbal a destacar, uma forma de perfeito do verbo 'reprovar' (linha 6) que surge na voz passiva, e cujo emprego permitiu ao aluno referir o acontecimento sem ter de culpabilizar ninguém.

No terceiro exercício, há apenas a destacar uma maior incidência de presente do indicativo (7), já que o narrador se queixa dos acontecimentos que o atormentam no momento que vive; além disso, imperfeito e perfeito mantêm-se como formas de narração do passado, sendo usadas correctamente. Nestas duas últimas tarefas, o nº13 continua a empregar o verbo 'ser', em diversos tempos, com certa frequência, devido talvez à sua insistência em descrições, enquanto os verbos de movimento, contrariamente ao que sucede nos textos dos colegas, cobrem apenas 30% dos verbos utilizados.

É também de referir a tendência demonstrada pelo nº13 para introduzir nos seus textos uma proporção alta de orações não-finitas, apenas de infinitivo, pois a sua preferência raramente engloba orações participiais ou gerundivas que este aluno parece mesmo evitar. Lembremos o sucedido na linha 3 e 4, do primeiro texto, cuja oração coordenada aditiva " e iluminava o mar" deveria ser substituída, com vantagem, por "iluminando o mar". Mas o aluno, nem na releitura, escolhe essa segunda hipótese. O nº13 só usa uma gerundiva (linha 3) na redacção da terceira tarefa. O emprego de formas infinitivas é variado e frequente, havendo sobretudo uma tendência para adjectivas finais que, muitas vezes, pedem o uso do infinitivo pessoal. Contudo, as formas de infinitivo conjugado surgidas nas linhas 8 da primeira composição são mais um traço de coloquialismo dentro do texto escrito produzido. Citamos: "Por isso lá iam todos comprar gelados para se refrescarem (sic) e aliviarem (sic) do calor"¹.

¹ Segundo PERINI, M. Gramática do Infinitivo Português. Petrópolis, Vozes, 1977, p.75, o aumento deste tipo de formas, tanto na escrita como na oralidade, e a sua clara banalização vai levando ao estabelecimento de duas regras paralelas de concordância: uma que considera esta construção como incorrecta e outra que a aceita.

Mas o facto do léxico não ser particularmente variado, mas ser apropriado, é também visível na escolha dos substantivos e dos adjectivos: começando pelo substantivo, vemos que já o primeiro texto integra dezoito substantivos, doze deles concretos e seis abstractos, sendo os concretos ligados ao campo semântico de 'praia' e os abstractos consequência de expressão de sentimentos. O número alto de substantivos abstractos mantém-se durante a segunda e terceira tarefa e, se no segundo exercício, são apenas 5 para 22 concretos é porque o texto é mais factual e traz também a novidade do uso dum certo número de substantivos próprios: ao todo quatro. Contudo na terceira composição volta de novo a haver uma subida do número de nomes abstractos - 25% dos substantivos utilizados -, devido ao teor do texto criado e à sua tentativa de descrever as emoções sentidas pela personagem em cena.

Os adjectivos, no texto inicial, são em pequeno número(5), como é normal nesta faixa etária, espalham-se ao longo de toda a composição e são sempre gastos: 'grande dia', 'bom tempo,' 'mar sereno', 'dia calmo', 'estação linda'. Estão todos no grau positivo, excepto o último exemplo inserido na linha 9, em que se afirma que 'o verão é a estação mais linda do ano'. Na segunda composição o aluno só utiliza um único adjectivo 'saudosos', que é estrategicamente colocado na primeira linha do texto e depois na conclusão (linha 9), e que, devido ao facto de ser excepção, se torna particularmente importante, chamando a atenção do leitor para o conteúdo emotivo desse mesmo adjectivo. Na terceira tarefa, o nº13 também usa apenas um adjectivo, o adjectivo 'bom' (linha 2), mas no grau comparativo o que dará mais ênfase ao nome que qualifica.

Na primeira tarefa, a superlativização do adjectivo 'lindo', a que já referimos, serve de introdução ao parágrafo seguinte, onde o tom enfático e emotivo irá permanecer e mesmo desenvolver-se: se bem que o aluno muda as formas de intensificar, usando reduplicação e triplicação passando, primeiro, do adjectivo para o verbo: 'chorar, chorar, chorar' (linha 10), e depois para o substantivo: 'saudades, saudades' (linha 10 e 11). Se os casos acima citados de recorrência total têm função estilística, o mesmo sucede com a recorrência parcial de expressões como 'dias de verão, dias de calor'(linha 11), também na primeira composição, e que podem ser consideradas forma de

sinonímia, parecendo-nos que este aluno constrói alguns dos seus textos com um pequeno número de frases que vai fazendo variar ao longo da composição; vejamos, por exemplo, "comecei a lembrar-me das horas que passei naquela praia...(linha 5) que regressa, um pouco diferente, na linha 10: "Só de me lembrar das horas que passei a apanhar sol"...; mas, por sua vez a expressão 'a apanhar sol' já tinha aparecido na linha 6 em 'expôr-se ao sol' e por aí adiante.

Por tudo o que foi dito, consideramos que o léxico do nº13 era bastante pobre no começo do ano lectivo, apesar de ele saber tirar um excelente partido do vocabulário que possuía. Com o decorrer do ano, o léxico deste aluno alarga-se o suficiente para tornar menos óbvias as repetições e dependências frásicas, mas o pequeno número de verbos e substantivos utilizados, em comparação com os usados pelos colegas, a frequência de formas de 'ser' e 'ter', o recurso a lugares-comuns, revelam um produtor de texto com algumas limitações linguísticas, reforçadas ainda por alguma dificuldade em expressar variáveis de conceitos. Contudo, uma certa sensibilidade para o nível fónico da frase e, sobretudo, um talento para desenhar os anseios e preocupações do homem comum, ajudaram-no a encontrar alguns traços de estilo individual.

2.5. Os textos da nº18

A nº18/turma B era filha de um casal de médicos ainda jovens e mantinha com os pais um relacionamento muito aberto que conduzia a conversas em pé de igualdade. Isso levava-a ao mesmo tipo de relacionamento com os professores e, sem ser indelicada, sempre fazia saber aos docentes se a aula ouvida lhe tinha agradado ou não. Muito conversadora, adorava intervir em debates, dirigir as aulas, sobressair. Era já uma adolescente, preocupada com as suas relações

com o sexo oposto, que gostava de se vestir com certa exuberância e de falar de temas pouco comuns nas aulas, como política, sexo, e morte.

Preocupava-se também muito com o mundo que a cercava, ouvindo as notícias atentamente e formando a sua opinião sobre os acontecimentos. As suas intervenções nas aulas eram caracterizadas pelo conhecimento dos factos e por uma grande dose de bom-senso. Era inteligente e interessada, mas pouco sensível ao texto literário e a particularidades linguísticas, cumprindo as suas tarefas, na aula de Português, com cuidado, mas sem grande entusiasmo: Referia-se às aulas de Língua Materna chamando-lhes 'uma seca' e falava com grande paixão das disciplinas de Ciências. A romances, preferia enciclopédias e livros científicos.

2.5.1. Os Processos de Criação dos Textos

Começando pela estudo atento da verbalização dos pensamentos que acompanharam a elaboração das tarefas cumpridas pela nº18, verificámos uma certa dificuldade, por parte desta aluna, em iniciar o primeiro exercício. Assim, depois da sua declaração de intenções, resumida na frase "vamos lá a isto", segue-se um longo silêncio, durante o qual a aluna observou a gravura. Parece-nos que faltam alguns dos pensamentos que lhe ocorreram durante essa observação, se bem que uma certa desorientação da nº18 seja visível na manobra de organização dos pensamentos a que irá recorrer: começa por individualizar a figura em cena atribuindo-lhe um nome e depois decide-se a modificá-la, "pois não gosta de homens feios".

Mas este processo de individualização, e de relacionamento emocional com a personagem, parece ter surtido pouco efeito, em termos de idealização e organização do texto, e descobrindo que este procedimento não resulta, a aluna volta agora, finalmente, a uma observação séria da gravura, recomeçando com uma intensificação do

'notar': destaca o momento do dia em que decorre a acção, anota o estado de espírito da personagem, vê o que ela está a recordar - a sua infância -, e tenta definir o tipo de recordações sofridas.

É interessante verificar que, se encontra facilmente a pista seguida pela maioria dos seus colegas, - o menino que gostava muito de gelados -, tenta ser original, talvez querendo seguir as instruções fornecidas pela sua professora para a interpretação da gravura, em que se insiste no uso da imaginação. Segundo ela mesmo diz, socorrer-se de uma simples referência "não é imaginar...", esclarecendo em seguida "tenho de inventar uma cena à volta do carro dos gelados".

Em termos de finalidades, o facto da aluna ter interrompido o planeamento mental a que se entregava, adiando o fecho da história, poderia vir a constituir um problema, se o episódio futuramente acrescentado não se integrasse na linha da narração já organizada. Para sorte da nº18, tal não vai acontecer.

A aluna acha então que o esboço de planeamento que fizera poderá servir de desenvolvimento suficiente para permitir a passagem à expressão. A nº18 começa logo a escrever, mas suspende a redacção, dizendo que não consegue 'engatar', possivelmente referindo-se a 'engrenar', o que significa apenas que não consegue a fluência procurada nem o tom certo. O processo narrativo seleccionado será tirado dum livro, segundo as declarações da aluna, e, por isso, o 'lembrar' desta primeira fase, não será biográfico, mas sim de teor literário, trazendo como elemento fundamental do texto em gestação as leituras que a aluna procedeu anteriormente. É de notar que a nº18 parece não ter extraído mais nenhum dado do livro em questão: nem personagens, nem formas de actuação; apenas formas de narração, ou melhor, um tipo de perspectiva narrativa a que se manterá fiel durante a elaboração de todo este exercício. Aliás, talvez por empatia com o seu temperamento pessoal, este processo narrativo de conversa com o leitor surgirá em vários dos seus textos escritos.

Partindo, agora, para a redacção do texto final, a aluna vai fazer uma apresentação da personagem, atribuindo-lhe um nome, a que se seguirá uma descrição física, e, finalmente, concedendo-lhe um

estatuto social através dum emprego. Deparamo-nos então com o segundo momento de 'lembrar' quando a biografia da aluna intervém e ela irá buscar a imagem do João à sua própria vivência anterior e, com o auxílio da memória episódica, ao seu passado próximo, na praia. A partir daqui, biografia e experiência lida irão misturar-se para criar imagens, para localizar o menino a brincar na praia com a irmã, descendo ao pormenor de especificar o tipo de brincadeiras a que as duas crianças se entregam.

Atingido e ultrapassado este ponto da narrativa surge, por fim, a necessidade de enfrentar o problema a que a nº18 vem fugindo desde o começo do exercício: a criação da cena que se centra no carro dos gelados destacado na imagem da infância. De novo, conscientemente, a aluna põe de lado uma solução fácil e óbvia, por ser o que "muita gente vai dizer". E mais uma vez, recorre à sua memória para encontrar uma saída que constitua solução para o problema, sendo neste caso, o recurso ao filme que vira no domingo anterior em que uma personagem¹ se escondia num carro de gelados. A cena, apesar de criada à ultima hora, é integrada com certa perícia no desenvolvimento da narrativa, contudo, o risco que a aluna aqui correu irá repetir-se diversas vezes quando ela organiza textos escritos. Segundo as suas declarações, normalmente ela "vai escrevendo à medida que as ideias lhe vêm à cabeça". O que significa realmente que a planificação é apressada, o desenvolvimento, com o seu encadear de pensamentos, é simultâneo à expressão e que, quando surge um pequeno obstáculo - como sucedeu no caso em estudo -, a cena é abandonada e só enfrentada quando não há possibilidade de fuga e é obrigatória a sua inserção no texto.

A elaboração da segunda composição parece muito fácil para a nº18, talvez porque ela partiu duma certa reflexão sobre a tarefa a cumprir. Realmente, começa por estabelecer os limites da tarefa - "desenvolver a frase" - e depois define estratégias: o início - "um velho que tem saudades de quando era puto" -, o meio utilizado, uma personagem individualizada - "dá-se um nome ao homem... e diz-se

¹ Segundo a aluna era um filme dos irmãos Marx e era o Harpo que se escondia dentro do carro dos gelados: "Era o loiro da buzina que se escondia no carrinho. Fartei-me de rir!"

como ele é, gosta de tagarelar como todos os velhotes ... e fala com o neto". Simultaneamente à definição de estratégias, a aluna realizou o seu planejamento da tarefa, organizando as ideias já do desenvolvimento. Isto é, definiu o 'centro de controle' da narrativa, a personagem principal, e resolveu como caracterizá-la pela idade e pelo temperamento. Segue-se agora a expressão, que surge com fluência, como se a aluna possuísse uma espécie de plano prévio que fosse adaptando à medida das suas conveniências: um plano em que se respeita rigorosamente a necessidade duma introdução, dum desenvolvimento e a que não pode faltar uma conclusão. Antes de terminar, a nº18 relê o texto, colocando também as vírgulas no fim para não quebrar a concentração enquanto elabora a composição. Assim o declara na sua Entrevista Retrospectiva (Apêndice XXI.A.), explicando-nos que "se ficamos a dar atenção às vírgulas perdemos a escrever".

A preparação da terceira tarefa reveste-se também duma certa facilidade e, como sucedeu até agora, a aluna lança-se ao trabalho sem hesitações e com à-vontade. A leitura do tema leva-a a comentar que "é parecido com a outra redacção que eu fiz", mas, em seguida, a nº18 encontra diferenças na perspectivação dos sentimentos da personagem em cena: "querem que eu dê mais importância à saudade". Sem sentir, a aluna acaba de estabelecer a finalidade do exercício, enquanto as estratégias que se seguem passam pela necessidade de criar uma personagem triste e que, além disso, recorde a sua infância.

Segue-se o planejamento e a aluna facilita o seu próprio trabalho, apresentando um esquema minucioso da composição que irá fazer. Um pormenor de interesse surge quando a nº18 discute a eficácia de um pequeno detalhe narrativo: se além dos amigos da personagem, devia também referir as namoradas: "a p'ssora é capaz de se chatear". Vence, contudo, a independência de espírito que lhe conhecemos e este elemento permanece na narrativa recebida.

Como vem sucedendo, desenvolvimento e expressão fazem-se em sucessão ou mesmo em simultâneo, com a aluna a enfrentar a redacção da composição por partes da narrativa, de acordo com o

esquema que previamente elaborara. Mais uma vez, parte dum 'centro de controle', a personagem, à volta da qual se organiza a narração, sendo os eventos extraídos da vida dessa figura em cena que vem também a seleccionar um incidente exemplificativo extraído da sua própria vivência e que a marcou, por quaisquer razões pessoais. É, aliás, a própria aluna que defende, na sua Entrevista Retrospectiva, essa importância concedida aos protagonistas das histórias, esclarecendo que só assim "o texto fica completo".

Em termos de consumo de tempo lectivo, a primeira tarefa foi aquela em que houve mais tempo dispendido - 42 minutos - sendo a segunda a mais rápida - 32 minutos - enquanto a terceira foi cumprida em 37 minutos. A nº18 relê sempre os textos, colocando as vírgulas só nesse momento de releitura, mas, como verificámos, ao acompanhar de perto a elaboração das tarefas, todos os outros sinais ortográficos são colocados, à medida que os textos são redigidos.

A verificação da produção escrita da nº18 durante todo o ano lectivo induz-nos a considerar como característicos desta aluna alguns procedimentos que também utilizou na elaboração destes três textos, nomeadamente: a centralização da acção na mão duma única personagem, ponto de partida e finalidade do texto criado; a utilização dum episódio como representativo da problemática da personagem; e finalmente, a necessidade de correcção dos desvios da narrativa através de fórmulas do tipo "como estava a contar".

2.5.2. Os Textos Produzidos

Do esforço feito pela nº18/turma B para produzir textos, resultaram as seguintes composições que, em geral, são bastante equilibradas:

1ª TAREFA

Naquele dia à tardinha o João foi à praia recordar velhos tempos. Ah, é verdade, já me ia esquecendo de vos apresentar o João: o João é um rapaz daqueles que trabalha na praia, um dos 'banheiros'. Na realidade é nadador-salvador, tem olhos azuis, cabelos tão loiros que até parecem brancos, é alto, elegante e tem dezoito anos.

Mas voltando ao que interessa eu estava-vos a dizer que o João voltou à praia e vendo aquele mar manso batendo nas pedras, o sol vermelhão quase a esconder-se por detrás das ondas, o piar das gaivotas e muitos banhistas começou a lembrar-se de quando era mais pequeno e lá brincava com a sua irmã às escondidas, à cabra-cega, à apanhada e muitas coisas mais. Lembrou-se então daquele dia em que ele se escondeu dentro do carro dos gelados do senhor Matias, e ele gordo e antipático o tirou de lá por uma orelha e o obrigou a pagar pelos prejuízos. Lembrando-se desses bons tempos não conseguiu evitar uma lágrima dizendo: ah, velhos tempos! Que bons tempos!

Mas eram já horas de voltar para casa e o João foi com a memória arrevivada.

2ª TAREFA

Agora o sr. Joaquim tem 87 anos e o que mais gostava era de contar ao seu neto coisas da sua infância. O sr. Joaquim era um velhote alto e ainda bem-humorado. Tinha os cabelos já todos brancos e usava óculos. Mas continuando o que *estava-mos* a dizer, um dia, ele começou:

"Quando eu tinha a tua idade o que mais gostava de fazer era de brincar na praia, *sobretudo* de fazer castelos na areia. Era tão bom nisso que até cheguei a ganhar prémios com as minhas construções.

Um certo dia eu decidi ir para a praia brincar com a areia e jogar a bola com os meus amigos. Quando lá cheguei já lá estavam dois miuditos e brincar e eu aproximei-me deles e perguntei se também podia brincar. Disseram que não "e para eu ir pregar para outra freguesia". Eu fiquei muito chateado, mas não dei parte fraca e propus-lhes até uma aposta: cada um fazia um castelo na areia. O que perdesse pagava os gelados. Assim fizemos e eu facilmente ganhei o concurso, e o que foi ainda melhor ganhei dois amigos para a vida".

3ª TAREFA

Num dia em que sentia mais a solidão, Tiago foi até à praia passear e começou a lembrar-se dos seus tempos de menino. E lembrou-se de quando vinha para aquela mesma praia nas férias de verão, há muitos anos atrás e de como se divertia com os amigos. Recordava especialmente o João, um miúdo sardento de olhos azuis muito vivos que vinha passar o verão naquela praia e que vivia em Lisboa. Nunca mais soube dele, onde estaria?

Mas como estava a contar, o Tiago pensava na sua infância e recordou os castelos que fazia na areia e os bolos de areia molhada, e mais tarde os jogos de futebol e ainda mais tarde, as namoraditas, algumas tão lindas.

Com um suspiro de saudade Tiago continuou o seu passeio a desejar poder voltar atrás, à sua infância.

Destacando, nestes textos, as características colectivas que temos estado a pôr em evidência, começaremos por sistematizar os dados respeitantes à 'máxima de co-operação'. Principiando pela apresentação cuidadosa do texto, cuja preocupação pertence às normas da sala de aula que os alunos sabem ter de respeitar, verificamos que, se o primeiro texto ainda se apresenta de aparência desleixada, cheio de rasuras, parcialmente escrito a lápis e uma outra parte a esferográfica verde e com uma ortografia francamente pouco trabalhada, a segunda e terceira tarefas já se enquadram na necessidade dum boa apresentação, como forma de atingir mais facilmente o leitor/professor.

Em termos de extensão, a primeira composição é longa, comparada com a média, tendo 197 palavras distribuídas por 10 frases. A extensão da frase é muito variável, havendo frases muito longas que sentimos que deviam ter sido subdivididas, como a quinta frase que é formada por sessenta e seis palavras; e há frases muito curtas, como a frase número nove, com três palavras apenas. Até que ponto esta flutuação foi um processo calculado para evitar um

desenvolvimento monótono do texto, não sabemos.² Mas o certo é que o resultado foi plenamente conseguido e o texto é lido com agrado por qualquer receptor. A extensão do segundo texto é ligeiramente menor: 191 palavras, havendo contudo um claro aumento do número de frases (13). A aluna passou agora a controlar o número de palavras por frase, limitando-as a cerca de vinte. Ao elaborar a terceira composição, a nº18 restringe-se ainda mais quanto à extensão do texto, 139 palavras, apenas, organizadas em seis frases. A frase volta agora a alongar-se, apesar de existir um claro equilíbrio na construção do texto, tendo sido erradicadas as frases excessivamente longas, como surgiam ainda na primeira tarefa, e também as demasiado curtas.

Quanto à utilização do parágrafo a aluna usa-o para separar as diferentes partes da narrativa, isto é, para destacar a introdução do desenvolvimento, e este da conclusão. A nº 18 irá manter este procedimento em quase todas as composições que lhe vimos organizar, e achámos curioso e significativo que ela, por exemplo, não tenha sentido necessidade de demarcar, durante o desenvolvimento do enredo da primeira tarefa, o momento geral, do episódio específico passado com o Senhor Matias. Por este e outros sintomas, parece-nos que a aluna nunca esteve muito segura da utilização do parágrafo, empregando técnicas que lhe evitavam a necessidade de tomar decisões. Vemos, aliás, que, na segunda composição, recorre a um outro procedimento quando, pela escolha do discurso directo, é obrigada a mudar de linha para dar mais destaque à fala da personagem principal. No terceiro exercício, volta ao uso do parágrafo para marcar as diferentes partes da narrativa e, curiosamente, desta vez, separa as características gerais da infância, do episódio exemplificativo.

O ponto final é geralmente bem utilizado, apesar de haver um erro de pontuação na linha 6 da terceira tarefa. Segundo a escolha feita pela aluna o texto aparece-nos como "Nunca mais soube dele, onde estaria?", sendo evidente que a vírgula devia ter sido substituída por um ponto final.

² Muitas destas estratégias narrativas, que os alunos aplicam adequadamente nos textos que produzem, parecem-nos mais instintivos, ou imitativos, do que conscientes.

Quanto às vírgulas, a nº18 comete algumas incorrecções, surgindo como a mais habitual e a mais visível devido à sua frequência, a de não colocar entre vírgulas as orações intercaladas, evidenciando apenas um dos lados da oração, ou então, ignorando mesmo a sua presença (1ª -linha1; 2ª- linha 3; 3ª - linha 3) . Ao contrário do que sucede nos textos dos seus colegas, a aluna também não nota a presença de elementos explicativos dentro da oração (3ª - linha 4) e também ignora o adjunto adverbial (3ª- linha 10) não o destacando com uma vírgula. Ao mesmo tempo, de vez em quando, usa uma vírgula antes da aditiva 'e'- por exemplo, na linha 8 da terceira tarefa - como se achasse que devia separar todas as coordenadas, assindéticas, adversativas e também aditivas. Acompanhando a produção escrita desta aluna durante todo o ano lectivo, pareceu-nos que o seu processo de colocação de vírgulas dependia um pouco do momento e que as regras de pontuação ainda não tinham sido devidamente interiorizadas.

Falando agora dos sinais ortográficos melódicos, usa com propriedade os pontos de exclamação durante a primeira tarefa e, como o resto da sua turma, sabe que eles servem para marcar a intensificação das emoções da personagem. Surgem também neste primeiro texto algumas passagens de discurso directo que a aluna sinaliza com dois pontos apenas, sem aspas e sem travessões. Na segunda tarefa, porém, a longa tirada da personagem é, não só antecedida de dois pontos, mas introduzida por aspas. Essas mesmas aspas (linha 11) servem também para indicar o discurso indirecto livre, já que dentro da fala do Avô é citada uma frase proferida pelos seus novos amigos. No terceiro exercício surge um ponto de interrogação (linha 6), para sinalizar uma pergunta directa, apesar de ter permanecido sem resposta.

Mas, se a aluna é um pouco desleixada na apresentação de alguns textos, é cuidadosa no que diz respeito aos erros ortográficos, evitando-os o mais que pode. Aliás, a aluna não só dá poucos erros, como tem um léxico sóbrio mas cuidado, embora haja, na sua primeira composição, uma palavra deslocada e cujo registo não conseguimos identificar: 'arrevivada' (linha 14). Segundo a aluna é um regionalismo que é usado frequentemente pela sua família, mas não o encontramos registado nem no Dicionário de Cândido de

Figueiredo nem no Morais o que nos leva a supôr que é neologismo, talvez de cariz popular. O sentido da expressão é fácil de compreender para qualquer leitor, não constituindo uma obstrução à penetração do texto.

No segundo exercício, a nº18 apresenta uma falta no vocábulo "sobretudo" (linha 6), obviamente por interferência duma má pronúncia da palavra, mas, além disso, inclui um erro bem mais grave na forma verbal "estávamos" (linha 3), separando o radical do verbo da desinência de pessoa, julgando encontrar-se perante uma conjugação pronominal. Mais uma vez, a presença deste erro nos textos desta aluna, tão preocupada com correcção ortográfica, nos demonstra como estamos perante um erro generalizado dentro desta faixa etária, o que torna urgente a tomada de medidas para combater essas incorrecções verbais.

Passando agora para a 'máxima de quantidade' com a sua necessidade de transmitir informação, obviamente, numa situação escolar, esta urgência intensifica-se e terá de seguir certas linhas, devendo integrar um conteúdo programático, além da expressão de experiências individuais. Assim, logo no primeiro texto, achámos bem inserido o retrato físico e social da personagem. que é um dos tópicos iniciais do programa do 7º ano de escolaridade e que a professora da turma B tinha retomado há pouco tempo. O retrato da personagem regressa na segunda e terceira tarefas, convertendo-se num dos elementos fundamentais da escrita da nº18.

A este processo que reforça a eficácia dos textos vem juntar-se a escolha do tema que, desde a primeira composição, não é único: a aluna preferiu a esta estratégia uma outra, em que lança diversos tópicos, entre eles a noção de que, na maturidade, se têm saudades da infância, igualmente que a infância é uma época linda, sem cuidados e feita só de alegrias, o momento da vida em que se fazem os amigos e se vive de laços de família. Para documentar a ideia de que a idade adulta é sustentada pelas recordações da infância surge um episódio jocoso, decorrido nessa mesma meninice e que, na maturidade, é lembrada com nostalgia e ternura. Apesar de todo o

conteúdo ser certamente do agrado da professora, a nº18 sente-se na necessidade de introduzir um novo reforço da 'eficácia', insistindo na noção da felicidade experimentada na infância passada.³

Na segunda tarefa, a aluna segue rigidamente as instruções do tema a desenvolver, introduzindo, através da fala dum velho, a experiência contrastante entre a velhice e a infância de outrora. A velhice, contudo, não representa derrota ou desalento, antes uma época feita de boas recordações do passado e que se reveste duma componente exemplar; isto é, a experiência de vida dos velhos, os seus triunfos e erros devem ser partilhados com os jovens para eles tirarem lições. A infância, neste segundo texto, não aparece apenas como o tempo desocupado das brincadeiras, mas sim o momento das grandes amizades e, sobretudo, da aprendizagem da vida. Realmente, nesta composição a criança, que é rejeitada pelos dois meninos, não briga e não amua, antes resolve contornar a situação e mesmo revertê-la a seu favor. Portanto, além do tema da velhice e da infância que foi desenvolvido pelos outros alunos da turma, outros tópicos vão surgindo: o custo da amizade, a aprendizagem do sucesso, a entrada na idade adulta.

De acordo com o assunto a debater, a terceira composição da aluna retoma o tema da infância, apresentando-nos um jovem (ou adulto) que passeia pela praia, recordando a sua meninice. É dos três textos aquele que mais se constrói à volta da saudade e é o único em que a infância surge perspectivada com nostalgia. De novo, o tema central é a amizade, tão duradoura que, muitos anos depois, a personagem, Tiago, ainda relembra, não só as brincadeiras, como o rosto do seu amigo de então. A aluna retorna à visão da infância, apresentada na primeira composição, com os tempos de menino identificados com momentos de alegria despreocupada.

No que diz respeito à 'máxima de qualidade' com a sua relação com a verdade, já dissémos e insistimos que os alunos precisam apenas de criar textos verosímeis e se, muitos deles, se refugiam na biografia,

³ Lembrar o depoimento da aluna sobre este assunto, transcrito em Apêndice XX.A.: "que lamechice! A minha professora vai gostar!"

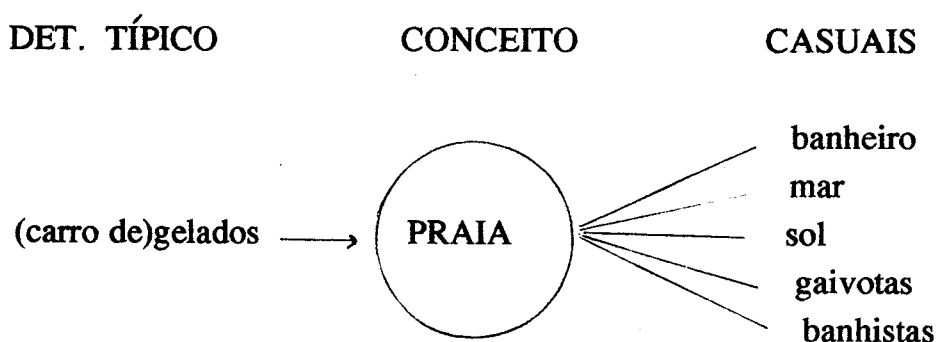
como acontece com a nº18 ao lembrar-se do jovem que conheceu na Figueira, é porque ela constitui os limites da sua própria experiência. No caso da primeira tarefa, o arcaboço do texto é particularmente bem concebido, com uma descrição da praia altamente verídica assim como as notas sobre a infância. Contudo, dentro deste quadro de verosimilhança, uma cena destaca-se com muito improvável - exactamente a cena central do texto, quando a criança se mete dentro do carro de gelados. A passagem, imaginada como um episódio cómico, tem a estrutura dum cena de comédia cinematográfica, onde aprendemos a aceitar além do verosímil, também o possível.

No segundo texto, se desaparecem as referências biográficas directas, reforça-se o elemento de verosimilhança necessário ao texto escrito e, desde o retrato do velho até à cena narrada na praia, tudo guarda uma estrutura lógica credível. O mesmo sucede na terceira composição.

Para aumentar essa verosimilhança textual contribui uma presença de variação linguística importante, já que a nº18 muda o registo ao passar da narração para o discurso directo. Com efeito, se a linguagem utilizada é essencialmente corrente durante a apresentação das histórias, nas falas torna-se familiar como é demonstrada pela presença de formas como "pregar a outra freguesia" (2ª - linha 11), "chateado", "dar parte fraca" (2ª - linha 11).

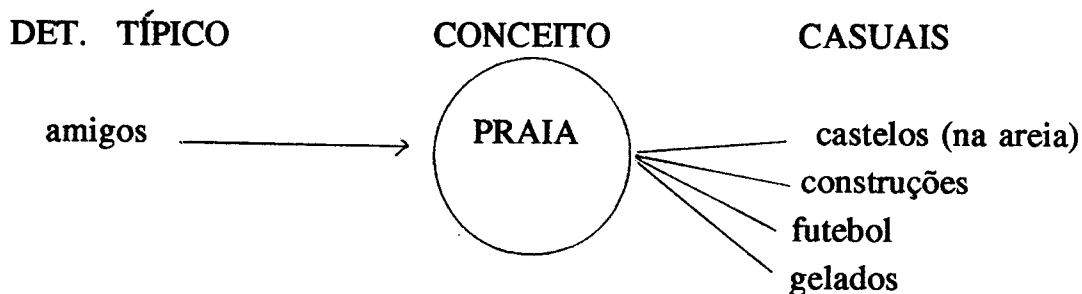
Mas a nº18 parece também reconhecer a necessidade de introduzir um registo cuidado no seu texto escrito, mesmo como reforço de 'eficácia'. Realmente, o seu próprio depoimento refere elementos tirados de "livros que leu" (Apêndice XX.A., preparação da primeira tarefa) e, além disso, a presença de figuras de estilo, sobretudo imagens, adequadamente introduzidas nos textos, revelam uma experiência literária, na sua essência, já assimilada. Mas, ainda mais significativo, é o tipo de retrato da personagem - dum personagem tipicamente literária - já que o seu desenho é feito em pinceladas largas, mas dando-nos os elementos essenciais para criarmos a ilusão de que a conhecemos.

Passando seguidamente para a 'máxima de relação' e, ao tratar da relevância do material apresentado em função do assunto a desenvolver, vemos que, tanto os temas gerais, os tópicos, e mesmo as adaptações estilísticas feitas por esta aluna, partem dum conceito/PRAIA, visivelmente documentado na gravura, na frase ou no tema dado. Começando pela primeira tarefa, notamos que o 'quadro' apresentado se caracteriza, em termos gerais, pela apresentação dum espaço cheio de cor e alegria. Segue-se a planificação desse mesmo conceito:

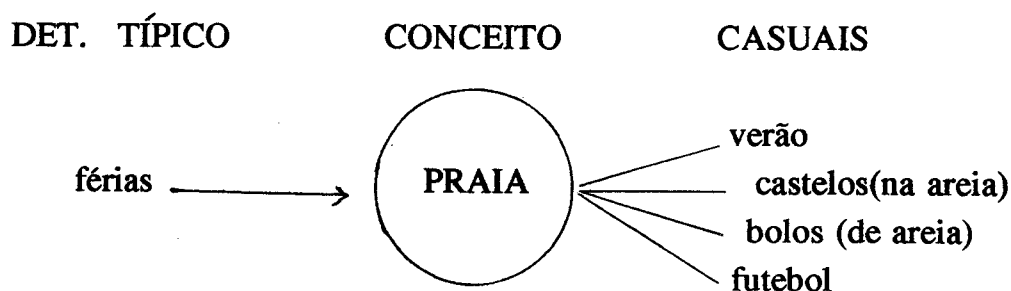


Por 'activação extensiva', passamos à noção de 'verão', no passado, sinónimo de brincadeiras e "muitas coisas mais" (linha 9), e no presente, como tempo suave de nostalgia. Não podemos deixar de notar, com alguma ironia, como o texto desta aluna documenta bem a relatividade do tempo cronológico, já que a personagem, na maturidade, tem apenas dezoito anos. Em relação aos doze anos da nº18 é considerado idoso!

Na segunda tarefa o 'quadro' apresenta o seguinte aspecto:



E a terceira composição reduz-se ao seguinte esquema possível:



Se os determinantes típicos continuam a ser aqueles que foram escolhidos pelos colegas de turma, os 'casuais' provam-nos que a nº18 tem um 'esquema' de praia que se funda apenas em actividades na areia. Possivelmente, fora o respeito pela imagem da primeira tarefa que levava a aluna a introduzir 'casuais' ligados ao mar, e agora que já não existe obrigação de referir esse elemento, o mar e o seu campo semântico (banho, banhista) vão desaparecer. O mesmo acontece com a referência ao céu da praia (sol e gaivotas) que estava igualmente documentado na gravura. Sem esses contrangimentos, a nº18 vai apelar para a sua memória conceptual, permitindo que a sua imagem pessoal de praia se revele: praia é então areal, um areal com que se brinca, construindo, e em que se brinca, jogando.

Passando agora à 'máxima de modo' e procurando a maneira como a aluna organiza a sua frase, verificamos que os textos são feitos de algumas frases simples, mas normalmente de frases complexas, sendo a oração principal modificada por coordenação ou subordinação. Na primeira tarefa, quanto às coordenadas, dividem-se em aditivas (5), coordenadas assindéticas (2), e adversativas (1). Na segunda composição, desaparecem as assindéticas, mas as aditivas aumentam de número (7), assim como as adversativas (2). No terceiro texto, regressam as assindéticas (1) que, contudo, permanecem raras, diminuem as aditivas (3), assim como as adversativas (1). Vendo a proporção das coordenadas utilizadas, notamos que só as aditivas estão em percentagem excessiva, durante a primeira e segunda tarefas.

As subordinadas pertencem especialmente ao grupo de maior frequência nestas idades, distribuindo-se por relativas (1^a-3; 2^a-5; 3^a-5), temporais (1^a2; 2^a-3; 3^a-1), integrantes (1^a-1; 2^a-2) e causais (3^a-1). Se as orações temporais são escassas, são frequentes as notações temporais nas frases, usando a alguns expressões como 'já', 'agora', 'naquele dia', 'daquele dia', e 'à tardinha'. As relativas são restritivas, como acontece normalmente nos textos destes alunos, e a sua utilização encontra-se dentro da média, o mesmo sucedendo com as integrantes. As únicas subordinadas de emprego baixo são as causais, talvez porque a aluna não se preocupa em encontrar explicações para os factos narrados, apresentando-os ou descrevendo-os apenas. Na primeira e segunda tarefas, surge uma oração consecutiva, logo, pertencente ao segundo grupo, o das conjunções de menor incidência.

A nº18 também tem o cuidado de ser clara e, se ainda não usa sinonímia no primeiro texto, também não cria situações linguísticas ambíguas, sobretudo devido à repetição de palavras. Esta estrutura repetitiva da primeira composição surge documentada nas inúmeras vezes em que a aluna repete o nome da personagem, João, assim como na recorrência parcial de formas do verbo 'lembrar', quando, algumas delas, podiam ter sido substituídas por sinónimos, como recordar por exemplo, que é só utilizada na primeira linha e nunca mais retomada. O mesmo sucede com a expressão 'velhos tempos', por vezes tomando a forma de 'bons tempos', que é repetida durante toda a composição.

Durante a segunda tarefa baixa a incidência da repetição e, se certas formas verbais, como o verbo 'brincar', permanecem em recorrência total são colocados a uma distância suficiente entre si para não se tornar tão óbvia a sua presença. No último exercício acentua-se de novo a recorrência, como se a aluna só tivesse tido cuidado no período que se seguiu à aula de correcção das composições feita pela professora A. Assim, se o nome da personagem, Tiago, é repetido, mas sempre a distância conveniente, o verbo 'lembrar', como o verbo 'recordar', surgem em recorrência parcial. Aliás, surpreende-nos um pouco que a nº18 tivesse utilizado 'recordar', sinónimo de 'lembrar', na segunda parte do texto e não tivesse alternado as formas verbais, evitando assim a repetição:

afinal, era apenas necessário, em vez de usar 'lembrar-se' na linha 2 e 'lembrou-se' na linha 3 e 'recordava' na linha 5, introduzir a forma de 'recordar' na linha 3 e voltar a usar 'lembrar' na linha 5. O modo como o texto nos foi apresentado, faz-nos levantar a hipótese que os alunos não tenham consciência de que a recorrência parcial também é uma forma de repetição e, portanto, deve ser igualmente evitada. Na nossa opinião, observando, nas turmas estudadas, diversos casos idênticos ao desta aluna, parece-nos que os alunos só procederam à erradicação das recorrências totais.

Uma mesma tendência para a repetição leva a aluna, na primeira tarefa, ao habitual uso excessivo de 'pró-formas', com o pronome pessoal sujeito, 'ele', em situações em que o seu emprego é redundante (linha 9, por exemplo), e também o determinante demonstrativo 'aquele' que surge, pelo menos, uma vez por frase (com exceção da conclusão). Se os demonstrativos e possessivos deixam de ser utilizados em excesso, durante a segunda e terceira tarefas, surgindo apenas em situações adequadas, o pronome pessoal sujeito 'eu' é repetido uma vez por frase durante a tirada do sr. Joaquim (2ª). Contudo, este defeito é posteriormente corrigido na terceira composição e aí podemos afirmar que, não existindo ambiguidade no texto e continuando a ser respeitada a clareza textual, os pró-formas são usados adequadamente.

Quanto aos conteúdos do primeiro texto vemos que a informação é apresentada dum maneira organizada, de acordo com um padrão lógico, e, após um flash-back inicial, que transporta a personagem para o seu passado, também segue uma ordem cronológica na narração dos eventos que preenchem a infância. Quanto à informatividade do texto, é de segundo grau, devido à introdução do episódio do carro dos gelados, que é o único que parece imprevisível. Ao contrário, todo o texto tem um conteúdo comum em que até as brincadeiras mencionadas, das crianças, são as conhecidas e, mesmo as imagens que as embelezam, são gastas.

Realmente o texto, apesar de agradável à leitura, e adequado à gravura, é um texto trivial que se desenvolve especialmente no plano do textual: os incidentes que nos são narrados não têm simbologia ou conteúdo profundo escondido, e são para o leitor os saborear, assim

na sua simplicidade e na sua alegria. O mais que podemos mencionar é algumas implicações que constituem uma possível mensagem e que se resumem no cliché 'como é bom recordar os tempos felizes'.

A mesma organização rígida da informação volta a ser repetida na elaboração da segunda e terceira tarefas, facto que a aluna torna claro, já que elabora esquemas de desenvolvimento da acção⁴. Por isso, surpreende-nos muito que o texto do segundo exercício tivesse ficado sem conclusão e sobretudo que, após a releitura da composição, a nº18 tivesse declarado que "assim está bem" (ver Apêndice XX.A.). Somos então levados a supor que, devido à importância que concede à personagem em cena, a aluna não notou que tinha apenas fechado a sua fala, não chegando a encerrar a narrativa. Este facto é resultado do modo como toda a acção do texto se centra no protagonista - uma personagem feliz, bem-humorada e que não é vencida por obstáculos(2^a), mas que aprende a contorná-los e, mesmo, a tirar partido deles. Em suma, uma personagem que ama a vida e que a desfruta. Se a informatividade não muda desde a elaboração da primeira composição é porque a aluna continua a criar textos simples, de incidentes comuns e, se os níveis do textual da segunda e terceira tarefas são muito semelhantes - o Avô (Tiago) conta (recorda) uma passagem da sua infância -, também as implicações são muito próximas: no segundo exercício, o Avô teve uma bela infância e portanto recorda-a com prazer, enquanto Tiago tem saudades da sua meninice, o que pressupõe uma idade feliz. Em resumo, encontramos de novo o 'cliché' que indicámos como possível mensagem para o primeiro texto: é bom recordar os momentos de felicidade.

Mas, revendo o modo como o conteúdo dos textos é transmitido pelo seu produtor, notamos que são textos altamente avaliativos, tanto do mundo circundante como do seu próprio mundo íntimo. A aluna, já adolescente, transmite-nos, através das composições, conceitos de feio e de belo, exemplifica-nos preferências morais e físicas, mostra com simplicidade o seu relacionamento com o sexo oposto e também com o seu próprio crescimento, aprecia conceitos sócio-profissionais, examina a importância da infância na vida dos

⁴ São poucos, aliás, os alunos que o fazem, como podemos comprovar pelo Apêndice II, resposta 7.

homens e, sobretudo, olha para o mundo que a rodeia, com a maior alegria e bom-humor e, especialmente, com um olhar de triunfo. Sendo textos que pertencem à terceira fase, dentro da classificação de Applebee, guardamos, como receptores, especialmente, uma grande sensação de calor e de alegria de viver.

Este facto é sobretudo reforçado pela utilização duma perspectiva narrativa original que, extraída ou não dum livro, foi assimilada e interiorizada pela nº18, de tal modo que se tornou o seu traço distintivo: o que a aluna faz é usar um narrador que se integra na narrativa dirigindo-se directamente ao leitor, e que se sobrepõe à personagem principal, convertendo-se, não no motivo da acção, mas no avaliador dos acontecimentos. O narrador, aliás, não é simplesmente onisciente, mas participante e controlador, já que, quando ele assim o deseja, interrompe a narrativa para dar esclarecimentos ou apenas para se mostrar presente.

Este artifício, na construção do texto, terá como consequência imediata a criação dum desenvolvimento específico do enredo onde, como acontece na primeira e segunda tarefas, após uma apresentação da personagem principal feita pelo narrador, que selecciona os dados físicos e sociais que acha importantes, entra no mundo das recordações do protagonista: começa então por uma visão panorâmica da sua infância e acaba num episódio elucidativo que a documenta, mas que também revela o relacionamento da personagem com o mundo. Na terceira tarefa, este processo modifica-se ligeiramente, já que o narrador, identificado com Tiago, começa por recorrer, não a um incidente exemplar, mas antes, a uma personagem secundária, o João, que, pela sua inserção emotiva naquela praia, representava o espírito da infância passada. E, só depois de lembrado o amigo, se passa à enumeração das actividades na praia. Logo, em termos gerais, inverte-se o procedimento das duas primeiras tarefas, onde o geral dá lugar ao exemplar, enquanto, no terceiro exercício, primeiro introduz-se o exemplar e só depois se alarga para o geral.

Se o tipo de ponto de vista narrativo escolhido pela nº18 pode ser considerado o seu traço estilístico por excelência, pois é atributo de

todos os seus textos, outras características distintivas separam esta aluna do resto da turma, representando as suas preferências linguísticas individuais.

Começando pelas formas verbais e, mais especialmente pelo tipo de verbos seleccionados pela nº 18, verificamos que a maioria dos verbos utilizados durante a primeira tarefa, é constituída por verbos de movimento, mas surgindo igualmente uma frequência alta de 'ser'(4), e 'ter' (2). Quanto aos tempos verbais, o perfeito (7), tempo de narração surge em alternância com o imperfeito (4), como é habitual em Português, mas não é o tempo mais comum: o presente do indicativo é o modo e tempo mais utilizado por esta aluna, estando o seu emprego ligado ao retrato relativamente minucioso da personagem e que a nº18 insere na actualidade. Também o uso do presente é exigido pela interferência do narrador na linha narrativa, transportando toda a acção para o momento actual.

Durante a segunda tarefa aumenta ainda mais a incidência do verbo 'ser' (5) e do verbo 'ter' (3), ligada a diversos momentos descritivos do texto, enquanto os verbos de movimento passam apenas a cobrir cerca de metade do uso dos verbos, ao mesmo tempo que se dá um alargamento do tipo de verbos empregues: surgem assim, além dos estativos já mencionados, verbos que expressam emoções, como 'gostar' ,e verbos volitivos, como 'propor'. Quanto aos tempos utilizados, tirando uma forma de presente de indicativo, usada no começo do texto para indicar a idade actual do sr. Joaquim, o imperfeito (14) e o perfeito (14) espalham-se adequadamente por toda a narração.

Na terceira composição há ainda uma maior redução dos verbos de movimento que se limitam a formas do verbo 'ir', 'vir', 'começar' e 'fazer', pois o teor mais contemplativo do texto necessita da presença de verbos ligados a expressão de sentimentos. O presente também não é usado, havendo uma maior frequência do imperfeito do indicativo (8), apesar do perfeito (6) também estar naturalmente presente - o que reforça a noção da permanência da saudade ainda sentida pela personagem em cena.

Mas o que há de mais significativo na escolha de tempos verbais feita por esta aluna é a presença, logo na primeira tarefa, de quatro

formas perifrásticas - 'foi recordar (linha 1)', 'ia esquecendo' (linha 2), 'estava a dizer' (linha 5), e 'começou a lembrar-se' (linha 7) - correctamente usadas e adequadas ao texto, pois estão a expressar diversos tipos de acções durativas, desde a construção 'estar a + infinitivo' que representa a acção durativa num momento rigoroso, até 'começar a + infinitivo' que é muito mais vago na expressão da duração, tendo apenas a ideia duma acção recém-iniciada. Parece-nos particularmente interessante o matiz linguístico integrado no texto pela nº18 ao fazer a distinção entre a construção 'ir + infinitivo' e 'ir + gerúndio', para poder expressar, respectivamente, "o firme propósito de executar a acção" e "indicar que a acção se realiza progressivamente"⁵ .

Curiosamente, na segunda tarefa desaparecem as formas perifrásticas que retornam, porém, no terceiro exercício - 'começou a lembrar-se' (linha 2) e 'estava a contar' (linha 7) voltam ao texto, sendo de novo utilizadas com correcção. Contudo, o seu emprego nas composições da nº18 é já esporádico, pois a aluna começava a resistir ao uso, na sua produção escrita, deste tipo de formas que identificava agora como pertencentes à linguagem corrente.

Durante a primeira tarefa, o gerúndio aparece como um tempo muito do agrado da nº 18, sendo, por vezes tão frequente que se torna desagradável: assim sucede, por exemplo, na frase cinco, em que o gerúndio é usado três vezes em sucessão, '-voltando', 'vendo', 'batendo'-, talvez porque a aluna quisesse evitar o 'infinitivo de narração, que achava excessivamente familiar ou então porque pretendia tirar partido da capacidade da forma do gerúndio simples de expressar uma acção em curso. Ao contrário de muitos colegas, a nº18 tem uma marcada preferência pelas formas nominais do verbo, e as suas composições, ao longo de todo o ano, estavam saturadas dessas formas, que nem sempre eram as mais adequadas à situação textual. A explicação que nos deu para a sua predilecção - "Não sei... acho bonito... é imponente!"- não parece apontar para uma escolha linguística consciente.

Mas, durante a primeira tarefa,, a aluna também preferia um tipo de frase complexa que depois abandonou, talvez porque descobrisse

⁵ Ver CUNHA & CINTRA, Op. Cit., p.395.

que era pouco funcional: ao contrário da 'frase narrativa' de Labov, em que a oração principal é apenas modificada por algumas conjunções e advérbios, e em que a frase, sintácticamente, apresenta o modelo de sujeito, verbo, complemento, esta aluna decidira introduzir constantemente explicações que irão alterar a linha da superfície da frase: vejamos, como exemplo, a frase número seis, que vai da linha 9 a 11, "lembrou-se / então/ daquele dia/ em que ele se escondeu/dentro do carro dos gelados/ do Senhor Matias/ e ele / gordo e antipático/ o tirou de lá / por uma orelha/ e o obrigou a pagar pelos prejuízos". Se a aluna se limitasse à frase narrativa de Labov, que era usada por muitos dos seus colegas neste começo do ano lectivo, a sua frase complexa apareceria com algumas simplificações, resultando em qualquer coisa como isto: "Lembrou-se do dia em que se escondeu nos gelados e o senhor Matias o tirou de lá à força. O senhor Matias obrigou-o a pagar os prejuízos"⁶. Contudo, a aluna parece já procurar uma maior especificação da frase, juntando alguns esclarecimentos sobre o momento em que decorre a acção, 'então', a pessoa envolvida na acção, 'o senhor Matias', dono do carro dos gelados, que era 'gordo e antipático', e evidentemente brusco para as crianças, 'pois tirou-o de lá por uma orelha'. A nº 18 acha mesmo necessário esclarecer o modo como o menino foi tirado do carro, dando ênfase, não só ao lado doloroso, mas também humilhante da experiência.

Este tipo de subdivisões da frase atenua-se com a redacção das duas últimas tarefas, depois duma fase em que a aluna era tão explicativa na construção dos seus textos que eles se tornaram quase elegíveis. Depois disso, a nº18 sente necessidade de lutar por maior clareza, sendo pressionada pela professora A a entregar-se a verdadeiros exercícios de concisão. A própria aluna, na sua Entrevista Retrospectiva (Apêndice XXI.A.) explicou-nos a razão do sucedido e do erro que cometia: "Eu escrevo como falo...estou sempre a divagar e a mudar de assunto". Chegada, então, à segunda e à terceira composições, a aluna continuava a introduzir nas frases um número alto de orações intercaladas, também cindia a oração com um ou

⁶ A frase foi assim reescrita pelo nº13 numa aula em que a professora fez leitura em voz alta e correcção de algumas composições. Segundo aquele aluno, a sua sugestão seria uma tentativa de corrigir aquela tendência da sua colega "que tem a mania de escrever complicado".

outro elemento explicativo, mas aprendera a não se desviar demasiado, respeitando o sentido nuclear da frase.

Quanto aos substantivos escolhidos, em qualquer dos textos e talvez devido ao facto de serem sobretudo textos de acção, são quase todos concretos, havendo mesmo uma das composições, a segunda, em que são mesmo exclusivamente todos concretos. Na terceira tarefa aumenta a incidência dos nomes próprios que geralmente se restringiam ao nome atribuído à personagem principal. Ao contrário, neste terceiro texto, não só é nomeada a personagem principal, Tiago, como também a personagem secundária, João, assim como a cidade onde vivia o adjuvante, Lisboa.

Os adjectivos, que são frequentes no primeiro texto, agrupam-se em qualificativos de cor (azul, branco, vermelhão) e de atributos individuais (alto, elegante, gordo, antipático). A aluna só uma vez usa adjectivação dupla, 'gordo e antipático' (linha 10), e foi com clara intenção reforçativa, pois serve para caracterizar o reconhecido vilão do texto. A adjectivação múltipla, ligada à personagem em cena, permanece na segunda tarefa, sendo o sr. Joaquim "alto e bem-humorado" (linha 2) e depois no terceiro exercício, o João é "sardento e de olhos azuis muito vivos" (linha 4). As notações de cor, que foram importantes no primeiro texto, praticamente desaparecem nas composições subsequentes e, na composição sobre o sr. Joaquim, apenas são referidos os seus cabelos 'brancos' (2ª - linha 3) e o João tinha, portanto, "olhos azuis" (3ª - linha 4). Aliás, os adjectivos passam a ser pouco frequentes havendo apenas seis ao todo, na redacção da segunda tarefa, e só cinco adjectivos na terceira. O seu uso, sempre banal e gasto, evidencia que a aula que a professora A deu sobre adjectivação como recurso estilístico não tocou esta aluna.

Terminamos mencionando algumas figuras de estilo que a nº18 utiliza para reforçar o lado pessoal da sua escrita e devemos começar por destacar o momento adequado em que são inseridas no texto, e o modo com surgem naturalmente nunca parecendo forçadas: temos, no primeiro texto, logo na linha 6, uma aliteração em 'm'- 'mar manso'- que a aluna pretendeu continuar na expressão seguinte, 'batendo nas

pedras',⁷ mas sem ser bem sucedida. A nº18 favorece bastante esta figura fónica que surge em diversas das suas composições e que, em relação aos textos que estamos a estudar, regressa mais uma vez na terceira tarefa, no segmento de frase : "suspiro de saudade" (linha 10).

Outras figuras de estilo são apenas visíveis na elaboração da primeira tarefa, desaparecendo nas composições subsequentes. Com efeito, no primeiro texto, esta aluna utiliza um simile 'que até parecem brancos'(linha 4) com a função de tornar mais preciso o adjectivo 'loiro' que qualificava o João e usa diversas imagens para descrever o quadro da gravura. Note-se que foi a única aluna que integrou uma descrição detalhada do quadro, valorizando a intensidade do sol, o mar e as pedras, as gaivotas no ar, tendo só transposto os banhistas da recordação da infância para o momento actual da narração. As imagens visuais utilizadas dão um componente poético ao texto, quebrando a monotonia da narração.

A leitura das três composições feitas pela nº18, interpretada à luz dos dados recolhidos durante o acompanhamento da sua produção escrita ao longo do ano lectivo, leva-nos a tecer algumas considerações sobre a sua actuação: antes de tudo, a nº18 da turma B era um produtor textual com uma clara originalidade criadora, sendo dos poucos alunos que parecia já ter definido um estilo próprio na organização do texto, desde o início do seu 7º ano. Contudo, linguisticamente, apesar da sua louvável procura de novas formas de expressão, ainda não tinha fixado um padrão de traços distintivos que definissem estilo individual.

⁷ "Achei que a aliteração em 'e' dava mesmo a ideia do quebrar das ondas", explicou-nos a aluna numa aula.

3. O 7º C - ALGUNS CASOS EXEMPLIFICATIVOS:

3.1. Os textos do nº1

Começaremos o estudo da produção escrita da turma C debruçando-nos sobre as composições do nº1. Filho de uma professora primária e dum pequeno comerciante - o pai tinha um mini-mercado na Costa do Valado - este aluno era o mais jovem da turma, tendo feito doze anos no dia trinta de Setembro. Contudo, não era visível qualquer diferença de maturidade entre ele e os colegas, talvez porque, como a mãe sempre leccionou longe de casa, o nº1 ficava muito sozinho aprendendo a sobreviver com os seus próprios recursos. Esta independência precoce não o tornara amargo ou agressivo, sendo, pelo contrário, um jovem doce e sensível por quem os professores se afeiçoavam sem excepção.

Era um aluno mediano, com uma evidente paixão por animais - pretendia ser veterinário - muito bem comportado e que participava nas aulas com regularidade, dando uma colaboração marcada pela sensatez. Muito imaginativo, sugeria às próprias professoras possíveis actividades a desenvolver nas aulas, gostando muito de ver variar o tipo de abordagem dos assuntos em discussão. Era muito estimado pelos colegas que tinham tendência para o tratar com alguma complacência, devido à sua pouca idade, sem contudo deixarem de respeitar as suas opiniões.

3.1.1. Os Processos de Criação dos Textos

Ao acompanharmos a produção dos textos deste aluno (ver Apêndice XX.B.), constatámos o cuidado com que as tarefas foram cumpridas, não só a nível de estruturação geral, mas também em relação aos pormenores seleccionados.

Perante a primeira tarefa, o nº1 começa por procurar uma interpretação da gravura que lhe foi distribuída, partindo duma observação crítica da imagem: destaca quem é a personagem importante - a figura em primeiro plano -, que vai individualizar imediatamente atribuindo-lhe um nome. Depois, prosseguindo na sua interpretação da gravura, nota o espaço gráfico de lembrança e, a seguir, quem ele lembra: um menino. Estabelece os laços imaginários entre os dois, assim como sugere o conteúdo do episódio central do texto: "tudo se passa à volta dos gelados". Se virmos então, o nº1 acabou de terminar a sua fase de planeamento da tarefa, definindo os centros de controle da narrativa: António dum lado, e o menino e os gelados do outro. Implicitamente, também estabeleceu a idealização ordenando as ideias, assim como mostrando as suas linhas de integração na narrativa que irá surgir.

A partir deste momento o desenvolvimento e a expressão irão aparecer simultaneamente, ou, pelo menos, alternadamente, e o aluno enfrenta o problema por fases, sendo a primeira a redacção da introdução. Logo, neste início, expressa a sua preocupação pessoal com clareza - "vou pôr um ponto final para se perceber melhor" - que se vai intensificar ao longo da redacção do texto, como se o aluno, agora que está liberto da necessidade de se preocupar com o conteúdo, se pudesse voltar, finalmente, para a forma; sentimos, aliás, que aí reside o seu maior interesse, pois, para ele, elaboração dum texto, não é só o que dizer, mas encontrar o modo certo de o expressar.

No desenvolvimento, o aluno irá recorrer a 'espaços de conhecimento', utilizando preferências e tónicas de grupo, recorrendo a conhecimentos adquiridos na sala de aula- "são revisões", dirá ele - e que o levarão à técnica do retrato da personagem, e também a preconceitos sociais enraizados, porque são transmitidos pelos nossos pais, e que se resumem em cuidados a ter na praia para evitar riscos desnecessários. Com o primeiro elemento mencionado, o aluno irá aumentar a eficácia do texto, mostrando à professora a informação escolar adquirida, com o segundo elemento irá aumentar a adequação do texto, já que vai mostrar uma perfeita integração no espaço 'praia' ao documentar um lugar-comum que toda a criança conhece, 'não se toma banho de barriga cheia'.

Mas a eficácia e a adequação são reforçadas por uma clara noção de eficiência textual, que leva o nº1 a expressar os seus conceitos cuidadosamente, preocupando-se com a economia textual ('Não é preciso falar do boné. Toda a gente usa na praia'), desde que esta não interfira com a noção fundamental de clareza ('não fica claro; é preciso meter uma explicação'), ou com a necessidade de correcção (não, é melhor mudar o lugar [da expressão]).

Quando em Março o aluno se entrega à redacção da segunda tarefa parece que já se convertera num produtor de texto consciente e, além disso, a experiência que vivera ao pensar em voz alta, durante a elaboração do primeiro exercício, fizera com que desmitificasse o próprio processo, enfrentando agora, a criação das composições, com uma maior consciência dos recursos utilizados. Talvez por isso, quando passa à elaboração do segundo texto, o aluno entra imediatamente no estudo do tema a desenvolver. Como já procedera com o assunto da primeira tarefa, vai-o desintegrando e reflectindo sobre o significado das instruções recebidas: primeiro, nota que tem de incluir "um velho saudoso"; e depois, procura o motivo do sentimento vivido - "a explicação vem a seguir: porque tinha sido um rapazito alegre". O nº 1 acaba por fazer um esboço de planeamento, ao seleccionar os centros de controle: a personagem principal, os sentimentos que a movem e os seus fundamentos. Parece-nos ser digna de reflexão a consideração que o aluno faz seguidamente.

Citando: "desta vez não inventamos, só desenvolvemos a frase", o que é imediatamente rejeitado como impossível: "temos de inventar um pouco". Relendo o texto do aluno, achamos mesmo que o recurso à invenção é tão grande quanto o da primeira composição e a fantasia só se tornará secundária, durante a elaboração da terceira tarefa que o aluno decidiu dever ser biográfica e expositiva.

O nº 1 passa agora ao desenvolvimento formalizando, e mesmo ordenando, as ideias que simplesmente esboçara durante a fase de planejamento. Logo, o velho saudosó adquire um nome, e diversos atributos reforçam a sua individualidade: "era doente", "estava imobilizado" (procura seguidamente uma razão) e "era rico". Antes de entrar na fase de expressão o nº1 decide o tipo de texto que irá criar, favorecendo o diálogo: "para variar vou fazer um diálogo". Conforme o aluno nos explicou na Entrevista Retrospectiva (Apêndice XXI.B.), ele considera fácil inventar um diálogo e a razão por que só o usou nesta segunda tarefa advém da Professora B "não gostar muito de diálogos"; portanto, a baixa frequência deste recurso resultaria de cuidado com a eficácia. Na nossa opinião, porém, o motivo verdadeiro para a raridade de diálogos produzidos por este aluno, surge na explicação a seguir fornecida: "... e depois também dá preguiça fazê-los: têm de ser mais longos que os textos narrados, porque precisamos de dar mais explicações". Linguisticamente, o nº1 defende que o diálogo, em sala de aula, não serve para reproduzir o coloquial, "mas apenas parecer que é como a fala".

Determinado o tipo de texto e seleccionados os seus parâmetros, a que voltaremos mais tarde, este aluno terá de decidir quem são os intervenientes. Com a mesma lógica que sempre lhe conhecemos irá recusar o herdeiro do velho senhor, porque a sua presença ao lado do pai reduziria o importante elemento de solidão, cerne do próprio texto: "ele tem de ser um velho sozinho, se não não se lembrava da sua infância". Sendo rico e poderoso, nada mais lógico que ter um empregado, "um criado de quarto", precisará o nº1.

Segue-se então a redacção do diálogo que flui com naturalidade, sendo apenas interrompido por um ou outro comentário do aluno, na sua procura duma expressão mais rigorosa, que o leva a favorecer frases de ligação quando oportunas, ou, então, a preocupar-se com a

posição de certos elementos frásicos, como advérbios. Mas, mais do que isso, um certo cuidado com equilíbrio textual, impele-o a encerrar o diálogo num momento que achou conveniente, "senão é muito chato", terminando o texto com um retorno às emoções do Sr. Augusto, agora feliz e realizado.

A elaboração da terceira tarefa é encetada com uma frase claramente enigmática - "É só um telegrama"-, que nos parece uma consideração sobre o modo como foi transmitido o tema a desenvolver, e não uma sugestão de estratégias, ou de objectivos, do exercício. A interpretação do tema só se inicia a seguir, quando o aluno define a finalidade da frase, que seria induzi-lo a falar da sua infância. Seguidamente, num à-parte, o nº1 revela ter compreendido que as três tarefas "estavam relacionadas", mas não chega a especificar mais o seu ponto de vista: isto é, não chegamos a saber se as considera sequenciais e, se sim é, de que modo este facto se verifica.

O aluno retoma então o estudo do tema, começando por definir estratégias, afirmando que não gosta da praia, e pressupondo que, as expectativas da professora, o impelem para a redacção de um texto expositivo. Enfrentando o facto de não gostar das suas idas à praia, o aluno irá elaborar uma composição cujo planeamento se iniciará com a descrição desses momentos negativos que partilhava com o seu infantário. O desenvolvimento e a redacção fazem-se simultaneamente e, após terminar o parágrafo em que relembra esses momentos a esquecer, o aluno atenua-lhes a importância; para isso, contrapõe-nos a outros partilhados com a família, do que resulta uma visão da praia diferente. O reforço da eficácia é bem visível, se compararmos o tom entusiástico do texto em que se afirma, "nessa altura sim, gosto mesmo muito do meu tempo de praia", com o desabafo do aluno que declara "quando ia para a praia com os meus pais, sempre era um pouco melhor!". Pouco depois, repete-se de novo a situação, quando o nº1 afirma nem se lembrar das brincadeiras de praia, apesar de, no texto produzido, manter o tom de alegria, ao referir a felicidade experimentada "ao chegar a hora do banho".

É de notar que, à medida que o texto se vai desenrolando, claramente o aluno vai-se sentindo mais inseguro, como se tivesse medo que este declarado reforço de eficácia acabasse por transparecer, ou minasse a adequação do texto ao tema a desenvolver. Por isso, desabafa, antes de terminar, "este não é o meu tema favorito" e, por momentos, sugere a possibilidade de elaborar o texto de outra maneira, dizendo realmente o que sentia: "seria engraçado ver a reacção da p'ssora se eu dissesse que não gostava de praia". Contudo, estamos apenas perante um pequeno ataque de sinceridade, pois, como o aluno nos diz na Entrevista Retrospectiva, ele sempre respeita os temas que lhe dão a desenvolver e neste caso era óbvio: "O tema que a p'ssora deu não era para ser discutido; dizia logo que se tinha saudades da praia, o que quer dizer que se gosta da praia!..."

O nº1 também não se esquece da conclusão e, apesar do texto ser curto, está elaborado com cuidado, pois levou ao aluno 38 minutos a compôr. Contudo, o segundo foi produzido em 52 minutos e o primeiro em 47 minutos. Este aluno foi o que gastou mais tempo na elaboração das suas tarefas, mas também é o mais original e o mais versátil dentre os dez casos que estudámos. Com efeito, o nº1 começa por produzir um texto narrativo, sóbrio mas relativamente profundo, depois elabora um texto dialogado e, finalmente, entrega-nos um exemplo de texto descritivo/expositivo.

3.1.2. Os Textos Produzidos

Como resultado do esforço de produção, exercido pelo nº1/C, surgiu, durante a primeira tarefa, o seguinte texto:

1ª TAREFA

Havia um senhor que se chamava António. Ele era bom e amigo de todas as crianças.

Um dia o António conheceu um menino na praia: ele era loiro e usava uns calções brancos e pretos. Tornaram-se amigos. Sempre que António ia à praia lá estava o menino. No último encontro (que estas duas criaturas não sabiam que era o último) António deu dinheiro ao menino para ele ir comprar um gelado. O menino comeu-o. Mas a sua mãe que não sabia do sucedido levou o menino à água e como todos sabem o menino morreu.

Um dia António voltou àquele sítio que lhe deixara tantas recordações, e lembrando-se do menino começou a chorar.

2ª TAREFA

O sr. Augusto era um velho doente que, aos cinquenta anos tivera um grave acidente de automóvel e ficara preso a uma cadeira de rodas. Agora o seu filho administrava a sua *impresa*, pois Augusto sentia-se velho para tratar de negócios.

- Alberto! Alberto! - chamava ele pelo seu criado de quarto - Anda cá, faz favor.

Alberto *apressouse* a atender o seu patrão:

- Que deseja, senhor? - perguntou ele.

- Gostava que me fizesses um favor - pediu o sr. Augusto com a sua voz meiga e doce de sempre - Leva-me a dar uma volta que estou cansado de estar aqui parado.

- E onde deseja ir?

- Gostava de ir passear até à praia. Há três anos que não vejo o mar.

- Sim senhor, vou mandar preparar o carro e logo iremos.

"Que contente que eu me sinto de saber que vou até à praia com este sol tão bonito", pensou ele quando o criado se retirou.

Pouco tempo depois aí estava ele na praia e com um suspiro de felicidade, olhou para aquele mar azul e aquela areia branca onde ele brincara tanto em criança com os amigos e onde construía tantos sonhos.

3ª TAREFA

Para dizer a verdade não tenho grandes saudades da minha infância na praia, pois quase sempre que eu ia para a praia era com o meu infantário. Eu detestava ir com as minhas educadoras pois achava-as todas más e não me deixavam brincar à-vontade na areia. Sobretudo não nos deixavam ir para o mar que é o que eu mais adoro na praia.

Só nas férias de verão é que eu ia com os meus pais e os meus irmãos e, nessa altura sim, gostava mesmo muito do meu tempo de mar. Brincávamos, jogávamos, corríamos e quando chegava a hora do banho lá íamos todos para dentro de água. O pior era depois para sair e a minha mãe sempre se zangava connosco para deixarmos o mar. Acabado o banho era o lanche - e já *estávamos* cheios de fome - e finalmente, a triste partida para casa.

Começando por utilizar as normas estabelecidas na 'máxima de co-operação' constatamos que o aluno nos apresenta textos muito cuidados, de ortografia quase desenhada e com poucas rasuras. Na primeira tarefa, criou um texto de extensão dentro da média, constituído por 116 palavras que se agrupam em 12 frases; a segunda composição é formada por 191 palavras que se organizam em 18 frases, necessariamente curtas, já que dois terços do texto é constituído por um diálogo entre a personagem principal e o seu adjuvante; a terceira composição é um pouco mais curta, no que diz respeito ao número de palavras (148), e, sobretudo, sofre uma redução real do número de frases integradas (8), o que demonstra que houve um alongamento da extensão da frase.

Quanto aos sinais pausais, no primeiro texto, os parágrafos são utilizados para separar as diferentes partes da narração, enquanto, na segunda tarefa, a presença do diálogo nos dificulta a sistematização do emprego do parágrafo. Contudo, o aparecimento visível de certos artificios, como o alongamento da ortografia para que o ponto final fosse colocado mesmo no fim da linha, alertou-nos para a possibilidade do nº1 se sentir inseguro, quanto ao uso do

parágrafo. Esse facto foi-nos confirmado pela redacção de diversas composições e, entre elas, a da terceira tarefa, em que o aluno faz parágrafo só uma vez, e para separar os momentos em que não gostava da praia, daqueles em que a apreciava. Nem mesmo a introdução, nem a possível conclusão, são destacados por parágrafo, como é de norma nestas duas turmas.

Os pontos marcam pausas longas e são sempre adequadamente utilizados, assim como os dois pontos que surgem uma única vez no primeiro texto e que servem para introduzir a enumeração dos atributos do menino/personagem e outra vez, no segundo texto, para indicar o começo da fala de um dos intervenientes no diálogo. Quanto às vírgulas, durante a primeira tarefa, só são utilizadas uma vez e numa situação bastante discutível (linha 9), pois antecedem um 'e', conjunção coodenativa aditiva. Além disso, o aluno parece mesmo desconhecer que as orações intercaladas, que usa com frequência no texto, deviam ser colocadas entre vírgulas (linha 7 e 10). Suspeitámos, nesta altura, vendo esta primeira composição do nº1, que ele fugia ao emprego das vírgulas, o que viemos mais tarde a confirmar. Segundo o próprio aluno nos declarou, no fim duma aula em que o interrogámos sobre este assunto: "Eu sabia as regras de pontuação de cor, mas olhava para os textos e elas nunca me ocorriam... não sei porquê. Só quando a minha professora deu aquela aula (dia 12 de Dezembro), é que eu comecei a perceber um pouquinho mais do assunto". Contudo, durante todo o ano, o aluno pareceu hesitante, e pouco seguro, no emprego das vírgulas. Talvez essa insegurança justifique o facto de ele ser o único aluno a utilizar parênteses (linha 5), na elaboração do primeiro texto, para indicar considerações colocadas à margem, mas pertinentes, para o desenvolvimento da composição. O processo normalmente utilizado pelos colegas é pôr a frase entre travessões, como o nº1 também faz ao redigir a terceira tarefa (linha 10).

Também, se o aluno durante o segundo exercício corrige, por exemplo, o erro cometido nas orações intercaladas e passa a proceder como os seus colegas de turma destacando-as de um dos lados - o mesmo acontecendo dentro da mesma oração, com os elementos explicativos - na redacção da terceira tarefa, se os elementos explicativos da frase já são bem assinalados, as orações intercaladas

voltam de novo a ser ignoradas. Os vocativos aparecem sempre destacados por vírgulas, como mandam as regras ortográficas, durante todo o diálogo da segunda composição, assim como as coordenadas assindéticas, frequentes no terceiro texto. Contudo, as orações causais, que são individualizadas por uma vírgula na segunda tarefa, surgem sem ser evidenciadas, na redacção da terceira composição.

Mas, se o aluno se sente portanto inseguro, nunca permitiu que os seus textos se tornassem ambíguos, ao contrário do acontecido com alguns dos seus colegas que deixaram que a falta de pontuação interferisse na clareza das ideias expostas nas composições. O nº1 também colocava as vírgulas à medida que ia redigindo o texto, o que podia favorecer uma forma emotiva, e pouco sistemática, de pontuação.

Passando agora para os sinais ortográficos melódicos, notamos que só surgem no segundo texto, havendo pontos de exclamação que são utilizados para pôr destacar o momento em que o adjuvante é chamado (linha 4), ou pontos de interrogação para indicar perguntas directas. Além disso, os travessões indiciam o começo ou o fim das falas das personagens e as aspas põem em evidência os pensamentos do protagonista.

Este aluno, durante o primeiro exercício, não dá erros ortográficos, e nem sequer são visíveis hesitações nos seus textos, quanto à grafia das palavras, o que mostra que ele só utilizou vocabulário que conhecia bem. Considerando a pouca idade destes produtores de texto, a insegurança, quanto à pontuação aliada a um visível excesso de cuidado, quanto ao léxico empregado, poderia vir a tornar-se limitante, empobrecendo os textos futuros. Tal não aconteceu. O aluno continuará a usar de discernimento para resolver as dúvidas criadas e até irá revelar uma grande versatilidade na sua produção escrita.

Durante a segunda tarefa, surge no texto do nº1 uma falta ortográfica, ao escrever o vocábulo 'empresa' (linha 3) começado por 'i'. Contudo, já durante a redacção desta composição, o aluno hesitou fortemente na grafia de duas formas verbais 'apressou-se' (linha 5) e 'há' (linha 10); se a forma do verbo 'haver' é imediatamente

corrigida, havendo apenas uma rasura que documenta a hesitação do aluno, a forma reflexa do verbo 'apressar' aparece emendada cinco vezes, acabando por ser escrita incorrectamente. As dúvidas do aluno levantavam-se em relação ao pronome reflexo, que o nº1 não estava certo se devia permanecer unido ao verbo ou se devia ser graficamente destacado. Aliás, foi exactamente este tipo de erro verbal que acabou por se repetir na terceira tarefa na forma 'estávamos' (linha 10) quando o aluno a considera como uma conjugação pronominal, separando o radical do verbo da desinência de pessoa. Estes erros demonstram dúvidas e hesitações de ortografia, experimentadas pelo nº1, e que o integram no procedimento geral das turmas estudadas.

Passando agora para a 'máxima de quantidade', constatamos que o assunto do primeiro texto se insere num dos grande blocos tratados nos programas, no bloco temático da amizade. Neste caso, não a amizade entre duas crianças, ou dois irmãos, mas um caso um pouco invulgar de amizade, a estabelecida entre um adulto e uma criança. Como receptores do texto, não entendemos, inicialmente, porque é que o nº1 - ao contrário da maioria dos seus colegas, que também respeitaram a imagem e que também lhe retiraram a dimensão temporal de passado/presente - não pensou numa situação de pai e filho. Excepto se aceitarmos que, um outro tópico está a ser tratado a coberto da amizade, um outro sentimento também importante: referimo-nos à solidão e, neste caso, tanto a sentida pelo adulto, como pela criança envolvida que se teriam identificado através duma paixão comum, a paixão pela praia.

Igualmente, é de registar o modo como o nº1, não querendo gorar as expectativas da professora B, que espera que os alunos lhe demonstrem os conhecimentos que adquiriram nas aulas, introduz, nesta primeira tarefa, o retrato físico da personagem, mas que terá de moldar às necessidades do texto que está a criar. Com efeito, o menino tinha de ser idêntico a todas as crianças e, se fosse muito enriquecido pela descrição física ou psicológica, tornava-se excepcional. Portanto, o retrato deveria ser executado em traços

largos, igualando-o a muitos outros meninos que se podem encontrar na praia.

O segundo texto trata da velhice, como uma idade de fortes limitações físicas - Augusto era doente e mesmo paralítico -, mas nem por isso sem compensações: afinal, Augusto encontrava-se já numa idade de tranquilidade, pois vivia a gozar a sua riqueza: a responsabilidade da gestão do seu negócio passara para alguém mais novo. A velhice é também encarada como uma época da vida em que já se tem o direito de seguir os caprichos de momento, como de se deslocar até à praia quando de repente se sente vontade de observar o mar. Para o nº1, a terceira idade não se define por oposição à infância, sendo contudo a meninice um período que é bom recordar, porque foi uma época de felicidade, mas que não sobressai, naturalmente, das outras épocas na vida, em que Augusto também se sentira realizado. De novo, o aluno recorre a uma demonstração dos conhecimentos adquiridos na disciplina de Português, construindo um diálogo com muito cuidado e que se destaca, de entre os textos dos colegas, pela sua organização linguística e de conteúdo.

O terceiro texto trata da infância como tema principal, mas subdividido em duas imagens contrastantes: uma, negativa, identificada com a instituição da pré-primária, em que a infância surge como uma idade reprimida, só memorável pela presença de amigos e de colegas solidários; e uma segunda imagem, surgida no seio da família, em que a infância é apresentada como um tempo de alegria descuidada.

Passando agora à 'máxima de qualidade' teremos de referir a ligação dos textos à verdade dos factos, reflectindo cuidadosamente sobre esta determinação das 'máximas'. Na primeira e segunda composições, a única coisa que podemos afirmar é que estes textos apresentam uma história possível que se desenvolve com coerência e, portanto, cumpre as normas de veromilhança, requeridas para o bom funcionamento do texto escrito. Não temos dados para saber até que ponto essas composições se referem a alguma experiência biográfica, ou a transferência do lido, ou do visto no cinema ou na televisão. O certo é que o acompanhamento destas duas turmas, durante todo um

ano lectivo, mostrou-nos que, nesta faixa etária, raramente os textos escritos se afastavam muito de experiência directamente vivida e experimentada pelo produtor.

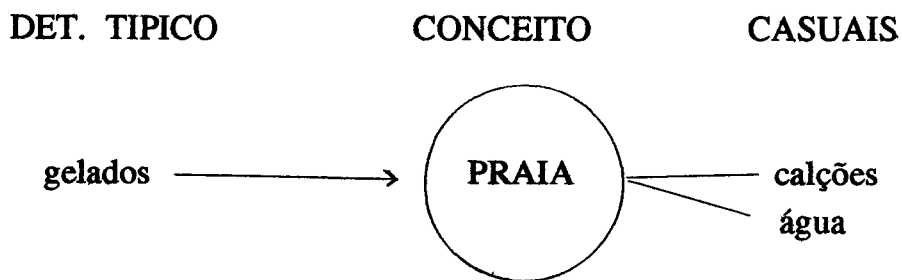
Contudo, muito mais interessante, é o problema trazido pelo terceiro texto que vai claramente contra uma das determinações da 'máxima de qualidade': "Do not say what you believe to be false"¹. Pela Entrevista Retrospectiva, e também pela utilização da técnica da verbalização do pensamento, verificamos que o aluno, para dizer a verdade, teria de recusar o tema, já que não aderiria a ele emocionalmente. Por isso, não parece sequer haver debate para o nº1 que, adaptando-se às necessidades de sala de aula que lhe recomendam que proceda ao desenvolvimento do tema, entrega-se a uma modificação da realidade. Logo, a verdade para este aluno, neste contexto, não é feita de respeito pela experiência vivida, e também não é uma fuga para realidades antevistas nos livros, mas simplesmente, respeito "pelo que a professora quer que diga". Assim, se o caso do nº1 puder ser considerado como paradigmático em relação às atitudes dos colegas, descobrimos que nesta idade, durante a produção do texto escrito em contexto de sala de aula, os alunos procuram uma verosimilhança rigorosamente lógica, directamente relacionada com as instruções recebidas dos docentes.

Quanto à presença de modelos literários, é visível sobretudo na estruturação geral dos diferentes tipos de textos elaborados. O aluno parece conhecer, e conseguir imitar, a construção de texto narrativo, inventar um texto dialogado, sem perder o controle das falas das personagens, e também elaborar um texto expositivo, lançando as ideias e reunindo argumentos para as comprovar.

Passando à 'máxima de relação', e falando da relevância do material seleccionado em função do assunto a desenvolver, e não esquecendo que estamos em presença de tarefas escolares, teremos, sobretudo, de verificar se os textos são adequados à gravura-ponto de partida, à frase e ao tema. Começando pelo primeiro texto, notamos que a imagem documenta um espaço de Praia que o aluno

¹ GRICE, H. P. "Logic and Conversation" in COLE & MORGAN. Syntax and Semantics. New York, Academic Press, 1975, p. 46.

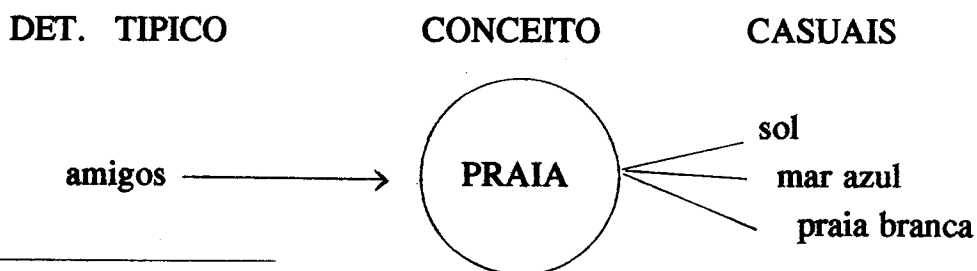
respeita, activando, na sua memória, um 'quadro' que ele irá apresentar do seguinte modo:



Curiosamente, a memória do nº1 não faz a 'activação extensiva' habitual, ligando praia a felicidade e prazer; pelo contrário, no primeiro texto, praia significa perigo encoberto e o gelado², aparentemente inocente, será um caminho inexorável para a morte. O aluno vai utilizar para tornar lógica esta transformação do cenário idílico em ameaçador um cliché conhecido por todas as crianças: não se entra na água depois de comer, pois pode ser mortal.

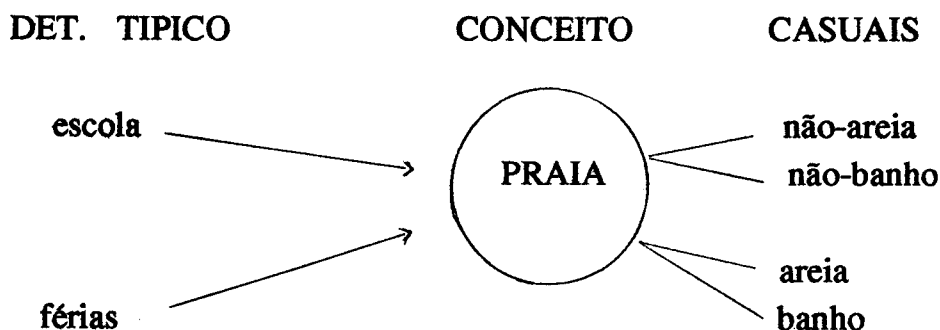
Na segunda tarefa verifica-se a activação extensiva normal, mas alargada, convertendo-se a praia num lugar de felicidade, mas especialmente de sonhos, enquanto na terceira tarefa, a activação extensiva pode também ser considerada a habitual, mas com restrições, pois a alegria subjacente à praia depende da companhia: com as pessoas más, torna-se lugar de sofrimento, com as pessoas certas, converte-se num local de prazer.

O segundo exercício assenta então no mesmo conceito PRAIA, fundamento do texto, a que este aluno juntou algumas variações de momento:



² É como a maçã trazida pela bruxa na história de Branca de Neve. Segundo Bruno BETTELHEIM (Psicanálise dos Contos de Fadas, Lisboa, Bertrand, 1976) esta introdução de avisos e perigos nos textos da infância e pré-adolescência servem para exorcisar o lado incompreensível e ameaçador da vida real.

A terceira tarefa, que se apresenta com uma estrutura um pouco mais complexa, pode ser esquematizada do seguinte modo:



Se revirmos as representações dos três textos, atrás indicadas, notamos que, quanto aos determinantes típicos, se enquadram rigorosamente na produção textual das duas turmas, mostrando 'gelados' como o determinante da primeira tarefa, 'amigos' da segunda e 'férias' da terceira. Se 'amigos' é um elemento fundamental, mas óbvio, porque vem da infância e permanece na vida actual de Augusto através da dedicação do criado Alberto, 'férias', da terceira tarefa, tem uma definição um pouco mais elaborada, pois férias é, não só a companhia dos pais e irmãos, mas é, sobretudo, não ter 'escola', o que significa concretamente não rever as educadoras "que achava más". Os 'casuais' escolhidos são muito semelhantes, desde a primeira composição, revelando uma evidente preferência pelo 'mar' e derivações semânticas, como 'água', 'banho' e 'calções', a que se segue 'areia', outro atributo fundamental de PRAIA.

A 'máxima de modo' está presente sobretudo na preocupação com clareza, constantemente revelada pelo aluno.

Mas, começando por referir a construção da frase, constatamos que o nº1 utiliza, na primeira tarefa, algumas frases simples (3) privilegiando, contudo, as frases complexas. Na segunda actividade, devido ao facto do texto ser um diálogo, o que exige uma simplificação da construção sintáctica das falas, há um número igual de frases simples e de frases complexas (9). Só na terceira

composição e, devido à elaboração dum texto de tipo expositivo, as frases se tornam todas complexas. Estas, como sempre sucede, subdividem-se por coordenação ou por subordinação. No primeiro texto, as coordenadas apresentam-se como aditivas (3), que estão em maioria, surgindo, apenas, mais uma adversativa. No segundo texto, as aditivas mantêm-se, desaparecendo as adversativas, enquanto, na terceira composição, dá-se uma duplicação das aditivas (6) que ultrapassam a média, aparecendo, também, algumas coordenadas assindéticas (2).

Quanto às subordinadas, o aluno introduz, no primeiro texto, temporais (1) e, em maior número, orações relativas (3), assim como uma oração integrante. A frequência das orações relativas ainda podia ter sido maior, se este aluno não as tivesse evitado, ao utilizar pontos finais. Assim acontece, entre a primeira e a segunda frase (... "António [que] era bom" ...) e, de novo, entre a terceira e a quarta frase ("... menino na praia [que] era loiro" ...), onde o pronome relativo não se encontra presente "para se perceber melhor", explicará o aluno. Já que o nº1 prova que sabe utilizar as relativas, devemos considerar que essa modificação tem finalidades estilísticas, e, mais concretamente, que o aluno usa conscientemente o pronome pessoal sujeito 'ele', com intenções enfáticas, o que justificaria a redundância. Afinal, a utilização da relativa teria pedido uma supressão do pronome pessoal sujeito.

Ao passar para o segundo texto, aumentam as temporais (2) e as relativas mantêm-se (3); surgem também orações causais (2), assim como se verifica um claro aumento das integrantes (3). No terceiro texto, as temporais permanecem, assim como as causais, produzindo-se um desaparecimento das integrantes e um decréscimo significativo das relativas (1). Curiosamente, na terceira tarefa, o aluno retomou um tipo de frase em que abusa da coordenação, e que, em termos de média de utilização, se reflecte numa evidente desproporção entre a coordenação e a subordinação. De qualquer maneira, em nenhum dos textos, o aluno usou construções mais elaboradas, pois, com excepção de um caso de oração comparativa, presente no texto da primeira tarefa, o nº1 recorre sempre ao tipo de subordinação de maior frequência, utilizada pelas duas turmas.

A preocupação com clareza textual faz com que o n.º1 crie, durante a primeira actividade, algumas frases repetitivas, e ao elaborar esse primeiro texto, este aluno insiste muito no vocábulo 'menino'. Se compreendemos a recorrência do nome, não percebemos porque não usa sinónimos extraídos da linguagem corrente, como garoto, miúdo, criança, etc. Só uma vez o aluno usa um hiperónimo, 'duas criaturas' (linha 5) que engloba as duas personagens em cena, 'o menino' e 'o senhor'. Este processo de recorrência, tanto total como parcial, foi sendo corrigido pelo n.º1 durante o decorrer do ano lectivo, já não sendo visível nem na segunda nem na terceira composições. Ou melhor, se, durante a segunda tarefa, ainda se repete o nome de Alberto (linha 4), será certamente para obter efeitos estilísticos e, mais propriamente, para reforçar o lado verídico do diálogo, aumentando a ilusão da fala.

Mas clareza obtém-se sobretudo se precavendo contra possíveis ambiguidades da frase e o n.º1, como os seus colegas, no começo do ano lectivo, não sabia evitar uma alta proporção de pró-formas: assim, insiste no pronome pessoal sujeito 'ele', utilizando-o em situações em que o Português, normalmente, o omite e também usa, em recorrência, determinantes possessivos e demonstrativos. Ao contrário, na segunda e terceira tarefas, este aluno parece muito mais consciente do emprego dos pronomes, diminuindo consideravelmente o uso dos pronomes pessoais/sujeito que só uma ou outra vez surgem como redundantes (2ª -linha 12, por exemplo), enquanto os determinantes possessivos e demonstrativos passam a ser usados com clara adequação. Aliás, o aluno até aprende a tirar efeitos estilísticos enfáticos dos determinantes, como acontece no último parágrafo da segunda composição - "(...) olhou para aquele mar azul e aquela areia branca(...) - onde os demonstrativos são essenciais para aumentar a noção de intimidade entre a personagem e o cenário.

A informação é-nos comunicada dum modo ordenado, e, logo o primeiro texto, é construído aparentemente com informatividade de segundo grau: isto, porque não só o léxico seleccionado é corrente, mas a história em si parece trivial, tal como as explicações encontradas para os factos. Contudo, a linguagem denotativa esconde uma face simbólica que ultrapassa o nível do textual : realmente, neste plano da superfície, desenvolve-se a história simples dum

homem, o António, que fez na praia amizade com um menino; um dia, esse menino após comer um gelado que António lhe oferecera, vai tomar banho de mar e morre. Contudo, a história apresenta claramente um segundo nível, de implicações, produto da mensagem da narrativa, que, por sua vez, resulta dos tópicos sugeridos e dos assuntos tratados: essas implicações resumem-se a um aviso, implícito na história exemplar da criança, alertando-nos para a necessidade de tomarmos cuidado com as nossas acções, pois a morte espreita os incautos.

Mas, observando atentamente este texto tão simples, notamos que o aluno não se limitou a este plano das implicações, atingindo também as 'implicaturas' textuais, e que a elas somos levados lentamente, por alguns elementos aparentemente dissonantes na construção do texto, mas fundamentais para a leitura do seu simbolismo: logo no começo, por exemplo, António não é referido como um homem, mas antes como um 'senhor' (linha 1); também, a criança que ele encontra na praia é especial, pois apesar da sua descrição física poder integrar muitas outras crianças, ele é individualizado, carinhosamente, pelo tratamento de 'o menino', o que, por associação de pensamento, nos recorda certas expressões da língua, como 'o menino Jesus' ou o 'Deus-menino', por exemplo. Um pouco mais adiante, no texto, é-nos explicado que, sempre que o António ia à praia o menino estava à espera dele (linha 4), como se não brincasse com outras crianças, antes, se dedicasse totalmente à amizade de António; e um pouco mais tarde, segundo o texto, a morte do menino é provocada pela conjugação de actuações de dois adultos, de António que, cheio de boas intenções, fornecera dinheiro ao menino para um gelado, e da mãe que, igualmente cheia de boas intenções, convencera o menino a tomar banho - esse menino tão puro e tão inocente que, apesar de o texto afirmar que "como todos sabem" não se pode comer e tomar banho, parece ignorá-lo, pois não avisou a mãe de que comera um sorvete...

O texto é mais facilmente interpretável, se repararmos a quem pertence o ponto de vista da história, isto é, quem é realmente o narrador: referimo-nos a António que, como diz a conclusão, "um dia, voltando àquele sítio, que lhe deixara tantas recordações, e, lembrando-se do menino, começou a chorar". O que o texto,

realmente, nos apresenta é um homem que lembra com a maior saudade, um amigo que perdeu e que, embelezado pela distância temporal, ganhou uma dimensão angélica. Sobretudo, se notarmos que o menino era o amigo de todas as horas, o que fazia desaparecer a solidão, e que António colaborou na sua morte por leviandade, não tendo previsto a acção da mãe da criança. Logo, o tema do texto não é apenas a amizade, mas sim a amizade, como um remédio infalível contra a solidão, como o sentimento que pode dar beleza à vida e que devemos preservar a todo o custo; mas - cuidado - que qualquer gesto leviano pode destruir e então só irá restar a culpa e a saudade.

A história de enredo simples, de personagem aparentemente linear, encobre um produtor de texto maturo, com uma evidente noção de manipulação narrativa, para atingir determinados fins. Esse facto, aliás, está de acordo com o processo crítico de criação do texto, pois como já mencionámos, o aluno não observa apenas a gravura, antes, critica, especula, sugere interpretações para o cenário e as suas ligações com a personagem. Logo, usando a classificação de APPLEBEE, encontramos-nos perante um produtor da terceira fase, para quem o texto serve para veicular julgamentos críticos sobre o mundo circundante e também para aprofundar os seus sentimentos íntimos.

A segunda composição também nos apresenta um texto construído logicamente, além de cronologicamente, em que a sequência dos acontecimentos respeita a formação clássica do enredo dum história: assim, o texto abre com uma introdução lenta, definindo a personagem em cena, não só fisicamente como socialmente e também sugerindo o seu maior problema - porque o sr. Augusto é paralítico, terá de depender dos outros para a satisfação dos seus pequenos caprichos. Segue-se o desenvolvimento do texto, que será apresentado em diálogo, e depois, um regresso à narração de terceira pessoa, para transmitir os pensamentos da personagem em cena e chegar à conclusão fechada, de teor simbólico: com efeito, o encerramento do episódio não é meramente passivo, pois o Sr. Augusto não quis ir à praia apenas para matar saudades, mas antes, para relembrar os sonhos dum futuro melhor que cultivara nessa mesma praia.

A informatividade do texto é aparentemente de segunda ordem, já que a narrativa parece desenvolver-se apenas no nível do textual e das meras implicações: ao nível do textual, encontramos um velho, o Sr. Augusto, que recorre aos serviços dum empregado para ir passear para a praia; ao nível das implicações, deparamo-nos com um homem de sucesso, que partiu desses sonhos de menino, acalentados enquanto brincava na praia. A sugestão do simbólico ligado à infância, faz-nos reler o texto com maior atenção, atingindo então as implicaturas e, mais especificamente, uma informatividade de terceira ordem que se baseia numa invulgar coincidência entre o tipo de texto criado, a personagem em cena e a linguagem utilizada. Com efeito, o estatuto socio-económico da figura principal é comprovado pelo relacionamento com o criado e simultaneamente pelo registo de língua que usa no diálogo; essa mesma condição social de prestígio e riqueza condiciona a visão do mundo e igualmente a visão da infância, quando a figura, já de idade, mas não menos poderosa, olha para a sua meninice com nostalgia, mas, sobretudo, como a idade onde começara a sua caminhada.

A inserção do diálogo no texto é particularmente bem conseguida e, como é um diálogo inserido em texto narrativo, irá recorrer a frases de ligação (linha 5), assim como a frases explicativas (linha 4 e 6), como sempre sucede nestas circunstâncias. Com mestria, o aluno utiliza as frases integradas no próprio diálogo para dar explicações mais secundárias, e frases antecedendo as falas, quando contêm qualquer esclarecimento fundamental ao desenvolvimento do diálogo.

Este diálogo apresenta dois intervenientes, o Sr. Augusto e Alberto, ambos definidos socialmente e no seu relacionamento mútuo, já que são patrão e empregado. Usando as categorias de BURTON já indicadas, vemos que o assunto do texto (informação 'ideacional') é, em termos gerais, um passeio à praia, que o sentimento sentido pelas personagens (informação indicial) é de grande tranquilidade e que, vendo quem controla o diálogo, é, sem dúvida, o Sr. Augusto, apesar de a fala de encerramento caber a Alberto. O diálogo não recorre a um 'pré-tópico', iniciando-se imediatamente o enunciado do tópico, como veremos em quadro. Aos 'actos de iniciação do discurso',

correspondem 'actos de resposta' que provocam a evolução do próprio tópico do discurso:

TEXTO	ACTOS DE INICIAÇÃO	ACTOS DE RESPOSTA	TÓPICO
Alberto! Alberto!	abertura		
Anda cá faz favor	reforço do coloquial		
Que deseja, senhor?		procura do tópico	
Gostava que me fizesses um favor.	pedido		
Leva-me a darumavolta que estou cansado	informação		LANÇAMENTO do TÓPICO
E onde deseja ir?		reacção/procura de esclarecimento	
Gostava de ir passear até à praia	especificação do pedido		DEFINIÇÃO do TÓPICO
Há três anos que não vejo o mar.	justificação		APROFUNDAMENTO do TÓP.
Sim, senhor. Vou mandar preparar o carro e logo iremos.		aceitação/ reacção	ADESÃO ao TÓPICO

Uma releitura do diálogo revela-nos o equilíbrio do texto, com as falas relativamente curtas, directas, sem ambiguidades e desenvolvendo-se dum modo lógico e racional. Mas ainda mais do que isso - o registo de língua utilizado, um registo corrente, sem excesso de familiaridades e também sem incorrecções é o registo adequado a uma personagem de classe social alta e que conversa com um empregado. Aliás, esse registo integra também certos elementos de carácter já literário, como a utilização do futuro numa das falas e

do advérbio 'logo' com o sentido de 'imediatamente' e antecedendo o verbo (linha 11).

A narração é retomada imediatamente após o diálogo, após um momento de transição, constituído por um discurso directo expressando os pensamentos do Sr. Augusto e, só depois, o narrador de terceira pessoa retoma a sua função para encerrar o texto apresentado. De novo, retomando a argumentação iniciada na página anterior em que defendíamos a noção de que o texto tem informatividade de terceira ordem, lembramos que já na Parte I insistimos em que a aproximação de modelos literários, por imitação ou pastiche, seria uma forma de elevar a informatividade dos textos. Ora, foi exactamente o que fez o nº1, construindo um texto narrativo, em que o diálogo tem uma função claramente dinâmica, como sucede na maioria das narrativas literárias.

A terceira composição apresenta-nos um texto de tipo muito diverso, pois o aluno vai servir-se dum narrador de terceira pessoa para criar um texto de feição biográfica, em que o elemento narrativo decresce de importância, para ser substituído por um elemento descritivo mais forte. Aliás, como a realidade que vai descrever é parcialmente oposta ao tema a desenvolver, o aluno terá de fornecer uma apresentação específica para o texto, introduzindo um reforço da argumentação pelo uso de prosa expositiva. Realmente, a descrição vai-se basear numa explanação de ideias, para que o leitor/receptor compreenda bem o assunto exposto e, sobretudo, aceite o primeiro momento do texto, em que o aluno põe o tópico em dúvida. Só ao entrar na segunda parte da composição, ao descrever o rápido mês de férias passado na companhia da família, o texto retoma o tom de descrição de actividades infantis que os seus colegas também faziam. Por tudo isto, porque é um texto descritivo/expositivo que pretende ter clareza e não simbolismo, a informatividade é de segunda ordem, recorrendo a um desenvolvimento no nível do textual e do denotativo.

Aliás, o aluno nem faz uma introdução ao texto, como se considerasse que o tema a desenvolver fosse um mero tópico de debate, resumindo-se a sua função de produtor textual em reflectir

sobre esse tópico e depois discuti-lo. Pelo mesmo motivo, também suprime a conclusão, só fundamental na estrutura dum texto narrativo.

A versatilidade revelada por este aluno, como produtor de textos em geral, induz-nos a colocá-lo na quarta fase da escala de Applebee, porque o nº1 parece ter ultrapassado a simples fase de exploração do mundo circundante e do seu aprofundamento interior, entrando numa fase de exploração de diversos tipos de texto e dos processos linguístico-literários necessários à sua construção.

Passamos agora ao estudo de algumas preferências estilísticas do nº1/C que constituem, no nível morfo-sintáctico, o reflexo da existência duma adequação textual, que já demonstrámos ser muito complexa. Mas, porque a definição de diferentes tipos de texto é a verdadeira preocupação deste aluno, ele vai simplificar o mais possível as construções linguísticas, para assegurar a adesão do professor/receptor ao conteúdo textual.

Começando pelo verbo, fulcro da frase, verificamos que este aluno constrói a primeira composição quase só usando pretérito perfeito (7) e imperfeito (10) do indicativo que se vão sucedendo, de acordo com as normas habituais da narração. O texto apresenta apenas uma forma de presente do indicativo - "sabem" (linha 7) - que introduz uma declaração, não só actual, mas também de conhecimento geral. Deparamo-nos também, com duas formas de mais-que-perfeito (linha 4 e 9), que o aluno utiliza na sua forma simples e que servem para indicar acções passadas, anteriores ao tempo da narrativa. Finalmente, há uma forma perifrástica (linha 10), constituída por 'começar a + infinitivo'³ que não nos merece atenção especial, pois é muito frequente na língua falada.

Quanto ao tipo de verbos seleccionados, durante a primeira tarefa, notamos que, além duma frequência alta de formas do verbo 'ser'(3),

³ Segundo SOUSA CAMPOS, O. O Gerúndio em Português. Rio de Janeiro, Presença, 1980, p. 108 a perífrase 'começar + gerúndio' do português do Brasil, que corresponde à construção 'começar a + infinitivo' no português de Portugal, seriam formas correntes e das mais usadas da Língua Portuguesa.

ligadas a descrições físicas e psicológicas das personagens, os verbos são quase todos de movimento. Mas de entre estes, o aluno ainda deu preferência a verbos de primeira e segunda conjugações verbais, sendo também quase todos regulares. Esta preferência pelos verbos da primeira conjugação mantém-se durante a elaboração da segunda e terceira composições, enquanto os verbos de movimento só continuam em predominância na segunda tarefa; ao contrário, na terceira, diminuem drasticamente, substituídos por verbos cognitivos e volitivos.

Quanto aos tempos e modos utilizados, no segundo texto, o nº1 privilegia o presente do indicativo, como é natural num texto com diálogo, logo, que pretende criar a ilusão de presença factual da personagem. A existência de passagens de narração obriga ao emprego de perfeito (5) e de imperfeito de indicativo (7). Estão também presentes quatro formas de mais-que-perfeito, usados na forma simples como é da preferência deste aluno, e duas formas de futuro - 'iremos' e 'vou mandar' - colocadas na mesma fala do empregado Alberto (linha 11). A primeira forma mencionada 'iremos', parece um pouco artificial no diálogo, pois podia ter sido substituída por 'vamos', com vantagem para a veracidade dialógica, se tivermos em mente a posição social da personagem que a proferiu. A sua inclusão no diálogo, e o aspecto de construção antiquada que tem, converte-se em mais um elemento de valorização do mundo do protagonista, pessoa de idade e importante. É também, neste segundo texto, que surge a única forma de conjuntivo usada por este aluno na redacção das três composições (linha 7), em consequência de a utilização, na oração principal, dum verbo desiderativo.

A terceira tarefa, composta por um texto de feição descritiva e expositiva, utiliza quase exclusivamente o imperfeito do indicativo (17), surgindo apenas uma forma de presente do indicativo para expressar uma atitude tomada no momento actual (linha 1).

Esta simplicidade do verbo utilizado é reforçada, logo no primeiro texto, pelos substantivos, pois apesar de o seu uso intensivo e variado (17 formas diferentes), são todos concretos e de carácter referencial. O mesmo sucede na segunda tarefa, havendo apenas a integração de dois substantivos próprios - Augusto e Alberto - nome

das duas personagens em cena. De resto, todos os substantivos são concretos (27) agrupando-se em dois grandes campos semânticos: o primeiro, surgido na primeira parte do texto, refere-se ao mundo pessoal de Augusto, e o segundo, que se distribui pela segunda parte da composição, descreve a praia na infância. A terceira composição apresenta um número um pouco mais elevado de substantivos abstractos (4), mas, mesmo assim, cobrem apenas um quarto dos nomes utilizados no texto, o que, considerando o tipo de texto criado, revela uma preferência marcada e consciente pelos nomes concretos.

Os adjectivos são raros, apesar de haver no primeiro texto dois casos de adjectivação dupla para caracterizar as personagens: António, por exemplo, é "bom e amigo" (linha 1) e o menino usava calções "brancos e pretos" (linha 4). Tirando estes dois exemplos, só há mais dois casos de emprego de adjectivos: um qualificativo do menino que, tal como a roupa que veste, é definido por cor - 'loiro' (linha 3) - , e 'último' (linha 5) que surge para chamar a atenção do leitor para o substantivo que qualifica - 'encontro' -, nome particularmente importante para o desenvolvimento da história.

Na segunda tarefa os adjectivos agrupam-se especialmente no primeiro parágrafo criado e contribuem para a definição da personagem principal. O mesmo acontece no fim da composição, nos trechos de narração, em que surgem mais alguns adjectivos, sobretudo para qualificar o novo estado de espírito do Sr. Augusto, feliz por ir ver a praia. Uma adjectivação referente a cor surge no último parágrafo do segundo exercício para definir a praia, chamando a atenção para o mar, que é 'azul', e a areia, que é 'branca'(linha 15). Apesar da banalidade dos adjectivos, porque as menções cromáticas só surgem nesta passagem, põem em destaque os substantivos que modificam. De qualquer maneira, o nº1 sempre escolhe adjectivos vulgares e irá também assim proceder durante a redacção do terceiro exercício, havendo apenas a assinalar o reforço da pessoalidade da adjectivação: neste último texto, em que só aparecem quatro adjectivos, eles servem para caracterizar as educadoras 'más', para defender o motivo porque o narrador não tinha 'grandes' saudades da praia, e finalmente, para referir como era 'triste' o regresso a casa, quando se está feliz, mesmo se se estiver 'cheio' de fome.

Mas este aluno tem também tendência para intensificar o adjetivo, ou utilizando o comparativo - o 'pior' (3ª- linha 8), ou 'o sol tão bonito' (2ª-linha 12) - ou criando construções de tipo enfático, como quando explica que não tem 'grandes saudades da infância' (3ª - linha 1). Mas a ênfase concedida ao adjetivo está ligada a uma escolha de frase feita pelo nº1, em que se pretende aumentar a sua intensidade, ou através do uso do advérbio 'tanto', como no final da segunda tarefa - "(...) onde ele brincara tanto em criança com os amigos" - , ou então através do uso do advérbio 'mais' antes do verbo - "(...) que é o que eu mais adoro na praia (3ª- linha 6), ou finalmente através do uso do advérbio 'muito' - "gostava mesmo muito do meu tempo de mar" (3ª- linha 7).

A sobriedade dos tempos e tipos de verbos escolhidos, aliada a uma escolha predominante de substantivos referenciais e denotativos, a que se junta uma baixa percentagem de adjetivos, integra-se perfeitamente na preferência pela 'frase narrativa' de Labov que este aluno escolheu para a construção da primeira parte do texto da primeira tarefa ao lado de frases simples (3). Mas, chegado à segunda parte da composição, e apesar de ainda nos encontrarmos no começo do ano lectivo, já nos deparamos com duas frases (frase 7 e frase 9) de grande complexidade que não se encaixam na definição da 'frase narrativa', devido à integração de explicações que quebram o núcleo original da frase: na frase 7, pela presença da frase entre parênteses que secciona a frase principal que então se começava e, na frase 9, pelo acrescentamento de dois segmentos explicativos, o primeiro, 'que não sabia do sucedido' para ilibar a mãe de responsabilidades na tragédia que irá ocorrer e, o segundo segmento, 'como todos sabem', para pedir o testemunho do leitor e, conseqüentemente, a sua adesão emocional. Estas interrupções, que transformam a frase narrativa numa frase de maior complexidade correspondem ao clímax do texto, exactamente quando o assunto previamente esboçado se complica, renunciando a tragédia.

Ao desenvolver a segunda composição e, como já referimos, devido ao tipo de texto escolhido, aumenta a incidência de frases simples, ao contrário do que irá acontecer no terceiro exercício, onde a criação dum texto expositivo pede a presença exclusiva de frases complexas. Em qualquer dos textos, o aluno mais uma vez pareceu saber escolher

o modelo de frase que mais se ajustava ao tipo de texto e ao conteúdo do mesmo.

Revedo as três composições elaboradas pelo nº1, verificamos que estamos perante um produtor muito criativo, com a capacidade de variar entre os diferentes tipos de texto possíveis e também revelando uma visão de conjunto; isto é, apesar de durante a produção, não haver menção de terminologia literária, este aluno parece ser particularmente sensível às macro-estruturas textuais indo, no texto narrativo, até às implicaturas, no texto de diálogo, adequando as falas às personagens em cena e estas às situações desenvolvidas e no texto descritivo mantendo uma argumentação lógica e sólida. Linguisticamente, a linguagem é adequada, mas sem inovações.

3.2. Os textos da nº5

Continuamos o nosso estudo apresentando a aluna nº5 da turma C que era filha de pais retornados que vieram de Angola para Portugal em 75, por altura da descolonização. Segundo informações da directora de turma, o casal vivera desafogadamente nas colónias e o regresso à metrópole significara, além de problemas graves de adaptação a um diferente esquema de vida, sérios problemas económicos. O pai da aluna, então com quarenta e cinco anos, não conseguira arranjar emprego fixo em Portugal e gastara todo o subsídio de Estado a reconstruir uma casa velha em Aveiro, que pertencera à sua família: assim, pelo menos, resolvia os problemas de renda de casa. A família, que então ainda tinha cinco crianças para educar, vivia do magro ordenado da mãe, que trabalhava como amanuense numa empresa, e de algum trabalho ocasional que o pai ia arranjanando, como canalizador, electricista, etc.

Não admira, por isso, que a nº5, que já nascera em Aveiro, considerasse as histórias, que os pais lhe contavam sobre a sua

passada abastança, como pura imaginação e que se tivesse tornado uma criança muito reservada, com tendência para a agressividade para com os professores e uma marcada revolta, nas suas relações com os colegas. Em aproveitamento escolar sofria muitas flutuações, talvez de acordo com a gravidade dos problemas que iam surgindo em casa, e no seu melhor, era uma aluna mediana, mas desinteressada.

No fim do ano lectivo, assistimos a uma grande mudança de comportamento da aluna, devido à alteração da situação económica familiar, já que o pai, que entretanto iniciara uma pequena firma de construção civil, começou a ser muito procurado por grandes empreiteiros. A partir desse momento de desafogo e de sucesso, a nº5 revela-se uma jovem com sentido de humor, participativa e de aproveitamento escolar francamente bom. Aliás, a aluna conseguiu, por mérito próprio, levantar a nota a sete disciplinas, salvando o ano que estava em sério risco.

3.2.1. Os Processos de Criação dos Textos

Entrando na criação do primeiro texto (Apêndice XX.B.), notamos que esta aluna começa a resolução do exercício que se lhe apresenta na firme disposição de seguir as instruções dadas pela professora B. Estas começam por mandar os alunos observar a gravura (logo, começar pelo 'notar') e aqui dá-se um pequeno desvio que a nº5 nunca virá a corrigir, pois considera que o rapaz em primeiro plano "está a ver" o menino, não sabendo interpretar as indicações da imagem que apontam para um recordar. Logo, existe na interpretação da aluna, uma simplificação temporal e a narração perde profundidade e fluência, ocorrendo num único momento.

Mas, se os dois 'centros de controle' não são diferenciados temporalmente, são distinguidos pelo estado de espírito, apresentando-se o rapaz como triste e - subentendemos - o menino como feliz. Insistimos em que a felicidade da criança está implícita no texto, pois ele é imaginado como alguém que tem dinheiro, o que é visto com tristeza pelo rapaz em primeiro plano. O facto de não haver diferenciação temporal entre as duas imagens sobrepostas apresentadas na gravura impele a aluna a afastar a ideia da saudade, como motivo da tristeza do protagonista, a que tantos dos seus colegas aderiram, e a explicar o sentimento de infelicidade da personagem em cena, como consequência de inveja.

A aluna, dum modo muito simplificado, fez até este momento, uma planificação da composição que irá elaborar: um rapaz estava triste, porque estava a ver, na praia, um menino que tinha dinheiro para comprar muitos gelados, enquanto ele não tinha nenhum. Mas, antes que a nº5 passasse à concretização prática destas ideias, surge a interferência de uma declaração infeliz, proferida pela professora B, e que já referimos: a indicação de que se pretendia que os alunos fizessem 'uma legenda' para a gravura. Sentimos que essa afirmação limitou o esforço de produção de texto desta aluna, não lhe permitindo alargar, elaborar, ligar as ideias seleccionadas, procedimentos naturais durante a passagem do desenvolvimento à expressão e que, neste caso, aparece reduzido a um esqueleto, devido à necessidade de fazer uma composição pequena.

Iniciada a composição, o texto abre com a fórmula narrativa por excelência - 'era uma vez...' - que a aluna se apressa em substituir por uma redacção mais madura, ou apenas, com menos traços de infantilidade.

Terminada a primeira frase, que não pode ser considerada uma introdução, já que nos lança directamente na problemática vivida pela personagem, a aluna debate-se com a necessidade de alongar o texto. De novo, achamos que a ideia da 'legenda' fornecida pela professora B foi perniciosa, pois actuou como uma contra-ordem em relação às instruções contidas na gravura: a aluna que, como os seus colegas, acha que uma composição tem uma extensão mínima, já não sabe a qual das instruções dar prioridade acabando por pôr em

dúvida a ideia de redigir apenas uma legenda: "Tenho de fazer uma composição mas que é uma legenda da figura... que coisa esquisita", dirá ela, e seguidamente toma posição: "Se calhar é para fazer uma composição pequenita".

Para alongar o texto, terá de introduzir um processo retardador do desenrolar da acção, adiando um pouco a explicação do motivo da tristeza do rapaz. Quando finalmente o motivo é referido, é simples e previsível, reduzindo-se aos inconvenientes de não ter dinheiro para comprar gelados: a infelicidade do rapaz é, aliás, intensificada psicologicamente, quando a aluna põe a criança observada a comer, não um gelado grande, mas sim muitos gelados de muitos sabores, o que aumenta o contraste com a penúria do observador.

É de notar que a nº5 vai sugerir a conclusão lógica para o texto apresentado - "ele levantou-se do banco e foi para casa amargurado" - mas o seu excesso de preocupação com 'eficácia' textual vai impeli-la a alterar o desfecho da história, introduzindo uma espécie de anjos da guarda que não faziam parte da estrutura inicial da narrativa. Contudo, é fácil de descobrir a finalidade da integração desse novo elemento: voltar a pôr a personagem em paz com o mundo que a cerca, neutralizando o tom de amargura da narrativa criada. A aluna justifica esta alteração como uma cedência às expectativas da professora B: "Que disparate... mas ela vai gostar!"

A segunda tarefa inicia-se com um momento de recusa do tema por parte da aluna que se defende assim de não se sentir inspirada: "Que tema sem graça!", dirá ela. E, como é característico da sua actuação em sala de aula, passa logo ao ataque: "Não fui velho, não sei o que sentem". A pausa que se segue indica claramente um esforço de integração, não só no contexto como na necessidade de repensar a sua atitude, e esse espaço de tempo, apesar de não ser expresso em voz alta, foi seguramente preenchido pela leitura e reflexão sobre o tema a tratar; daí, a aluna partirá para a decisão de repetir o tópico dado, transformando-o na introdução da composição a produzir. A reprodução do tópico leva-a a descobrir o 'centro de controle' do texto a redigir, "o senhor de idade", seguindo-se um planeamento

natural do exercício, através dum esquema de desenvolvimento do enredo. Suceder-se-á, paralelamente, a fase de desenvolvimento e a fase de expressão, em que a nº5 desenvolve rigorosamente o esquema que tinha sugerido.

Além das considerações sobre a organização do texto, a aluna integra diversos à-partes, reflexo da sua visão amarga da vida- "a minha p'ssora acredita muito que se deve sempre fazer o Bem" - mas que a aluna decide integrar no texto criado, como reforço da eficácia pretendida: por isso, perante a provocação dos meninos maus, a personagem reage 'com paciência' e, no fim da história, é recompensado, o que a aluna verá com incontida ironia: "Hora da grande recompensa do herói!..." Tudo isto são elementos que servem para tornar a história "mais gira e mais convincente", afirmará ela em conclusão.

A produção da terceira composição é feita por uma nº5 diferente, com os problemas económicos familiares ultrapassados, e que podia portanto viver plenamente a sua adolescência. O tom de ironia ou mesmo de sarcasmo desaparece das gravações, sendo substituído por humor, que esta aluna também revelava agora, durante os tempos lectivos, nas conversas de sala de aula. A leitura do tema, aliás, é seguida por uma fase introdutória de adesão - "eu por acaso tenho saudades da praia... de quando íamos todos juntos" - e, mesmo a forma de registo familiar que a nº5 selecciona para nomear a família, "a familória", não tem uma carga pejorativa, mas sim terna, pois esta lembrança é defendida pela expressão que se segue: "Era tão bom !"

O texto decididamente terá feição biográfica - "posso contar como eram os nossos dias na praia"- e, decidida a fazer uma composição descritiva, a aluna lança-se na redacção imediatamente, permitindo que a memória produza os dados e, simultaneamente, ordene a informação a comunicar. Por isso, o planeamento é abreviado e o 'centro de controle' ficará implícito, apesar de definido desde o começo, pois é o próprio narrador: "Afinal sou o centro da narração", afirmará a nº5, quando um obstáculo se lhe depara durante o desenvolvimento da história.

Assim, o texto será constituído pela descrição terna e humorística das férias da família, interrompida por à-partes pessoais - "Sempre se enganou na vida a minha mãe" - ou então - "Parece que ainda estou a ouvir o meu pai: bolacha para esta gente toda? Vocês não estão bons da cabeça!". Outro elemento, que reforça a pessoalidade do texto criado, é constituído pelo número de vezes que a redacção do texto é acompanhada pelo riso da aluna, um riso bem íntimo que revela que ela está a recordar a cena, ao mesmo tempo que a vai apresentando ao leitor.

Terminada a criação do texto, a aluna relê e pontua, aliás como já fizera nas outras duas tarefas, apesar de não se ter referido a esse pormenor em voz alta. Este terceiro texto é aquele que é redigido mais depressa (31 minutos), sendo a primeira composição, proporcionalmente, aquela que foi de mais difícil produção (33 minutos), já que é consideravelmente mais curta. O segundo texto foi elaborado em 37 minutos. O tempo despendido revela-nos um produtor de texto rápido e de ideias facilmente sistematizáveis, apesar de, por um lado, se preocupar muito com eficácia e, por outro, paradoxalmente, em expressar com frequência a sua revolta (ver também a Entrevista Retrospectiva, Apêndice XXI.B.) e a sua constante preocupação com factores económicos.

3.2.2. Os Textos Produzidos

Passamos agora à apresentação dos textos criados pela nº5 e ao seu estudo:

1ª TAREFA

Certo dia de sol um rapaz que estava sentado num banco junto à praia da Barra estava a chorar porque se sentia inferior aos outros meninos. Sabem

porquê? Porque lá adiante estava um garoto pequeno de uns 7 ou 8 anos que levava dinheiro para comprar um gelado muito grande. Realmente o dinheiro chegava para comprar vários gelados de vários sabores e o menino comeu-os todos enquanto ele ficava ali só a olhar muito triste.

Mas uns senhores que estavam a passar viram-no a chorar tiveram pena dele e compraram-lhe um gelado.

2ª TAREFA

Hoje ele é apenas um velho saudoso da sua infância passada. Dantes era um rapazito alegre que gostava de brincar na praia.

Mas eu vou-vos contar mais um bocadinho do meu passado - diz o senhor de idade, o Sr. José.

Certo dia estava eu na praia da Barra a brincar com as minhas forminhas e a pá. Gostava muito delas, porque tinham sido presente da minha querida madrinha e eram o único brinquedo de praia que eu tinha. Quando vieram uns miúdos pequenos e começaram a destruir-me os bolos de areia que eu estava a fazer. Fiquei muito *chatiado*, mas o meu pai disse-me que eles eram pequeninos e que eu devia ter paciência. À hora do banho foram atrás de mim e começaram-me a atirar água. Não gostei. Mas estavam tão ocupados a fazer tolices que nem viram uma onda grande que os ia arrastando para o mar. Eu é que os salvei. Os seus pais vieram e castigaram-nos e como recompensa deram-me um grande gelado.

- E aquele dia acabou por ser um dia inesquecível - disse o sr. José terminando a sua linda história.

3ª TAREFA

Certo dia de sol estava na praia da Barra com os meus tios e os meus pais. Não somos ricos e por isso partilhávamos a casa que tínhamos alugado durante o mês de férias de verão.

Eu gostava muito de ir para a praia para brincar com a areia, com as forminhas e baldes, com as pás e com muitas outras coisas que íamos inventando para nos *divertir-mos*. A minha mãe costumava repetir sempre a

mesma lenga-lenga: "Põe o chapéu, Carla. Não andes ao sol que te faz mal e depois ficas sozinha em casa doente, porque ninguém está para te aturar"... Ainda bem que ela nunca foi bruxa, por isso não conseguia prever o futuro.

O meu pai lia o jornal diário dentro da barraca, a minha tia e o meu tio estavam estendidos ao sol a ler revistas, e a minha mãe só fazia renda e ficava de olho em mim. Nem lia na praia para não se distrair! Eu e os meus primos brincávamos todo o dia e, lá pelas onze horas, começávamos a chatear toda a gente para irmos para a água ou então para comermos uma bolacha americana. Normalmente iam para a água. Só de quando em quando, é que ganhava a bolacha americana.

O certo é que tenho muitas saudades dessas férias em comum passadas na praia.

Começando pela 'máxima de cooperação' vemos que, durante a criação do primeiro texto a aluna teve presente as normas a utilizar em sala de aula. O seu problema foi apenas responder simultaneamente a instruções emitidas pela professora B e que eram aparentemente contraditórias: por isso, quis respeitar a extensão mínima necessária a uma composição, quando, para fazer uma legenda, uma simples frase explicativa seria suficiente. Acabou por tentar um compromisso, elaborando uma redacção de apenas oito linhas, o que corresponde a 95 palavras, distribuídas por cinco frases. A extensão dessas frases é variável, indo de frases razoavelmente extensas, como a frase 1 com 26 palavras, a outras muito curtas, como a frase 2, com 2 palavras.

Durante a elaboração da segunda e terceira tarefas e, sem o espartilho de instruções confusas, a aluna passa à redacção de textos de extensão dentro da média, constituídos por 191 e 224 palavras respectivamente. Proporcionalmente, é um pouco excessivo o número de frases, - 15 no segundo texto e 13 na terceira composição -, pois demonstra um predomínio de frases curtas. Contudo, queríamos deixar claro que essa simplificação da estrutura frásica não é nem desagradável nem inadequada, porque, na segunda tarefa, o facto de ser um texto constituído por uma longa tirada da personagem favorece a ilusão do coloquial, e, no terceiro exercício, o tom leve e humorístico do texto e a utilização da narração em primeira pessoa

também nos induz a aceitar um toque de conversa informal que se mantém durante o desenvolvimento da composição.

Passando agora aos sinais ortográficos, não há erros de acentuação em nenhum dos textos produzidos e, quanto à pontuação, na primeira composição, a aluna utiliza o parágrafo só uma única vez, servindo para separar o desenvolvimento do texto duma conclusão que, pelo seu conteúdo, introduz uma mudança de perspectiva. Logo, não nos parece que possamos tirar deste emprego conclusões precisas, pois é realmente uma situação extrema. Nas outras duas tarefas, a aluna repete o tipo de utilização privilegiada pelos seus colegas, empregando o parágrafo para separar as diferentes partes da narrativa. Aliás, este facto é claramente comprovado pela sua actuação durante a elaboração do segundo texto, quando apresenta duas introduções na composição: uma, mais geral, usando a frase fornecida pela professora B e, já dentro da tirada da personagem, outro introdução à narração que se seguirá. Qualquer das duas introduções é assinalada por parágrafo. No fim do texto, a aluna repete o procedimento para destacar a conclusão, mesmo não havendo mudança de assunto entre essa frase final e a história que o Sr. José acaba de contar. Na terceira actividade, a nº5 usa o parágrafo não só para pôr em evidência a introdução e a conclusão do texto, mas também para destacar as duas partes em que o desenvolvimento se subdivide.

Os pontos finais são sempre utilizados adequadamente, o mesmo não sucedendo com as vírgulas que, no primeiro texto, não surgem nem uma única vez, mesmo em situações em que os seus colegas parecem estar à-vontade, como para marcar o início duma oração subordinada causal (linha 2) ou uma coordenada assindética (linha 7) quando esta se integra numa sucessão de acções.

Contudo, as vírgulas surgem na segunda composição para destacar a oração causal começada por 'porque', a oração adversativa de 'mas' e, dentro da mesma oração, para separar um aposto. A aluna continua a aperfeiçoar-se durante o decorrer do ano lectivo, no que diz respeito à pontuação, e durante a redacção da terceira tarefa, a nº5 recorre a vírgulas para pôr em evidência as orações causais, as conclusivas, as coordenadas assindéticas e, dentro da mesma oração,

para separar elementos com a mesma função sintáctica e também para evidenciar elementos explicativos introduzidos na frase. Indeadidamente, a aluna vai usar vírgulas para destacar uma oração coordenada aditiva começada pela conjunção 'e' (linha 11).

O primeiro texto apresenta apenas um exemplo de sinal ortográfico melódico, um ponto de interrogação, para referenciar uma interrogativa directa e que, portanto, pressupõe uma resposta. Na segunda composição, a aluna utilizará travessões para indicar o fim ou o início das falas e também para as separar das frases explicativas, essenciais ao diálogo em texto narrativo. Na terceira tarefa, a n^o5 emprega aspas para sublinhar o discurso directo integrado nesta narrativa de primeira pessoa, reticências que servem para mostrar a suspensão da frase, alertando o leitor para a mudança de tom do discurso; e finalmente, também utiliza pontos de exclamação, correctamente, com função de intensificadores.

A aluna revela também certo cuidado com a ortografia, e na primeira composição, não encontramos nenhum erro ortográfico, nem traços de hesitação na grafia de qualquer palavra. Este facto, à primeira vista, positivo, pode apenas significar que a n^o5, nesta fase, era ainda pouco ousada no léxico que empregava. Na redacção da segunda tarefa a aluna cometerá uma falta (linha 9) por interferência da fala, mas bem mais grave é o erro na forma verbal, surgido durante a terceira tarefa, em que a n^o5 separa o radical do verbo da desinência pessoal (divertir+mos - linha 6), considerando-a como uma forma de conjugação pronominal. A aluna também tinha cometido um outro erro verbal, logo no começo da composição - 'partilhávamos' (linha 2) - em que repetira a incorrecção já citada. Contudo, ao reler o texto, e possivelmente ao deparar-se com as formas 'brincávamos' e 'começávamos' (linha 13) correctamente escritas, a n^o5, após alguma hesitação, acabou por corrigir a forma do verbo 'partilhar'.

Se entrarmos no estudo da 'máxima de quantidade', que preconiza a necessidade de fornecer uma informação nova notamos que, no primeiro texto, a aluna não chega a desenvolver um tema, antes, lança um tópico que, se fosse mais alargado, se convertia em tema:

falamos da injustiça social que é sugerida no contraste entre as duas crianças em cena, uma rica e outra pobre, e, mais propriamente, entre uma rica que tem mais do que precisa, mesmo para o seu prazer, e outra que não tem nada. Este assunto, aliás, encontra-se sempre presente na vida desta aluna e, como ela afirma, na Entrevista Retrospectiva, "O que me revolta é porque alguns têm tudo e outros não têm nada". É pelo facto deste tópico não chegar a ser desenvolvido que não entra em conflito directo com um segundo tópico, também presente, e que é integrado na conclusão do texto: referimo-nos à solidariedade, tema muito tratado pelos professores de Língua Materna, neste nível de ensino, e que a aluna resolve acrescentar à última da hora, como um reforço da 'eficácia'.

No texto da segunda tarefa, a nº5, como a maioria dos seus colegas, introduz a temática da velhice, através da apresentação de uma personagem idosa que gosta de contar histórias aos mais novos. O assunto dessas histórias é a infância passada que, não se resume apenas a tempo de brincadeira, mas também inclui momentos de aprendizagem da vida, de desafio e de comprovação das qualidades humanas. Outros tópicos são lançados paralelamente aos temas principais e que podemos considerar como subtemas: a necessidade de amor no relacionamento humano; o respeito e o amor familiar, a realidade dos problemas económicos para algumas famílias.

A terceira composição retoma o tema da infância, como era proposto pelo tópico a desenvolver, mas agora essa época da vida é apresentada pela nº5, como uma idade de muita alegria e companheirismo. Apesar de haver uma clara repetição de muitos dos subtemas tratados na segunda actividade, a mudança de tom do texto alterou completamente a sua importância: assim, se são dificuldades económicas que obrigam a família alargada a alugar uma casa colectiva, isso não é motivo para tristezas, antes, conduz a momentos inesquecíveis que só podem aumentar a união familiar. Logo, nesta terceira tarefa, reforça-se o subtema do amor familiar, sendo também introduzido um novo elemento de grande importância: o subtema do humor que transmite à narrativa um tom divertido, mas também cheio de ternura.

A presença ou ausência da verdade, necessária à 'máxima de qualidade' encontra-se já no primeiro texto, nas suas variantes de veracidade e de verdade psicológica: veracidade numa história que se desenrola com naturalidade, contendo apenas uma nota dissonante no desfecho; e verdade psicológica no único elemento pessoal que a nº5 introduziu na sua interpretação da imagem, colocando o rapaz sentado num banco da Barra, observando os transeuntes. Do acompanhamento das actuações desta aluna nas aulas, sabemos que essa perspectiva do protagonista reflectia a própria imagem que a nº5 tinha da vida: também ela nunca se comprometia com os acontecimentos que se passavam à sua volta, aliás, nem se envolvia com os próprios colegas, vivendo como uma simples observadora da própria vida.

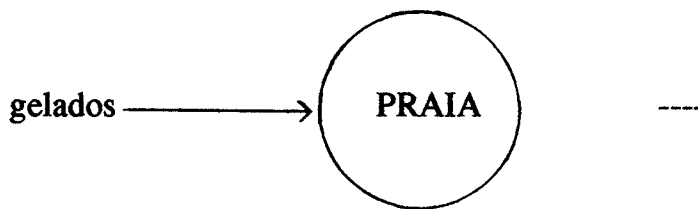
O mesmo tipo de concepções existenciais surge na segunda e terceira tarefas, através da referência a dificuldades económicas, quando a aluna menciona o pormenor de só possuir um brinquedo de praia (2ª) ou então, de a sua família ser obrigada a partilhar uma casa à beira-mar (3ª). Mas essas simples notas são assumidamente reforçadas na terceira tarefa pela declaração da nº5, que nos confessa que irá elaborar um texto biográfico contando-nos um dia passado na Barra. Mais uma vez, não sabemos quais os acontecimentos que são rigorosamente verdadeiros, ou aqueles que foram inventados, contudo, a verosimilhança de qualquer destes textos é evidente e os eventos seleccionados são apropriados. Não encontramos figuras de estilo nem outros recursos literários óbvios, talvez porque a nº5 entregava-se pouca à leitura e, como ela própria nos explicou, só quando a isso era obrigada.

Passando à 'máxima de relação', que trata da relevância do material escolhido pelo produtor, em função do tema, verificamos que, quanto à gravura/ponto de partida do primeiro texto, dum modo muito sumário, a nº5 apelou para a sua 'memória conceptual', accionando um 'quadro' do conceito PRAIA. Mas que, neste caso, não integra felicidade e calor humano, antes, sofrimento e penúria, pois torna mais óbvias as carências ou a abastança monetárias. Assim, podemos voltar a apresentar a situação conceptual num esquema:

DET. TÍPICO

CONCEITO

CASUAIS



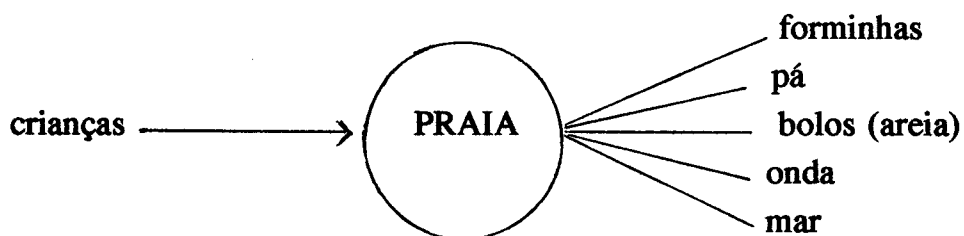
Achamos oportunas algumas considerações complementares, sobretudo porque o conceito só apresenta o seu determinante típico, sendo suprimidos todos os casuais; ora, são estes últimos que garantem a marca da individualidade ao texto e que, pelo recurso à memória episódica, muitas vezes mais próxima temporalmente do produtor, dão vivacidade e alegria aos textos dos alunos. Neste caso específico, é essa mesma alegria,- expressa pelos colegas da nº5 em notações de cor, em menções de calor e risos de crianças - que se encontra ausente neste texto. O que afinal estaria em unísono com o facto de que o gelado, ao contrário do que acontece nos textos dos outros alunos, não é uma fonte de prazer, mas sim um símbolo de amargura e de infância carenciada.

Na segunda tarefa, e de acordo com a necessidade temática de centralizar a narrativa num conceito/espço PRAIA, indicado pela frase a desenvolver, esse mesmo conceito apresenta-se do seguinte modo:

DET. TÍPICO

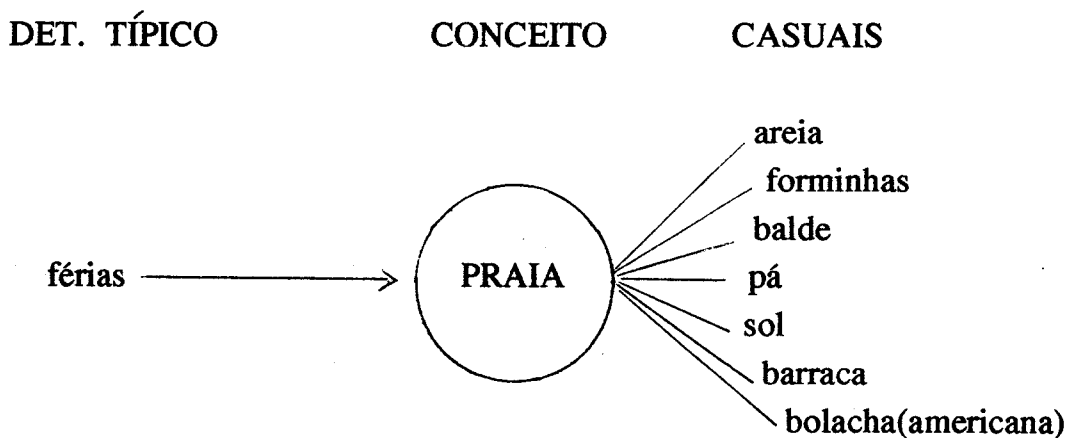
CONCEITO

CASUAIS



Se, durante a primeira tarefa, a aluna convertera o determinante típico no único elemento a não omitir, igualmente neste caso a necessidade de falar da infância a induz a trazer um determinante típico essencial, 'crianças'; só que, ao contrário do que acontecia com os seus colegas de turma, não surgem com a carga semântica de 'amigos', mas antes de 'inimigos'. A visão do mundo da aluna, ainda por esta altura carregada de amargura, fá-la modificar de novo a perspectiva da praia como um lugar de felicidade, tornando-se um lugar hostil onde se aprofundam as diferenças entre os indivíduos.

Apesar da constância do tema, a mudança de visão da vida experimentada pela nº5, entre a realização da segunda e da terceira tarefas, altera completamente a apresentação do conceito PRAIA na última composição. Vejamos então o esquema representativo:



Agora que esta aluna retomou a sua alegria, o determinante típico identifica-se com o seleccionado pelos seus colegas de turma, sendo, afinal, o requerido pelo tema a desenvolver. Por 'activação extensiva', abre-se todo um mundo de felicidade, de cor e de alegria, apesar de a maioria dos 'casuais' permanecerem os mesmos utilizados na elaboração da segunda tarefa: grande parte deles, aliás, revela a importância, conferida pela aluna, às brincadeiras na areia, com a sua menção de 'balde', 'pá' e 'forminhas'. Tirando estes elementos comuns, no segundo texto a nº5 dá ênfase a 'casuais' ligados ao mar, enquanto na terceira composição reforça o campo de areia/praias, referindo-se também a 'barraca' e a 'bolacha americana'.

Dentro da 'máxima de modo', começaremos por referir a construção da frase e constatamos que o primeiro texto é constituído quase integralmente por frases complexas - há apenas uma frase simples -, sendo a oração principal modificada por três tipos diferentes de conjunções coordenadas: aditivas (2), assindéticas (1) e adversativas (1). Mas a maior parte das orações integra-se nas subordinadas que se agrupam, por ordem descendente de frequência, em relativas (3), causais (2) e temporais (1). Parece-nos, aliás, que a única anomalia a relatar, em termos de comparação com os trabalhos dos outros alunos, será a baixa proporção de temporais, o que é facilmente explicável se notarmos que o texto da nº5 não se funda num contraste entre o passado e o presente, apresentando antes um tempo estático. Logo, as referências espaciais tornam-se mais importantes que as temporais.

A conjunção causal utilizada nesse primeiro texto como elemento conectivo é a conjunção 'porque' e introduz as duas frases em que explica o comportamento da personagem, constituindo o elemento 'novo' ('new' na classificação de Halliday, por oposição ao 'given')), não-previsível, cuja finalidade é despertar o interesse do receptor do texto.

Na segunda composição, porém, ao mesmo tempo que aumenta a sua extensão, aumentam as frases simples (7) e as frases complexas (8). A alta percentagem de frases simples que, no nosso entender, está relacionado com o tipo de texto em discurso directo, não representa uma forma de inadequação, mas antes uma tentativa evidente de modificar a tirada monótona da personagem, alternando a frase longa com a frase curta. Realmente, algumas dessas frases simples são extremamente curtas e a sua colocação em situações estratégicas valoriza-as significativamente. Assim acontece, por exemplo, com a frase 10 - "Não gostei"- cuja inserção num parágrafo, em que é antecedida por frases complexas com uma extensão média de 15 palavras, só pode evidenciar a secura dessa afirmação.

A coordenação aumenta consideravelmente, durante esta segunda actividade, e a aluna utiliza aditivas (5) e adversativas (1), enquanto as subordinadas empregues pertencem todas ao grupo de maior

incidência nos textos destes alunos, subdividindo-se em temporais (1), causais (1), relativas (4) e integrantes (2). Como vemos, continua a manter-se a preferência da nº5 pela utilização das relativas, surgindo agora algumas integrantes, devido à presença do discurso relatado e finalmente, pouco frequentes, causais e temporais. Também encontramos uma oração consecutiva (linha 11) que pertence ao segundo grupo de subordinadas, logo, ao grupo de menor frequência nos textos dos alunos de 12/13 anos.

Na terceira composição a aluna vai manter uma forte incidência de frases simples (5) que, contudo, não são tão frequentes quanto o foram na segunda tarefa. Lembramos que, no fundo, o texto guarda, exactamente, o mesmo tipo de construção do anterior, já que tem um narrador que é integrado no próprio texto e que dialoga directamente com o leitor/receptor. As frases complexas permanecem em número (8), não havendo qualquer inovação de uso a assinalar. Quanto ao emprego da coordenação, verificamos que se subdivide em aditivas (5) e assindéticas (1) e, caso raro nos textos destes alunos, uma conclusiva ; a subordinação modifica-se, restringindo-se, e encontramos apenas subordinadas causais (2) e relativas (2).

Mas, como já dissémos, clareza é uma preocupação fundamental dos alunos desta idade, parecendo-nos que o seu maior problema é manterem-se claros dentro duma sobriedade que evitasse repetições e mesmo redundâncias. No caso da nº5, e como é de uso também para os seus colegas, a aluna, durante o primeiro texto, ainda repete as duas palavras-chave, 'dinheiro' e 'gelados'. Contudo, a nº5 não apresenta excesso de pró-formas que, aliás, maneja com mestria e também usa sinonímia ('menino'- linha 2; 'garoto' - linha 3) com a finalidade de evitar a repetição do primeiro vocábulo. É de notar que a aluna parece ser particularmente sensível a este pormenor linguístico, tendo-nos explicado, numa aula posterior, que durante a elaboração desta primeira tarefa, bem procurara um sinónimo de 'gelado', mas que "não conhecia nenhuma outra palavra que significasse a mesma coisa". Este reconhecimento dos limites da ambiguidade dos vocábulos, a aceitação de sinonímia e o seu correcto emprego, ligada à parcimónia justa dos pró-formas, revela-nos um produtor maturo, o que torna ainda mais paradoxal certas deficiências textuais.

Na segunda e terceira composições a aluna não usa recorrência, nem total nem parcial, utiliza os pró-formas só quando necessários, não ocorrendo sobrecargas, nem de pronomes pessoais/sujeito, nem de determinantes possessivos ou demonstrativos. Contudo, a nº5 não desenvolve, com o decorrer do ano lectivo, a facilidade e o cuidado com sinonímia que demonstrara no princípio do ano, durante o cumprimento da primeira tarefa. Aliás, nesse mês de Novembro, revelara-se a única aluna da turma que parecia estar consciente das potencialidades do uso dos sinónimos, e, talvez por isso, nunca foi incentivada pela professora B, no sentido de desenvolver esse dom. Na nossa opinião, isso levou a que a nº5 não tivesse adquirido consciência da importância deste processo, na criação de um texto bem redigido.

Quanto à informação seleccionada, esta é apresentada dentro duma ordenação lógica, como o prova, desde o primeiro texto, a presença fundamental da causalidade, nos seus aspectos de condições de existência, consequências e motivações, e também, duma ordenação temporal dos acontecimentos. A informatividade dessa primeira composição é de primeiro e segundo grau, integrando-se no primeiro grau tudo o que é trivial e previsível, mas já se revelando de segundo grau a explicação do comportamento da personagem-testemunha, introduzida pela expressão 'sabem porquê?' (linha 2), e que encaminha a atenção do leitor para a razão fundamental que se segue. Esta, que resulta das implicações do texto, encerra toda uma filosofia triste e revoltada da vida.

Realmente, se a aluna não chega a criar 'implicaturas', pareceu-nos que a atingiria, com um pouco mais de esforço de planeamento. Aliás, dentro da classificação de Applebee, encontramos-nos perante um texto de nível 3, onde a nº5 revela um posicionamento óbvio, em relação ao mundo circundante, assim como uma curiosa perspectiva do 'eu', que, ao revelar-se como incompreendido e injustiçado, se expressa em reais parâmetros adolescentes. Mas a grande deficiência do texto surge exactamente na sua estrutura narrativa deixada incompleta e que nunca chega a ser rectificadora pela aluna, mesmo em

reflexão posterior¹. Sendo a nº5 uma jovem com um certo grau de maturidade, com uma visão da vida já definida e com uma noção do indivíduo inserido nessa mesma sociedade, surpreende-nos que, se a criação do seu texto tivesse realmente sido espartilhada pela declaração da professora ao mencionar "a legenda para a gravura", esse facto não a tivesse afectado durante toda a elaboração da narrativa. Para ser mais precisa, porque é que, em vez de provocar uma redução da extensão de todas e cada parte do texto, a aluna só foi afectada no começo da composição, impedindo-a mesmo de criar uma introdução. Igualmente paradoxal, é a inserção duma conclusão desajustada e que não surge como um desfecho lógico da problemática exposta: explicar esta nova limitação apenas como resultante de um reforço de eficácia parece-nos simplista, sobretudo tendo em causa a produção escrita duma aluna pré-adolescente.

Pessoalmente, parece-nos que o que sucedeu foi a ocorrência duma falta de definição pormenorizada dos 'centros de controle', necessários à organização das ideias e, sobretudo, uma hesitação, durante toda a fase de expressão, entre aquilo em que a aluna realmente acredita - um mundo triste em que não há solidariedade - e um esforço para confiar na bondade colectiva defendida pela professora B, a quem a nº5 se sentia muito ligada afectivamente: como pré-adolescente duvida, mas o seu lado infantil e carente adere e quer aceitar.

A segunda composição revela-nos já um produtor de texto bem mais maturo e que corrige alguns dos defeitos apresentados na elaboração do primeiro texto. Antes de mais nada, o texto apresenta-nos uma narração dentro da narração, logo, uma narrativa que usa o método de encaixe, mas que se divide rigorosamente numa introdução, num desenvolvimento, em que se narram acontecimentos, e uma conclusão curta, mas que serve de término da história. Aliás, a preocupação da aluna em manter uma estrutura clara no enredo torna-se visível pela duplicação da introdução, surgindo uma apresentação inicial da personagem da responsabilidade de um narrador de terceira pessoa e, depois, uma

¹Referimo-nos ao facto que, durante a Entrevista Retrospectiva, a única coisa que esta aluna nos disse, foi que não lhe tinha agradado o exercício, mas não se soube auto-criticar.

introdução ao assunto, feita pela própria personagem que agora conta a história.

O desenvolvimento, em si, apresenta-nos uma história de teor moralizante em que, após passar o nível do textual que põe o sr. José a falar da sua infância, encontramos a mensagem, e também as implicações do texto, que nos mostram que devemos ser sempre bondosos, pois fazer o Bem tem a sua recompensa. Portanto, apesar das diferenças em relação ao primeiro texto, apesar de esta composição possuir uma estrutura acabada, na sua essência, não diverge muito da primeira redacção redigida que a aluna não soubera desenvolver como devia, se tivermos em mente os parâmetros necessários ao cumprimento de um exercício de sala de aula. Também, como na primeira tarefa, encontramos-nos perante um texto de informatividade de segunda ordem, já que não houve qualquer tentativa de atingir as 'implicaturas', com a mensagem exemplar do texto claramente expressa e explanada, não faltando mesmo o castigo para os maus e a recompensa para o herói.

O texto centra-se aliás nesse protagonista bom, honesto, amigo das crianças, que se encontra secundado por um adjuvante, o pai, com as funções de conselheiro e que se depara com dois oponentes, na sua função de provocação e de tentativa de destabilizar o mundo do herói. Mas ele resiste e a história termina com um fim feliz.

A composição elaborada na terceira tarefa vai-nos narrar um dia passado na praia, nas férias de verão, seleccionando os momentos importantes desse mesmo dia para nos criar a ilusão da passagem do tempo. Aliás, em relação ao texto do segundo exercício, a grande diferença reside no tom narrativo que se modificou consideravelmente, e, além disso, na transferência da importância concedida ao espaço para o tempo, que flui cheio de cor e alegria diante dos nossos olhos, através da sucessão das actividades decorridas na praia. A protagonista, Carla, tem numerosos adjuvantes, primos, tios, pai e mesmo a mãe, apesar desta última guardar uma função de policiamento e não de reforço à alegria da figura em cena.

Se em termos de informatividade, no nosso entender, este texto se desenvolve em informatividade de terceira ordem é porque, apesar

de não ter divergências nem descontinuidades que nos conduzam às implicaturas, as implicações textuais apresentam um elemento que eleva a informatividade do texto - referimo-nos ao distanciamento sofridos pelos factos narrados, devido à presença do humor. Este elemento novo da perspectiva narrativa converte os acontecimentos triviais ou previsíveis que nos são relatados em factos novos, pois as caricaturas introduzidas, como por exemplo a exploração do exagero da função de controle da mãe, aumentam o interesse da história. O mesmo sucede, aliás, com as dificuldades económicas familiares, tão apregoadas pela n^o5 e que aqui são apresentadas jocosamente através da cena em que o pai deve decidir se aceita a chantagem do banho ou da bolacha americana, partindo sempre do princípio que o primeiro só lhe custa o abandono do seu jornal, enquanto a segunda custa dinheiro!...

Com efeito, foi certamente uma maior descontração perante a vida mais de acordo com a sua idade de adolescente e uma saída da amargura em que afundara, que levou a n^o5 a definir-se como produtora de texto, clarificando, com o decorrer do ano lectivo, a sua perspectiva narrativa. Realmente, desde a primeira tarefa, que o narrador se integra na própria narração e, se ainda utiliza o artifício da falsa terceira pessoa no primeiro texto, a identificação do narrador com a personagem em cena já é clara: identificação emocional e de perspectiva de vida. Mas, se neste primeiro momento, o narrador/personagem mantém-se como um mero espectador dos acontecimentos, no segundo texto, torna-se o centro da narração, aquele que selecciona os eventos e mesmo tira as conclusões. Simultaneamente, a passagem para a narração de primeira pessoa através de um diálogo em que foi omitido o segundo interveniente, aproxima muito o receptor, já que a personagem entra em conversa com o leitor que se converte em participante do mundo criado. Logo, diminui a distância, aumentando necessariamente a adesão emocional desse mesmo leitor, que passa agora a colaborar no próprio desenvolvimento da narração.

Na elaboração do terceiro texto, a aluna mantém a preferência pela narração de primeira pessoa, produzindo-se uma identificação emocional entre o produtor, na sua função de autor e narrador, com a personagem principal, também avaliadora dos acontecimentos e

intérprete da sua importância. O humor, que necessariamente critica os acontecimentos relatados, coloca agora o narrador ao lado do leitor, a quem pede não só para testemunhar os factos, mas também para os interpretar do mesmo modo. Logo, em termos de perspectiva narrativa, o que encontramos é uma individualização cada vez mais forte da voz do narrador que, de apagada e diluída no primeiro texto, se faz sentir firme mas sóbria no segundo texto, para se tornar claramente forte e humorística no terceiro.

Um mesmo hibridismo de maturidade e infantilidade se nota nas particularidades de estilo desta aluna, no plano da construção morfo-sintáctica dos textos. A frase da primeira tarefa, por exemplo, ainda se apresenta com uma estrutura básica de 'frase narrativa' à Labov, só que enriquecida por explicações, que se expressam, a nível de superfície, no acrescentamento de segmentos de frase ou no desdobramento em orações subordinadas ou coordenadas. Assim, logo na primeira frase, o rapaz a chorar, estava sentado num banco junto à praia da Barra; o garoto que ele vê tinha uns sete ou oito anos (frase 3); o dinheiro que levava chegava para comprar gelados de vários sabores (frase 4) e os senhores que passavam viram-no chorar e tiveram pena dele (frase 5). Se virmos com atenção todas essas explicações que são integradas, notamos que são de feição avaliativa e, através dos elementos aparentemente referenciais que as constituem, contam uma história paralela que reúne o fundamental dum outro texto; retomando a sua leitura sequencial compreendemos que um jovem que se afastara da vida, porque esta era injusta, nota todos os pormenores que lhe reforçam essa convicção, como o caso daquele menino pequeno que, egoistamente, é capaz de comer na praia vários gelados, mesmo diante de quem nem um pode comer; mas, felizmente, ainda há pessoas sensíveis que compreendem o sofrimento dos outros!

A passagem para a segunda tarefa leva a aluna a abandonar este procedimento e passa a explorar uma frase de construção sóbria, formada por léxico da linguagem corrente e denotativa. A terceira composição reforça as conquistas obtidas na redacção da segunda

tarefa, insistindo na sobriedade e concisão da frase. Aliás, notamos que quase desaparecem os elementos conectivos entre as frases.

Quanto à selecção dos verbos, constatamos que esta aluna dá preferência aos verbos da primeira conjugação, e logo no primeiro texto, de treze formas utilizadas, oito são de infinitivo em -ar, quatro pertencem à segunda conjugação e só a forma do verbo 'sentir' pertence à terceira conjugação. Além disso, e se pusermos de lado as formas do verbo 'estar' usado três vezes como auxiliar da perifrástica, e a forma do verbo 'ter' que se revela frequente, nos textos destes alunos, só três formas verbais empregues no texto pertencem a verbos irregulares - sentir (linha 2), saber (linha 3) e ver (linha 9). Porque o primeiro texto tem um claro teor emotivo, adequadamente, quase não há verbos de movimento, havendo uma preferência por verbos estáticos como sentar-se, sentir, ficar, ver, etc. O tempo verbal preferido é o imperfeito do indicativo, surgindo apenas uma forma de presente, quando o narrador interpela o leitor (Linha 3). O pretérito perfeito aparece apenas quatro vezes, e três dessas formas estão localizadas na frase de conclusão. Essa primeira composição está correctamente escrita no imperfeito, pois é o tempo que encerra uma ideia de continuidade e também de duração. Além disso, é também o tempo das descrições, fundamental, por exemplo, para a explanação das acções do menino que possuía dinheiro. Pessoalmente, achamos que a aluna conseguiu explorar o valor afectivo deste tempo, com a sua conotação "de imprecisão, em contínua realização na linha do passado para o presente"², pois o episódio do menino só serve para documentar as convicções do narrador, formadas na infância, mas que se estendem até ao momento actual.

Na segunda tarefa a aluna continua a dar preferência aos verbos da primeira conjugação³ e regulares como 'gostar', 'começar', 'salvar', 'castigar' e 'acabar'. Além destes, mantém-se alta a incidência de 'ser',

² CUNHA, C. & CINTRA, L. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Lisboa, Sá da Costa, 1984, p. 451.

³ Vendo a obra de LOPES, João A. Dicionário de Verbos. Porto, Lello, 1983, notamos que os verbos da primeira conjugação são, sem dúvida, os mais frequentes na Língua Portuguesa: realmente, as 68 páginas que constituem esse mesmo dicionário apresentam uma média de 165 verbos por página e, em cada página, apenas cerca de dez verbos não é da primeira conjugação.

'estar' e 'ter', como é usual nos textos destes alunos. Os verbos de movimento aumentam, para possibilitar a descrição de actividades ligadas à infância, mas continua a existir uma alta percentagem de verbos emotivos, já que o cerne do texto trata das emoções da personagem principal. Quanto aos tempos utilizados, após a introdução que se reporta ao momento actual e em que os verbos são colocados no presente do indicativo, a narração de acontecimentos passados exige o emprego do perfeito (13), alternando com o imperfeito do indicativo (9) quando se passa à descrição. Um forma de pretérito-mais-que-perfeito é usada na linha 6 e, como a aluna pretende criar a ilusão do diálogo, diversas perifrásticas (3), frequentes na linguagem corrente, surgem nesta composição: 'começar a + infinitivo (linha 8), 'estar a + infinitivo (linha 8) e 'ir + gerúndio' (linha 12).

A selecção de tempos e verbos na redacção da terceira tarefa mantém o mesmo padrão já apresentado nas outras duas composições, havendo apenas a destacar, uma maior incidência de verbos de movimento que passam a cobrir metade das formas verbais, já que aumenta a descrição das actividades na praia. Simultaneamente, porque o texto é muito dinâmico, ocorrendo uma mudança frequente de planos, com a introdução de diversos momentos em que se passa a discurso directo, aumentam as formas de presente do indicativo que representam um terço das formas verbais utilizadas. A única forma de mais-que-perfeito (linha 2) do texto é, também, uma forma composta, como as já apresentadas nas outras duas tarefas, o que está de acordo com o tom coloquial pretendido, sendo de ressaltar um decréscimo da incidência de formas perifrásticas, utilizadas apenas uma vez (linha 13).

Talvez seja o tom de história exemplar da primeira composição que obriga a que as personagens sejam referidas por nomes comuns, como 'rapaz', 'menino', 'garoto' e, mais tarde, 'senhor', não ocorrendo qualquer individualização através de nome próprio. Os outros substantivos seleccionados pertencem também à linguagem corrente e, com excepção de 'pena' (linha 6) que é um substantivo abstracto, todos os outros são concretos.

A segunda tarefa apresenta dois substantivos próprios, o nome da personagem, José, e do local onde decorre a acção, Barra, e também uma maior frequência de substantivos abstractos (4). Contudo, revendo o número de substantivos concretos utilizados (30), os abstractos continuam a não ser significativos, porque não conseguem modificar o aspecto referencial do texto. Os substantivos comuns agrupam-se em dois campos semânticos, o primeiro, resultante da descrição do senhor José e, um outro, dominante, subjacente à praia. A terceira composição repete o mesmo padrão da segunda, surgindo também dois substantivos próprios - um, indicando o nome da personagem, Carla, e outro, o local onde decorre a acção, Barra. Os substantivos abstractos decrescem ainda mais, havendo apenas um, 'saudades' (linha 16), enquanto se verifica um aumento de nomes concretos (37). Os campos semânticos modificam-se ligeiramente, e se 'praia' continua a ser fundamental, o dominante passa agora a ser 'família'.

Os adjectivos, no primeiro texto, são numerosos em termos proporcionais, já que se apresentam na média de um por frase, e, sem contar os determinantes, verificamos que, o primeiro e o último adjectivos utilizados, se referem ao rapaz no banco e que mantêm o mesmo conteúdo semântico: inferior (linha 2) e triste (linha 5). Os outros três adjectivos documentam a imagem do menino, que é descrito como 'pequeno' (linha 3) e o seu gelado é 'grande' (linha 4) e com 'vários' sabores (linha 5). Contudo, se em relação aos textos dos colegas, a nº5 usa uma frequência alta de adjectivos, estes não se destacam no texto, porque permanecem muito banais.

Chegada à segunda tarefa, a aluna continua a ter uma adjectivação alta - são metade do número dos substantivos, reportando-se todos eles a emoções sentidas pela personagem, colorindo a narrativa de subjectividade. Se alguns deles nos podiam parecer mais denotativos, como 'pequenos' (linha 9), o diminutivo acrescentado introduz um toque de ternura que reforça a pessoalidade. Assim, o adjectivo, nesta segunda composição, ajuda a caracterizar o relacionamento da personagem com as outras figuras referidas - como a madrinha que é 'querida' (linha 6), com os meninos, com quem ela fica 'chateado' (linha 9) - , e com os próprios acontecimentos narrados - o dia foi 'inesquecível' (linha 14), a história ouvida foi 'linda' (linha 15).

Durante a terceira composição, verifica-se uma redução adequada do número de adjetivos, já que o humor não permitia o mesmo relacionamento participante, em relação ao mundo criado. Assim, não só decrescem em número - são sete adjetivos para 37 substantivos - como se definem como mais objectivos: o jornal do pai é 'diário' (linha 10), a bolacha é 'americana' (linha 14) ou os tios estavam 'estendidos' ao sol (linha 11). Logo, o lado emocional subjacente a alguma adjectivação dilui-se, só permanecendo um emprego de adjetivos banais, como já ocorrera durante as duas tarefas precedentes.

Em conclusão, e revendo a produção da nº5, tanto no que diz respeito aos conteúdos dos textos como ao modo como são expressos, notamos que a aluna dá sobretudo uma grande importância ao papel do narrador e que a perspectiva narrativa é o ponto forte do seu estilo. Especialmente, quando descobriu a utilização do humor como processo de distanciamento. Quanto ao tipo de construção de frase, esta aluna define-se por correcção e clareza, mas sem a presença de originalidade.

3.3. Os Textos da nº 9

A nº9 era filha de mãe solteira que, por esta altura, decidira promover-se socialmente e que, além do emprego de pequena funcionária que mantinha, resolvera tentar o acesso à Universidade através do exame 'ad-hoc'. A aluna tinha um meio-irmão, deficiente mental, a quem estava profundamente ligada, mas ao mesmo tempo de quem tinha uma certa vergonha, nunca o mencionando. Sem conseguir assumir a sua situação de filha natural, a nº9 contava a todos que o pai morrera num acidente de automóvel, quando ela ainda era pequenina e a mãe, que sofrera um grande desgosto, resolvera não voltar a casar.

Era uma criança sensível, inteligente, mas de humor muito variável, talvez porque fora muito castigada pela vida e, aos doze anos, sabia fazer todos os trabalhos domésticos, inclusivamente cozinhar. Também, tomava conta do irmão desde bebé e costumava trabalhar durante as férias, como 'babysitter' para contribuir para as despesas da casa.

Nas aulas era participativa, muito decidida e com bom aproveitamento a Português.

3.3.1. Os Processos de Criação dos Textos

A nº9 constrói todo o seu primeiro texto em redor da noção de 'notar', pois lança um olhar panorâmico sobre a imagem e vai descrevendo o que a sua vista abarca. Realmente, a aluna não concede qualquer atenção às instruções escritas que acompanham a gravura e, por isso, como prevíamos, segue o procedimento geralmente usado na fase de iniciação às Línguas Estrangeiras para o tratamento da imagem: nessas disciplinas, ela serve para demonstrar conhecimento de vocabulário e, também, para inventar frases relacionadas com situações novas. Logo, a imagem tem como finalidade servir de base para textos descritivos e não para a produção de textos narrativos. A única informação que a aluna seguiu, a referência feita, oralmente, pela professora B, sugerindo a elaboração duma legenda para a gravura, não lhe causa perplexidade ou hesitações, já que ignora as instruções escritas.

Vendo a abertura da composição, notamos que a aluna partiu duma pergunta imaginária que põe a si própria, ao olhar para a imagem - "o que significa a gravura?"(ver Apêndice XX.B.) -, iniciando o seu texto com a frase "isto significa"..., a que se segue a explicação descritiva. Curiosamente, apesar de saber que o balão indica o

pensamento da personagem, a nº9 simplifica a imagem, encontrando apenas um único 'centro de controle', o homem em primeiro plano, e é ele que, sentindo muito calor, pensa que gostaria de estar com uma roupa mais apropriada ao ambiente. Como consequência do aparecimento duma única personagem, no mundo do real e no mundo das aspirações, não há também evolução temporal e a felicidade, ou tristeza, da personagem, resume-se, respectivamente, a uma situação de adequação do vestuário e a um mal-estar devido ao calor. Só no fim do texto, ao tentar "meter uma frase bonita para fechar", a aluna reforça a tristeza da figura, introduzindo uma conotação social, falando da pobreza do homem em cena.

A aluna cumpriu a sua tarefa em 6 minutos e, só começou a inquietar-se, quando se sentiu excepção, pois os seus colegas pareciam não querer abandonar a sala onde decorria o exercício. Como nos explicou, na aula de correcção das composições, "Tinha a certeza que era só para fazer o que fiz... mas depois comecei a duvidar, quando percebi que os meus colegas continuavam agarrados aos textos. Afinal o que é que havia mais para dizer?".

A preparação da segunda tarefa abre com uma declaração de intenções, começando a aluna por referir que tratará deste tema "com cuidado". Depois, entrega-se a uma procura de objectivos, passando imediatamente à definição de estratégias: "escrevo o tema: dá uma introdução giríssima". Logo, resolvido o problema da introdução que sempre preocupa os alunos desta idade, a nº9 sente-se à-vontade para iniciar o planeamento do desenvolvimento, começando por tentar definir o estado de espírito da personagem em cena. Apesar de a aluna não o expressar claramente, a personagem será o 'centro de controle', como foi para um grande número dos seus colegas, procedendo ao desenvolvimento em simultaneidade com a expressão. A figura é então assumida como 'infeliz', seguindo-se uma longa justificação, para comprovar que a personagem não pode ser feliz: assim, é 'diferente' e é 'tagarela' e este segundo atributo comprova a identificação emocional da nº9 com a figura em cena: "eu também só digo o que me convém e toda a gente diz que sou muito tagarela". O terceiro atributo desta definição de infelicidade, virá como uma

consequência lógica dos dois anteriores: a personagem é também muito só.

O texto, até agora elaborado pela nº9, encerra aqui a sua linha lógica, já que a aluna em vez de optar por um desenvolvimento de narração de acontecimentos, escolhera um desenvolvimento feito de sucessão de emoções. Diríamos, portanto, que o texto estava terminado, faltando apenas a sua conclusão. Contudo, a nº9 conta as linhas da composição, e em função da máxima de cooperação, considera que o texto está muito curto: "Tenho de meter mais qualquer coisa" - e resolve, num capricho de momento, integrar uma frase que vira num livro e que memorizara (ver Apêndice XXI.B.). Apesar de sabermos que os alunos recorrem com frequência a este processo, surpreendeu-nos que, quando a aluna notou que se tinha desviado do tema - "ih, mas eu estava a falar da praia" - não tivesse voltado atrás e adaptado a frase ao espaço marítimo. Aliás, na própria Entrevista Retrospectiva, a nº5 confessa que "não se lembrara de tal coisa". Assim, como ficou, a inclusão deste terceiro parágrafo na composição serviu apenas para desviar o leitor do texto até então desenvolvido, tornando-se um elemento que enfraquece, não só a eficiência textual, como se converte num ataque à própria eficácia. Não podemos deixar de lembrar a declaração de L. Flower, já mencionada, quando alerta para os perigos provenientes destes acrescentamentos textuais de última hora que, se não forem integrados dentro duma planificação rigorosa e eficaz, produzem rupturas desastrosas na construção do texto já elaborado. Assim sucede com esta segunda tarefa da nº9, em que as potencialidades dos conteúdos expressos e a da própria correcção linguística, são diminuídos pela indisciplina mental da aluna na preparação do exercício. Nem a frase de conclusão, que retoma o material do texto, vem reconstruir a coerência perdida.

Apesar da nº9 ter dito que, durante a elaboração da terceira tarefa, "tinha tido muito mais cuidado, porque a p'ssora lhe tinha dito que saíra do tema" no segundo exercício, nota-se a mesma desordem na organização da composição. Contudo, o facto da aluna não aderir emocionalmente ao tema proposto, vai ainda criar um maior

distanciamento. "eu não tenho saudades da infância... e não gosto da praia". Este facto parece interferir na própria invenção textual, embora a aluna soubesse que o objectivo de um exercício escrito de sala de aula não pode ser reduzido a uma simples reprodução dos sentimentos pessoais. Por isso, a nº9 estabelece como estratégia, elaborar uma composição, dentro dum modelo textual definido: o Diário. Esta opção irá reforçar a tendência desta aluna para o confessional e o subjectivo e, a partir de agora, não recebemos notas verbalizadas sobre a criação linguística ou conteudística do texto, mas antes, desabafos sobre o próprio universo da produtora do texto: começa, então, por comentários sobre o relacionamento com a família, e ,depois, passa à explanação dos anseios e dúvidas desta idade pré-adolescentes, parcialmente infantil, mas já, em parte, adulta. Os silêncios são poucos, atestando como este assunto é do agrado da nº9, pois não parecem verificar-se hesitações na escrita. Aliás, a aluna fez a composição em 19 minutos, sendo o segundo texto o único (40 minutos) que julgamos fruto de alguma reflexão.

Revedo a elaboração dos três exercícios, verificamos que documentam, claramente, o erro cometido por alguns alunos, que não desenvolvem os seus textos de acordo com um planeamento prévio e preciso. Assim, as estratégias do exercício tornam-se confusas e o objectivo perde-se de vista. Os pormenores do desenvolvimento são integrados quase ao acaso, documentando, sobretudo, uma tendência egocêntrica de expressão do eu, visível em alguns adolescentes, o que torna os textos variáveis em termos de adequação e eficiência, pois dependem do humor do momento. Dum modo geral, a aluna parece também pouco preocupada com eficácia textual.

3.3.2. Os Textos Produzidos

Transcrevemos a seguir os três textos produzidos durante o cumprimento das tarefas. A primeira composição apresentada, apesar

de muito curta, continua a ser um texto, pois cumpre as sete condições de textualidade:

1ª TAREFA

Isto significa que o homem está a pensar que se tivesse algum dinheiro poderia comprar uns calções para andar na praia, comprar gelados, jogar à bola, tomar banho de mar, em vez de andar para ali a suar como um porco, todo enroupado e infeliz.

É triste ter só o dinheiro para o pão nosso de cada dia!

2ª TAREFA

Hoje ele é apenas um velho saudoso da sua infância passada. Dantes era um rapazito alegre que gostava de brincar na praia.

Era um rapaz diferente. Era diferente da maioria dos rapazes, porque ele sonhava acordado e gostava de pensar em coisas que só ele entendia e não sabia explicar. Não era lá muito feliz. Filho de pais separados achava que ninguém gostava dele. Mas gostava muito de cavalos, porque dava-se bem com eles e com todos os animais.

Era tagarela, mas havia coisas do seu coração que não contava a ninguém, apenas ao seu diário. Era posto à parte pelos colegas que se riam dele, mas ele sonhava e a sonhar era feliz. Mas quando acordava, tudo voltava a ser triste. Era sensível, quando lhe tocavam em certos assuntos desatava a chorar.

Adorava o campo, a liberdade sem preço, gostava de acordar cedo e correr pelos campos ensolarados, rebolar-se na palha macia dos prados, e só voltava a casa quando depois do pôr-do-sol aparecia a primeira estrela no céu. Como era bonito ver o sol cor de laranja a esconder-se como se *tive-se* medo da noite, dos lobos que de noite vinham à aldeia tranquila verificar se alguém se tinha esquecido de fechar a capoeira.

No verão gostava também do mar azul, da praia, de ver as brancas gaivotas no ar a voar livremente.

Era infeliz, mas a sua imaginação, a capacidade de sonhar, fazia dele um rapaz alegre.

3ª TAREFA

Eu queria ser ainda pequena para poder correr pela praia nas férias sem ouvir os comentários maldosos das pessoas adultas sempre a dizerem:

- Tão grandinha e ainda não tem juízo.

- Já é uma mulherzinha e comporta-se sempre como um bebé:

E depois na praia é sempre a mesma conversa parva:

- Não queiras ir para a água. Fica a apanhar banhos de sol que é o que as meninas da tua idade fazem.

E eu calada, apetece-me gritar, dizer que não sou como as outras raparigas da minha idade, que gosto de brincar como uma criança em liberdade, que gosto de banhos de mar, que gosto de sair à tarde e de andar de bicicleta. Mas ao mesmo tempo também ambiciono ser grande, poder ir às discotecas, ir sozinha para a praia. Não sei muito bem o que quero. Esta idade enerva-me...

Por um lado quero ser criança e brincar, por outro quero ser crescida, ser independente. Mas parece que vou ter de esperar para sair desta idade, pois só agora fiz 13 anos. Será que falta muito?

Tinha muito e muito para dizer, mas detesto escrever.

Todas as 'máximas de Grice' são cumpridas, apesar de, na primeira tarefa, o serem de um modo embrionário. Iniciaremos este nosso estudo pela 'máxima de co-operação'.

A aluna começou por elaborar um texto com 58 palavras, agrupadas em apenas duas frases, sendo uma muito longa seguida de uma frase curta e incisiva. Ao passar à segunda tarefa, a nº9 cria um texto de extensão acima da média, não só no que diz respeito ao número de palavras (244), mas também quanto ao número de frases (15). Em termos da extensão da frase, a aluna, com certa perícia, mistura frases longas - que podem chegar a ter 38 palavras -, com outras curtas (4 palavras) que se tornam ainda mais incisivas ao alternarem com as longas. Observando o conteúdo pouco dinâmico do

texto, este processo de alternância da extensão da frase serve para evitar que a monotonia se instale. O texto da terceira tarefa já se encontra dentro da média, em termos de extensão, sendo constituído por 189 palavras distribuídas por 14 frases. Além de continuar a haver frases curtas, as longas já não predominam, porque a integração de falas de personagens oponentes reduz a extensão da frase narrativa. O facto mais digno de menção é o aparecimento duma diminuição da extensão da frase ao aproximar-se o fim do parágrafo, sendo as frases mais longas geralmente colocadas no começo, enquanto as curtas se agrupam no fim do parágrafo.

Durante a elaboração da primeira tarefa, a aluna não chega a utilizar parágrafos, pois a pequena extensão da composição não os pede, mas estes ressurgem durante o cumprimento dos outros dois exercícios. Os parágrafos, como é do hábito destes alunos, são colocados a separar as diferentes partes da narrativa, indo a nº9 ainda mais longe, pois na segunda composição, usa os parágrafos para individualizar cada uma das características da personagem em cena.

Os pontos finais são usados com propriedade e, quanto às vírgulas são utilizadas para demarcar a oração causal começada por 'porque', assim como a adversativa; também dentro da mesma oração, para destacar o elemento explicativo ou o aposto, se bem que o tipo de emprego da vírgula mais comum nos textos desta aluna, seja, dentro da mesma oração, fazer a separação de elementos com a mesma função sintáctica. Como acontece com os seus colegas de turma, também a nº9 só marca a oração intercalada num dos lados e, de vez em quando, põe uma vírgula antes duma coordenada aditiva começada por 'e' (2ª-linha 12).

Quanto aos sinais ortográficos melódicos, no primeiro texto, a aluna só utiliza o ponto de exclamação, numa função de intensificar o sentimento de tristeza expresso na frase. Se, na segunda tarefa, não há emprego de qualquer sinal ortográfico melódico, eles voltam durante a produção do terceiro texto, surgindo os travessões para marcar o começo da fala da personagem. Além disso, são usadas reticências (linha 12) numa situação em que o seu emprego é discutível, já que não marcam a suspensão da frase, mas servem para indicar a indefinição do sentimento vivido. Também encontramos um

caso de ponto de interrogação (linha 15), que não serve para indicar uma pergunta directa, mas antes, para comprovar a dúvida e a angústia sentida pela figura, porque ninguém conhece a resposta à questão que é aqui colocada.

No primeiro texto a aluna não comete erros ortográficos, apesar de ter hesitado quanto à grafia de 'enroupado' (linha 3) que, inicialmente, escrevera sem '-u'. Depois corrigiu a palavra, porque, como explicou, lembrou-se do vocábulo 'roupa' donde derivava o adjectivo em questão. No segundo exercício, deparamos com um erro verbal na forma 'tivesse' (linha 14) que a aluna, como muitos dos seus colegas, separa em radical e desinência, considerando-a como uma forma reflexiva do verbo. O curioso é que a nº9 hesitou muito na grafia do vocábulo, corrigindo-a diversas vezes e acabou por a manter incorrectamente escrita. Finalmente, no terceiro texto não surgem erros ortográficos.

Passando para a 'máxima de quantidade' constatamos que se, no primeiro texto, a nº9 não chega a debater nenhum tema, pois não desenvolveu qualquer situação, não perdeu a oportunidade de introduzir um reforço de 'eficácia', terminando o seu pequeno texto com uma nota emotiva de feição apelativa. Claramente, lembrou-se, no último momento, dos apelos da professora B à solidariedade humana, insistindo na tónica de que deve ser muito triste viver sempre no nível da mera sobrevivência.

Ao redigir a segunda composição, a nº9 não fala da velhice, ignorando a primeira parte da frase fornecida pela professora B e que transcrevera como introdução ao texto criado. A aluna só retoma a segunda parte, continuando cronologicamente a idade da personagem mencionada; isto é, em vez de falar dum menino, como a frase refere, a nº9 vai preferir um adolescente, definindo as suas características pessoais. Alguns destes atributos, como a solidão, podiam parecer negativos à primeira vista, mas a narradora liga-os à ideia de liberdade e de amor à natureza, o que os converte em elementos a valorizar.

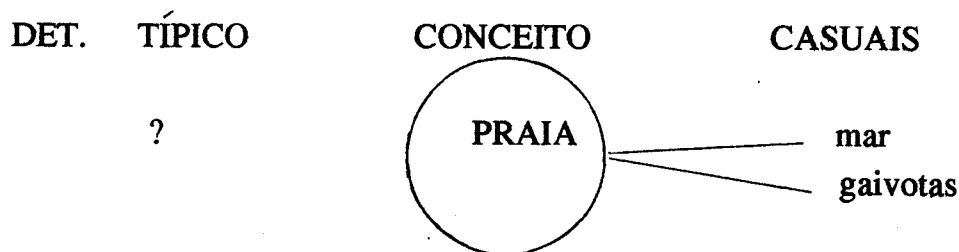
Curiosamente, se há mudança de ponto de vista, da segunda para a terceira tarefa, não há mudança de tema, continuando a falar-se da adolescência: mas agora, o texto refere uma outra face da adolescência, já não procurando uma simples definição, mas contrapondo essa idade ao mundo do adulto que é visto como hostil, além de se valorizar o lado de angústias e de desorientação dessa mesma época da vida. O texto apresenta, com certa profundidade, essas aspirações de atingir a idade adulta, mas sem abandonar o anseio de, em momentos de crise e medo, permanecer criança. Dentre todos os textos elaborados pelos alunos das duas turmas, parece-nos que a nº9 foi quem desenhou os retratos mais fiéis da adolescência, na sua interrelação com o mundo circundante.

Quanto à influência exercida pelas leituras, não só esta aluna aceita com simplicidade que transcreveu uma frase dum livro, durante a elaboração da segunda tarefa, e que esse procedimento lhe era habitual, como os próprios 'clichés' utilizados, para descrever a adolescência como uma idade em que se é incompreendido, revelam influências literárias. Só que, na nossa opinião, os gostos da aluna já não privilegiam os romances de aventuras, tão do agrado das crianças, mas sim o tipo de obras de Odete de Saint-Maurice e das traduções da Biblioteca das Raparigas.

Entrando na 'máxima de qualidade', a única verdade que podemos confirmar no primeiro texto que, afinal não passa dum simples legenda, relaciona-se com a sua adequação à gravura-ponto de partida. Neste caso, achamos que a legenda é feita dum modo apropriado, tendo a nº9 revelado poderes de observação. Durante a segunda e a terceira tarefas, assistimos a uma identificação emocional do narrador com a personagem, o que conduz a uma tendência para a selecção de traços biográficos convertidos em eventos narrativos. Afinal, é a própria aluna que na sua Entrevista Retrospectiva (Apêndice XXI.B.) afirma: "Nas composições, eu costumo falar sobre o que me acontece". Assim, os acontecimentos referidos, ocorridos com as personagens adolescentes, adquirem uma coloração de experiência vivida, mesmo se apenas podemos afirmar, com certeza, a sua veracidade e o seu respeito pela verosimilhança narrativa.

Passando à 'máxima de relação', durante a primeira tarefa, não achamos possível falar do desenvolvimento dum espaço/conceito. Antes, a descrição da gravura assenta numa visão pura de espaço e não podemos referir a utilização de conceitos trazidos através da memória: a aluna abstém-se de transpôr qualquer 'quadro' recordado, o que torna impossível a valorização de determinantes conceptuais e os calções, os gelados, a bola, o banho de mar, reduzem-se a meros acidentes da paisagem, enumerados com o fim de mostrar capacidade de descrição.

Contudo, tudo se modifica durante a elaboração da segunda tarefa onde, como também fazem os seus colegas, a nº9 faz partir o texto da exploração dum espaço/conceito PRAIA, como indica a frase a desenvolver. Este reduz-se ao seguinte esquema:



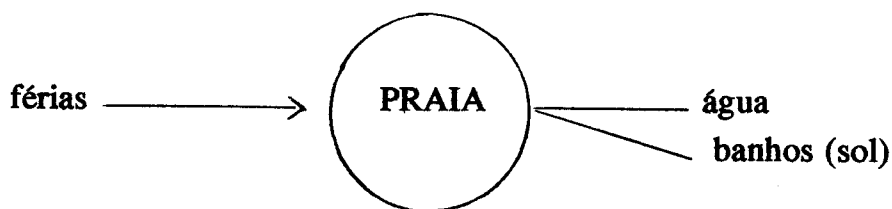
O facto de que a exploração do conceito PRAIA é só parcial, surgindo alguns momentos de desvio do tema, provoca uma redução do 'quadro' e apenas uma ou outra referência a casuais que nos sugerem o espaço a documentar. Estes casuais, 'mar' e 'gaivota', que simbolicamente pela sua noção de espaço aberto nos conduzem à ideia de liberdade, apontam para um determinante típico subentendido, que é 'homem' (ou 'rapaz'); na nossa opinião, indicam-nos a personagem principal do texto. A presença da adolescência e da sua noção de individualidade, rejeitam o determinante típico aceite pelos seus colegas, 'amigos', sem, contudo, querer nomear um mundo completamente hostil à personagem, logo, também não se fala de 'inimigos'.

A terceira tarefa que, dum modo geral, mantém muitos traços comuns com a segunda, apresenta um conceito/espaço PRAIA muito mais detalhado e que podemos resumir nos seguintes termos:

DET. TÍPICO

CONCEITO

CASUAIS



Neste caso, a introdução do determinante típico comum a todos os alunos 'férias', não significa o aparecimento da 'activação extensiva' habitual - 'calor', 'alegria', 'despreocupação'. Ao contrário, 'férias' continua a significar conflito com os adultos e mesmo, falando da personagem, consigo própria. Aliás esse mesmo conflito alimenta uma fissura visível entre os dois casuais seleccionados, pois 'água' significa a vontade expressa da personagem adolescente, e 'banhos de sol' aquela que os adultos lhe pretendem impor.

Entrando agora na 'máxima de modo', notamos que, o primeiro texto, apresenta uma frase complexa seguida de uma frase simples. A frase complexa é muito longa e tem a oração principal modificada por duas orações integrantes: a primeira, objecto directo do verbo 'significar' e a segunda, objecto directo do verbo 'pensar'. Iniciada a segunda oração integrante, esta é interrompida para ser intercalada uma oração condicional que, contudo, não é colocada entre vírgulas, como recomendam as regras.

Atingidas a segunda e a terceira tarefas, com a normalização da criação dos textos, a aluna integra-se na produção da sua turma, construindo composições em que há um certo equilíbrio entre as frases simples e as frases complexas. Assim, surgem quatro frases simples nos dois textos e 11 (2ª) e 10 (3ª) frases complexas, respectivamente. Agora, as orações principais são modificadas por processos de coordenação e de subordinação. Começando pela coordenação, a segunda composição apresenta coordenadas assindéticas (1), aditivas (4) em maioria, como é costume, e adversativas (3); a terceira composição continua com as assindéticas

em baixa frequência (1), havendo também uma drástica diminuição das aditivas (1) e das adversativas (1).

Quanto à subordinação constatamos que, na segunda tarefa, a aluna usa orações temporais (3), causais (2), integrantes (1) e um número muito alto de relativas (5). Também é o texto em que a aluna usa uma subordinação um pouco mais elaborada, visto que também emprega comparativas (1) e condicionais (1) que, como sabemos, pertencem ao grupo de menor incidência, dentro do uso da subordinação. Na terceira actividade, a aluna faz desaparecer as temporais, mantém as causais (2), reduz claramente as relativas (2), mas a presença do discurso indirecto conduz a um número considerável de orações integrantes (5), objecto directo do verbo 'dizer' colocado na oração principal. Não se repetem os casos de subordinação mais fora do comum.

Não nos parece que, no primeiro texto, nos possamos alargar em considerações sobre ambiguidade textual, mas, no emprego do demonstrativo "isto" que abre o texto, essa ambiguidade é bem visível: afinal um demonstrativo é "um elemento linguístico que acompanha um gesto de designação"¹, mas que se não for acompanhado duma descrição não realiza o acto de referência. Neste caso, e, segundo a explicação da aluna, 'isto' refere-se à gravura, logo, o que ela queria dizer era "Esta gravura"... Este pequeno deslize linguístico surpreendeu-nos um pouco, pois, como iremos verificar pelas tarefas seguintes, a aluna é normalmente clara e consegue mesmo definir um estilo próprio. Nas poucas linhas deste texto, é pouco repetitiva - apenas apresentando o vocábulo 'dinheiro' (linha 1 e 5) em recorrência total - , não usa excesso de pró-formas, mas também não apresenta nenhum caso de sinonímia.

O mesmo desinteresse por sinonímia permanece na elaboração da segunda e terceira tarefas e um maior cuidado com clareza faz desaparecer qualquer traço de ambiguidade, ainda verificável na escrita do começo do ano. A recorrência, tanto total como parcial, começa agora a ser empregue para obter efeitos estilísticos, não só reforçando o significado do vocábulo, mas também como um processo

¹ Para mais pormenores sobre este assunto ver O. DUCROT & T. TODOROV. Dicionário das Ciências da Linguagem. Lisboa, Dom Quixote, 1982, "Referência" (p 301).

de aumentar a cadência da frase. Assim acontece, por exemplo, na passagem que a seguir transcrevemos (3ª; linha 9 e 10): ..."dizer (...) que gosto de brincar como uma criança em liberdade, que gosto de banhos de mar, que gosto de sair à tarde..." Os mesmos efeitos estilísticos são extraídos da recorrência parcial visível na frase - "...mas ele sonhava e a sonhar era feliz" (2ª; linha 8)-, onde a repetição do verbo chama a atenção do leitor para a fuga à realidade induzida pelo sonho. Tirando esta repetição com funções estilísticas, a aluna usa com propriedade a elisão verbal em situações em que o verbo é claramente dispensável, como, por exemplo, em "No verão gostava também do mar azul, da praia, de ver as brancas gaiivotas..." (2ª; linha 17).

Os pró-formas, tanto pessoais, como determinantes possessivos e demonstrativos são usados adequadamente, mas a tomada de consciência a que a nº9 teve de proceder para os utilizar com correção, é comprovada pela última frase do segundo texto, onde é suprimido um determinante possessivo que, na nossa opinião, é essencial: "Era infeliz, mas a sua imaginação, a [sua] capacidade de sonhar, fazia dele um rapaz alegre" (linha 19).

Durante a elaboração da primeira tarefa, a informação transmitida, não só é logicamente ordenada, como é previsível, o que nos aponta para a presença de informatividade de primeira ordem: tanto os elementos da descrição se encontram na gravura, como o apelo de fecho foi muito desenvolvido nas aulas de Português. Vamo-nos também abster de classificar o teor da informação comunicada ao receptor, segundo a escala de Applebee, porque constam do texto alguns rudimentos de avaliação do mundo circundante que nos induzem a supôr que este texto não é representativo das reais capacidades da nº9.

O texto da segunda composição desenvolve-se dentro duma ordem lógica, mas não cronológica, já que o texto não é construído por sucessão de acontecimentos, mas antes pretende fazer um retrato psicológico de uma personagem. Aliás, o retrato mais profundo de todos os apresentados pelos alunos das duas turmas. Apesar disso, o enredo possui uma introdução constituída pela frase a desenvolver, depois um desenvolvimento formado por uma sucessão de

características da personagem que, se não evoluem diante de nós, pelo menos são apresentadas dentro duma fluência lógica: assim, cada atributo outorgado ao rapaz é desenvolvido, documentado e depois encadeia-se naturalmente com um outro atributo que é apresentado no parágrafo a seguir. O texto encerra com uma conclusão aberta como seria de esperar numa composição deste tipo.

Quanto à informatividade, sendo o texto constituído por uma descrição psicológica, é de segunda ordem, porque, apesar de ser relativamente pormenorizada, é curiosamente previsível, pois a aluna recorre a 'clichés' para expressar o que sente um adolescente. Realmente, se o plano do textual é constituído por um retrato, não chega a haver plano das implicações, pois o texto não é construído com a finalidade de tirar ilações morais ou provar qualquer tese. Antes, desenvolve-se no nível do descritivo que é auxiliado por alguns toques digressivos, através dos quais o narrador pretende integrar um elemento poético na descrição.

O texto evolui todo à volta da personagem, uma personagem sem nome, um "rapaz" que já saiu da infância aparentemente, e que se encontra em crise de adolescência. Por isso, a primeira característica que lhe é concedida é que é 'diferente', sendo dado ênfase a este traço através da insistência neste atributo. O motivo a seguir apresentado, explica-nos que ele é um sonhador, mas, neste momento, este traço não surge como uma qualidade, antes como consequência de evasão, cuja necessidade é justificada pelo facto que se segue: a personagem é infeliz. O segundo atributo (linha 7) caracteriza o rapaz como tagarela. Aparentemente deslocada, esta característica resulta da sua solidão, pois o rapaz era maltratado pelos colegas que o não compreendiam. A explicação desta incompreensão virá imediatamente a seguir: além da insistência no pormenor de que é um sonhador, sabemos agora que era muito sensível. A terceira característica acrescentada, será o seu grande amor à liberdade, constituindo esse parágrafo o único trecho dinâmico do texto, visto que a personagem surge a movimentar-se dentro de uma paisagem, provando assim, fisicamente, como anseia em ser livre. Sendo esta passagem o clímax do texto, pois há um crescendo de emoções que nos conduzem a este momento, lamentamos que a n.º9 não tenha sabido adaptar este trecho ao tema

a desenvolver, o que não só inutilizou a funcionalidade deste parágrafo, como também criou uma ruptura desnecessária na coesão interna da composição. Especialmente, porque logo de seguida, a aluna retoma o mesmo tema de amor à liberdade no contexto da praia, aproveitando com adequação os símbolos existentes no mundo marítimo, como o voo livre das gaivotas e o mar extenso que ninguém consegue domar. A liberdade encerra o texto ao fundir-se com um tópico já lançado, 'o sonho', mas que agora já não representa evasão, mas antes, imaginação, capacidade criativa que o liberta das circunstâncias amargas da vida.

Este retrato do segundo exercício será completado pela terceira composição, onde a aluna retoma, num texto com o aspecto dum diário, a tentativa de definir a adolescência, através da apresentação duma jovem que, em monólogo, se auto-examina. Contudo, subtilmente, o texto já não é descritivo; é sim uma página confessional e por isso, além do plano do textual, onde se nos depara uma jovem a fazer-nos confidências, atingem-se as implicações - assim é o universo dum adolescente -, mas também as implicaturas, pois, através do texto, a personagem/narrador culpa o mundo circundante de não a entender. Realmente, o texto resume-se numa palavra: conflito. Esse mesmo conflito, que fora apenas sugerido durante a segunda composição ao referir o modo como o jovem era tratado pelos colegas, vai surgir agora, definido desde o começo do texto, através dos depoimentos dos adultos, dos seus "comentários maldosos" (linha 2) que incluem crítica, falta de conselho e que a tentam modificar, nunca compreender ou ajudar (linha 6 e 7). Esse conflito matou qualquer possibilidade de diálogo e, notemos que apesar do narrador integrar falas dos adultos, não são perguntas, antes, afirmações ou ordens disfarçadas (linha 6). Assim, a distância foi-se estabelecendo e surge do silêncio a revolta calada (linha 9) e a necessidade de 'gritar' (linha 9) a importância do seu mundo, resultado da sua individualidade acentuada: "... eu não sou como as outras raparigas" (linha 10). Esta atitude, cheia de aparente arrogância, esconde muitas das angústias que a personagem experimenta e que a obrigam a confessar como gostaria de se refugiar na infância segura.

O impacto do texto, consequência da profundidade da visão do mundo do adolescente, é aumentado pela perspectiva narrativa escolhida, pois a utilização da primeira pessoa, no seu aspecto de monólogo, destaca as emoções expressas, e a escolha do tipo de texto, em diário, aumenta a credibilidade das confidências partilhadas. Afinal, todos sabemos que se lançam no diário os pensamentos mais íntimos. Logo, o leitor sentir-se-á no papel de confidente da personagem, aumentando a sua tolerância em relação aos sentimentos expostos, sendo assim pressionado a compreender as causas da agressividade dos adolescentes perdoando-lhes os excessos. Dentro da escala de Applebee, deparamo-nos com textos da fase três, pois comportam uma avaliação do mundo circundante e também uma tentativa séria de auto-análise.

Passando especificamente ao nível morfo-sintáctico dos textos, vamos verificar como, a esse nível, se reflecte a complexidade do conteúdo atrás mencionado.

Começamos pelo estudo do primeiro texto e, mais especificamente pelo tipo de verbos seleccionados pela aluna: notamos então que ela apresenta uma preferência por verbos da primeira conjugação utilizados no presente do indicativo. Contudo, a presença dum oração condicional irá obrigar a nº9 ao emprego de um imperfeito do conjuntivo, seguido dum condicional, modos e tempos que os seus colegas pouco usam. Aliás, como sabemos, a segunda forma, a de condicional, podia ter sido substituída por um imperfeito de indicativo, o que se manteria mais de acordo com o tom familiar de todo o texto. Talvez a aluna pretendesse mostrar que sabia usar os tempos e modos adequados às diferentes situações verbais.

Os substantivos desta primeira composição, como convém a uma descrição de cenário, são todos concretos e só existem dois adjectivos que são utilizados para caracterizar o homem em primeiro plano: "enroutado e infeliz" (linha 3 e 4). Obviamente a duplicação é reforçativa, ou antes, guarda uma relação de causa e efeito.

Na segunda tarefa, o tipo de prosa descritiva escolhido dá origem a um emprego constante do imperfeito do indicativo com a sua noção

de duração da acção. O tipo de texto pede também uma alta frequência de formas do verbo 'ser' (9), paralelamente a uma presença rara de verbos de movimento, já que nos encontramos perante uma descrição psicológica. Além de psicológica, contudo, a descrição mantém uma feição emotiva e, portanto, os verbos seleccionados reportam-se sobretudo a emoções, sendo de destacar o uso do verbo 'gostar', utilizado seis vezes no decorrer do texto.

Uma estrutura verbal semelhante, é apresentada na elaboração da terceira tarefa, no que diz respeito à escolha de verbos, havendo apenas a relatar o desaparecimento dos verbos de movimento. Os verbos que indicam emoções tornam-se mais variados, e, se continua a predominar o verbo 'gostar' (4), esse passa a ser igualado pelo verbo 'querer', no sentido de desejar, ansiar. Aliás, esta mesma nota de aspiração surge na forma verbal que abre o texto 'queria' (linha 1) que é um imperfeito do indicativo em substituição de um condicional. Nesta situação, o imperfeito não só indica um desejo, mas a tristeza duma impossibilidade. A composição é redigida em presente do indicativo, tempo adequado ao discurso directo que preenche a primeira parte do texto; mas o mesmo tempo permanece na segunda parte da composição, agora como presente habitual ou frequentativo.

É também adequada a utilização do presente do conjuntivo com o sentido de imperativo, numa das falas dum adulto oponente (linha 6), em que se pretende transmitir uma ordem ao adolescente, disfarçada em conselho.

A mesma escolha cuidadosa e eficaz é praticada pela n^o9 ao seleccionar os substantivos utilizados e estes, que, na segunda tarefa, são numerosos (36), agrupam-se em três campos semânticos - rapaz, sentimentos e paisagem-, sendo os dois últimos mencionados, dependentes do primeiro; isto é, os sentimentos são sentidos pelo rapaz e a paisagem é observada e transformada pelos olhos do rapaz. Proporcionalmente, os substantivos abstractos são pouco frequentes, apenas cinco, porque, neste segundo texto, a emotividade é sobretudo transmitida pelo adjectivo. Apesar de a aluna não privilegiar a adjectivação dupla, tão do gosto de alguns dos seus colegas, e também não apresentar uma adjectivação original, dois terços dos substantivos são qualificados por adjectivos. Estes não são

referenciais, exceção feita a 'azul' e 'branca' (linha 17), servindo, normalmente, para expressar emoções da personagem ou então a perspectiva subjectiva do narrador do texto.

Na terceira tarefa a diminuição da extensão do texto, faz decrescer o número de substantivos que, contudo, continuam a apresentar o mesmo tipo de escolha verificada no segundo exercício: são sobretudo substantivos concretos, agrupados à volta de um campo semântico, agora único, o universo da personagem. Se em 27 substantivos só quatro são abstractos é porque metade dos substantivos são qualificados por adjectivos que dão a coloração emotiva pretendida. Assim, o mundo nunca é referencial, nem a prosa denotativa, pois o adjectivo, juntamente com o tipo de verbos seleccionados, cobre o texto de subjectividade.

Curiosamente, as figuras de estilo são pouco frequentes, apesar de variadas: no primeiro texto, por exemplo, surge uma comparação que nos parece pouco feliz, já que, ao referir-se à personagem, se afirma que ele estava a suar "como um porco" (linha 3) e, depois, na segunda tarefa, uma outra comparação menciona o sol a esconder-se "como se tivesse medo da noite" (linha 14). Aliás, neste último caso, além da comparação é evidente o animismo. No segundo exercício, a descrição do campo é conseguida por imagens visuais e tácteis (linhas 11 a 16) e, esse mesmo texto, termina com uma antítese, já que a personagem é apresentada com infeliz (linha 19) e alegre (linha 20). Na terceira tarefa se as figuras de estilo praticamente desaparecem surge uma clara preferência por um ritmo da frase predominantemente binário, como podemos observar, por exemplo, na segunda frase: "Tão grandinha/ e ainda não tem juízo" (linha 4).

Em conclusão, pela adjectivação eficaz, pelo cuidado na selecção dos substantivos e verbos, pela procura duma estrutura de frase adequada, e, tudo isso, ao serviço de textos de comprovada complexidade na descrição dos sentimentos da personagem, podemos declarar que a nº9 é uma produtora de texto já matura e que, apesar de a tendência para escrever ao sabor da inspiração, tem um estilo definido que a individualiza, em relação os seus colegas de turma. Contudo, alguma tendência para a indisciplina mental e uma grande

dificuldade em cumprir as instruções fornecidas pela professora B desvalorizavam o seu trabalho em sala de aula.

3.4. Os textos do nº11

O aluno nº11 morava na Palhaça, encontrando-se totalmente inserido na comunidade local. Filho dum guarda-republicano e de uma empregada dum supermercado, vivia também com os avós paternos e, todos juntos, partilhavam a responsabilidade de manter uma casa de quinta. Enquanto os avós continuavam a trabalhar nas terras que lhes pertenciam, os pais obviamente já tinham escolhido um caminho diferente para si e viviam no sonho de levar os filhos até à Universidade.

O nº 11 tinha dois irmãos mais novos e era um jovem feliz, muito bem integrado na turma, estimado por colegas e professores, um pouco cândido de temperamento, mas com uma grande vontade de aprender. Era um aluno mediano, que confessava a sua preferência por Ciências da Natureza, o que não significava que não acompanhasse as aulas de Português com atenção, fazendo sempre os trabalhos de casa.

3.4.1. Os Processos de Criação dos Textos

O nº 11 inicia, o seu primeiro exercício, com a leitura das instruções fornecidas pela professora B que considera como obrigatórias. Valoriza, à partida, a observação da gravura, correspondendo os seus

silêncios, visíveis no Apêndice XX.B., a momentos de reflexão sobre o quadro analisado. Assim, o aluno começa por visualizar um cenário e sugerir um momento do dia em que decorre a acção; depois, claramente reunindo o 'lembrar' ao mero 'notar', atribui a essa tarde de verão "muito calor". Seguidamente, o aluno determina o 'centro de controle' do texto, "um rapaz triste", o que deverá arrastar imediatamente uma relação de causa e efeito: se ele está triste, logicamente, é porque recorda a infância passada e, segundo a gravura, uma infância que se centrava na praia e, mais especificamente, em redor do carro dos gelados.

Terminado o planeamento, esboçadas as ideias fundamentais do desenvolvimento, o aluno irá entregar-se à expressão por partes. Parece-nos que foi aqui que ocorreu o grande problema que levou a um bloqueio insuperável: o aluno nunca chegou a estabelecer a finalidade do exercício. Definiu a introdução e ficou à espera que, entretanto, uma inspiração súbita resolvesse o problema do "inventar duma história qualquer", que o nº11 tinha previamente anunciado. Porém tal não acontece - progressivamente mais nervoso, após doze minutos de espera, o aluno abandona a sala, alegando que "não conseguia dizer mais nada", nem mesmo tendo sabido exprimir os pensamentos antagónicos que certamente lhe teriam ocorrido, durante esses minutos em que verifica que está bloqueado.

O aluno começa a elaboração da segunda tarefa com um comentário de adesão emocional ao tópico a desenvolver - "acho a frase gira" - passando imediatamente a uma definição de estratégias: assim, procura o 'centro de controle' do texto que irá destacar da própria frase a desenvolver, "um velho a recordar", a que acrescentará a especificação da situação em que está envolvido - "com saudades da infância" - e também do motivo que o leva a este sentimento - pensar "nos amigos e aventuras passadas".

Implicitamente, o aluno acaba de fazer um planeamento rápido do texto a elaborar, a que falta apenas a escolha do modelo textual possível. Isso será feito logo em seguida, quando o nº11 tenta escolher entre um texto em diálogo e uma narrativa de terceira pessoa. Irá triunfar esta última possibilidade, porque como ele

esclarece, a frase "é de terceira pessoa" e as instruções da professora B são vinculativas. Esta última fase de argumentação do nº11, que não é muito clara, faz-nos supor que, quando o aluno menciona diálogo, refere-se sim, a texto redigido em primeira pessoa, pois só assim se pode contrapor a uma narrativa de terceira pessoa. O que achamos, contudo, mais importante, é a tomada de posição do aluno que está decidido a cumprir rigorosamente as instruções do exercício, talvez numa tentativa de evitar o bloqueio que lhe surgira, durante a elaboração da primeira tarefa.

Está agora encerrado o planeamento do novo exercício: o aluno não só escolheu o conteúdo do texto, como também se decidiu pela macroestrutura textual a utilizar, faltando apenas uma maior definição do centro de controle, o velho; para tal, o aluno irá recorrer a um nome que o individualize, apesar de que, como acontece com a maioria dos seus colegas, nunca chega a ser explicado o motivo da preferência pelo nome de Manel.

Seguidamente, o nº11 entrará no desenvolvimento das ideias, ocorrido paralelamente à expressão, partindo da elaboração de uma introdução. Depois desta, surgirá o desenvolvimento do enredo, preenchido com actividades cumpridas na praia durante a infância - "agora digo o que ele fazia na praia"- a que se segue, numa segunda parte, uma transição temporal para o momento presente e para a velhice da personagem: "Agora passo para o presente e ponho-o velho". De novo, o aluno sentirá problemas com a redacção da conclusão, mas que ele está firmemente decidido a superar, optando então por uma saída fácil, ao dar a sua opinião sobre o tema.

O aluno inicia a elaboração da terceira tarefa referindo-se ao facto de que o tema é semelhante ao já desenvolvido em Março, só que agora terá de falar de si próprio, criando um texto de feição biográfica. Como sucede com a maioria dos seus colegas, o nº11 considera que terá de falar do passado, pois agora "já está crescido e não pode brincar como um bebé". O recurso a 'lembrar', em vez de 'notar', necessário à elaboração deste novo texto parece facilitar o exercício, pois o aluno lançar-se-á na produção da composição sem uma planificação prévia. Sentimos aliás que, a descoberta de que

seria ele próprio o centro de controle e que o recurso à memória predominava em relação à invenção, deixou o nº11 muito mais à vontade. Aliás, na sua Entrevista Retrospectiva, o aluno demonstrará o seu entusiasmo por ter esta oportunidade de "falar sobre si e de confessar o que sentia".

O nº11 vai então passar ao desenvolvimento e expressão simultâneas que ele cumprirá em dois momentos: uma primeira parte em que narra que tem saudades da sua infância passada, e uma segunda parte, em que explica o motivo porque se sente assim.

Mais uma vez, o aluno revelará dificuldades, durante a elaboração da conclusão,- um dos pontos fracos evidentes da sua produção de texto-, e surpreende-nos que ele continue a não recorrer a uma planificação mais cuidada para tentar superar esta deficiência. No nosso entender, e talvez devido ao facto deste aluno ser tão imaturo, o nº11 produz os textos com rapidez excessiva, não chegando a reflectir sobre as ideias que quer incluir. Mesmo nestes três exercícios em que foi obrigado a verbalizar os seus pensamentos, o aluno levou apenas 17 minutos na elaboração do primeiro texto - e doze deles a ver se conseguia compor uma conclusão -, 18 minutos na produção da segunda tarefa e apenas 13 na construção do terceiro exercício. Também, em nenhum dos casos, fez uma releitura final, relendo cada parte dos textos à medida que as ia completando.

3.4.2. Os Textos Produzidos

Segue-se a transcrição das composições elaboradas por este aluno. Apesar de curto e, confessadamente incompleto, o primeiro texto mantém as sete condições de textualidade:

1ª TAREFA

Uma certa tarde de verão com muito calor o rapaz foi dar uma volta pela praia e pôs-se a olhar em seu redor com um ar triste. Pôs-se a pensar em alguma coisa que o incomodava: a saudade de quando era miúdo e andava na praia. Sempre que via o carro dos gelados queria comprar um.

2ª TAREFA

Hoje o sr. Manel é apenas um velho com saudades de quando era criança, de quando era alegre e gostava de brincar na praia.

No verão ele e seus pais iam para a praia e ele fazia castelos na areia, jogava a bola com outros meninos da sua idade, fazia corridas de um lado ao outro da praia para ver quem chegava primeiro. Ele era sempre o primeiro a chegar.

Hoje só tem as suas boas recordações daquele tempo, pois já tem 60 anos e mesmo sendo um velho saudável não pode brincar como naquele tempo. Muitas vezes senta-se na varanda a ver os meninos que brincam na sua rua e então... então sonha com o seu tempo de brincadeiras, de jogos e tem muitas saudades.

Eu penso que todas as pessoas idosas pensam na sua infância.

3ª TAREFA

Tenho saudades da infância na praia, de brincar com o meu balde e com a pá, fazer buracos na areia macia, construir castelos imponentes e brincar com outros meninos.

Esses velhos tempos eram bons, mas agora já estou crescido e não convém brincar dessa maneira; agora só vejo os meus primos e outros meninos a brincarem na praia e imagino eu também estar a brincar com eles. Às vezes tenho tanta vontade!

Tenho muitas mas muitas saudades dos tempos de férias na praia quando eu ainda era criança e me podia comportar como tal. Agora tenho de fingir que sou grande.

Quem me dera poder voltar atrás e agir com naturalidade.

Começando o nosso estudo pela 'máxima de cooperação' observamos que os três textos guardam uma apresentação cuidadosa, não só na aparência, mas também na linguagem. Apesar de não costumar recorrer a papel de rascunho, o nº11 apresenta composições sem rasuras e de grande correcção ortográfica.

Ao analisar o primeiro texto, notamos que é curto, é constituído por 58 palavras que se agrupam em quatro frases e, tirando a primeira frase com 28 palavras, as outras três frases que se seguem têm dez palavras cada uma, o que nos dá uma sensação de ritmo interno no texto. Passando à segunda tarefa o texto alonga-se, sendo formado por 138 palavras divididas em sete frases, não ocorrendo qualquer homogeneidade ou forma de equilíbrio na extensão das frases. Assim, há frases longas, com 39 palavras, e frases curtas, com apenas sete palavras. O texto continua a ser bastante curto e, contando as linhas preenchidas pelo aluno, verificamos que cobrem exactamente dez linhas o que nos leva a supor que o nº11 se entregou a um esforço para cumprir o número mínimo necessário à existência da composição, dentro dos padrões tradicionais de sala de aula. Na terceira tarefa, verifica-se um novo decréscimo da extensão do texto que passa a ter 111 palavras que se agrupam em sete frases. Observando o texto escrito produzido por este aluno, notamos que a sua grafia é espalhada, com a letra bem mais redonda e maior do que o aluno normalmente fazia. Só assim o nº11 consegue preencher as dez linhas consideradas como fundamentais a este tipo de exercício. Aliás, durante todo o ano lectivo, o aluno debateu-se com este problema, produzindo os seus textos com facilidade, mas apenas conseguindo elaborar algumas linhas de cada vez. Na nossa opinião, foi mesmo dos alunos que menos amadureceu na produção de texto escrito.

Se, no primeiro texto, o aluno não utiliza parágrafos, por motivos óbvios, já que as quatro linhas que redigiu constituíam a introdução duma composição que ele não soube desenvolver, chegado às outras duas tarefas, o nº11 utiliza os parágrafos para demarcar as diferentes partes da narrativa. Nessas duas últimas composições, o aluno não só

separa a introdução, do desenvolvimento e este da conclusão, como divide as diferentes partes do próprio desenvolvimento, evidenciando-as com um parágrafo.

Os pontos finais são utilizados adequadamente, assim como, no primeiro texto, os dois pontos que se encontram a anunciar uma explicação necessária. A primeira composição não apresenta vírgulas e, como não consideramos que, em qualquer passagem desta redacção, elas fossem fundamentais, vamos abster-nos de tirar conclusões. Mas, na segunda e terceira tarefas, o nº11 vai utilizar vírgulas em situações em que não as pode evitar, nomeadamente, antes de coordenadas assindéticas, ou causais começadas por 'porque'. Também as emprega, dentro da mesma oração, para separar elementos com a mesma função sintáctica, sendo esta utilização a mais comum nos textos deste aluno. Contudo, outras situações menos vulgares, como a necessidade de destacar a oração intercalada com vírgulas, são completamente ignoradas pelo nº 11 (ver, por exemplo, 2ª - linha 7). Na terceira composição o aluno prefere uma vez um ponto e vírgula (linha 5) a ponto final, como se pretendesse mostrar que a pausa entre as duas frases do texto não era tão longa. Assim, transita suavemente entre o passado da frase inicial para o presente referido depois do ponto e vírgula.

Transitando para os sinais ortográficos melódicos, verificamos que este aluno se limita a usar reticências durante a segunda tarefa (linha 8), numa situação em que este sinal de suspensão da frase serve para marcar o momento em que a personagem relembra a sua infância, entrando no domínio do imaginário. Na terceira tarefa, encontramos um ponto de exclamação com a função de intensificar o sentimento expresso. Durante o ano em que acompanhámos este aluno, notámos que só raramente ele utilizava sinais ortográficos que não fossem pontos ou vírgulas e, mesmo estas últimas, só em circunstâncias em que não as podia evitar.

O nº 11 também não dá erros ortográficos, sendo cuidadoso na escolha do seu léxico, visto que, se podemos referir que nos encontramos perante linguagem corrente, estamos longe do registo familiar, tão do gosto de muitos dos seus colegas. Aliás, logo no primeiro texto, verificámos que consegue algumas vezes atingir um

registro cuidado quando prefere a expressão "em seu redor" (linha 2), a "à sua volta", frequente em alguns textos destes alunos. O mesmo cuidado com a ortografia mantém-se nas tarefas posteriores e, se o aluno continua a fazer composições sem erros, também o léxico permanece pouco variado.

A 'máxima de quantidade' é a mais directamente atingida pelo facto do primeiro texto se encontrar incompleto, pois não podemos falar de tema e de assunto, havendo apenas um tópico que foi levantado nesta introdução - a saudade da infância passada na praia -; mas nem sequer sabemos se essa infância era feliz, pois o nº11 fala dos desejos do menino de comer gelados, deixando-nos sem saber se o conseguia, se tinha dinheiro para tal, se os pais lho permitiam, etc.: um monte de possibilidades se abrem, como prosseguimento da história, e estas não chegam a ser exploradas pelo aluno.

Ao passar ao segundo texto e porque este, apesar de curto, já apresenta uma estrutura completa, constatamos que o nº11 fala da velhice contrapondo-a à infância. Mas, ser idoso não significa necessariamente estar doente ou infeliz; neste caso, o sr. Manel é "um velho saudável" (linha 7), que gosta de se sentar na varanda a ver os meninos brincar. É então que se recorda da sua infância, que fora um tempo de despreocupações e de alegria. O tema da infância retorna na terceira composição, de novo como a época da felicidade descuidada, cujas recordações permanecem, mesmo embelezando a adolescência. Realmente, se, na segunda tarefa, o texto era estruturado através da oposição entre a velhice e a infância, na terceira tarefa, a composição baseia-se não num contraste, mas antes numa evolução natural entre duas idades em sequência: a infância e a adolescência. Esta última é apresentada como uma época da vida em que se espera que o jovem aja como um adulto, mas sem que tal signifique uma recusa da meninice. A infância, aliás, irá permanecer no mundo do adolescente como uma saudade, porque foi um tempo tão bom. Da leitura deste terceiro texto, guardámos a sensação de que o aluno ainda não se sentia plenamente um adolescente, mas que se debatia ainda com uma imagem que os adultos lhe transmitiam sobre si mesmo e sobre o seu lugar no mundo.

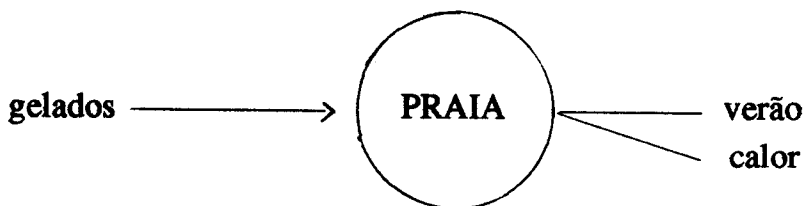
A 'máxima de qualidade', com a sua necessidade de verdade, encontra-se marginalmente presente no primeiro texto, pois podemos afirmar que, o começo da composição que se nos depara, mantém-se de acordo com a gravura documentada e que existe veracidade na exposição das situações; isto é, que o texto se desenvolve logicamente, apesar do seu fim abrupto. Na segunda tarefa, o texto desenvolve-se também dentro duma rigorosa ordenação lógica, não havendo qualquer acontecimento que nos cause estranheza. Contudo, é só no terceiro texto, que nos é possível falar de traços biográficos, que são assumidamente confessados pelo nº11. Mas, estes são apresentados dum modo tão geral, que nada há de específico que demonstre uma referência particular à vida deste aluno. Se bem que, voltamos a afirmá-lo, a existência da verdade factual é menos importante do que a adequação aos temas, pois estamos a falar de exercícios de sala de aula. E essa está sempre presente.

A 'máxima de relação', que chama a tenção para a relevância do material apresentado, está logo presente no primeiro texto. Com efeito, se o lermos com atenção, notamos que não é um texto descritivo, antes um texto narrativo incompleto, por isso, o aluno accionou a informação que tinha processada sobre o tópico PRAIA e surgiu com um 'quadro', vindo da memória, que adapta o conceito/espaco ao tema a desenvolver. Assim:

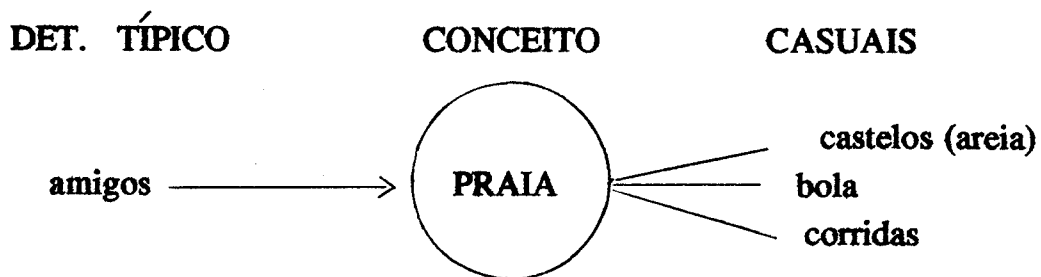
DET. TÍPICO

CONCEITO

CASUAIS

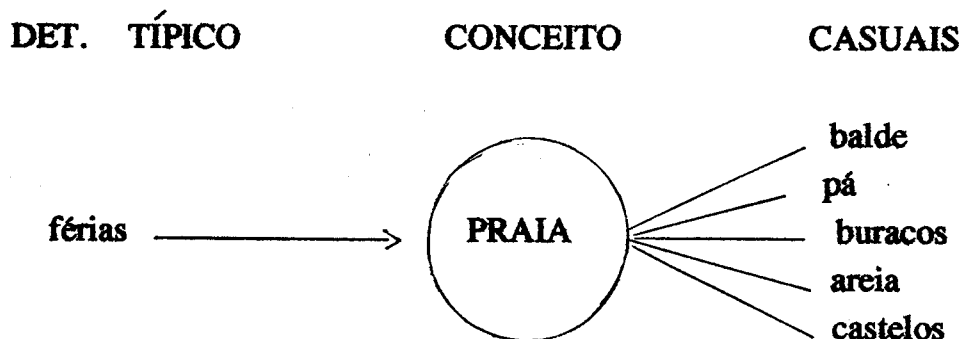


Na segunda tarefa, o aluno faz nova adaptação do mesmo conceito, já que o tema era idêntico, suprimindo os elementos que podiam ter sido condicionados pela gravura. Então o novo esquema será:



Se virmos bem, o determinante típico condicionou os casuais escolhidos, já que o nº11 seleccionou diversas actividades que só podem ser praticadas, se forem partilhadas com amigos.

No terceiro exercício surge uma nova variante do conceito que, agora, toma o seguinte aspecto:



De novo, é o determinante típico que vai levar à escolha dos casuais e, agora que o nº11 recorda as férias da sua infância, surgem referências a diversas brincadeiras feitas à beira-mar, todas elas de teor imaginativo e relacionadas com a construção na areia.

Passando para a 'máxima de modo' vemos que, durante a primeira tarefa, o aluno usa frases complexas, mas de complexidade limitada, isto é, que constrói o seu texto através de 'frases narrativas' à Labov

em que a principal é modificada por uma aditiva (2) ou então por uma única subordinada, quer esta seja relativa (1) ou temporal (1).

Ao entrar na produção da segunda tarefa o aluno usa uma frase simples e, durante o terceiro exercício, emprega três frases simples, mas as frases complexas continuam em maioria, já que são seis na segunda tarefa e quatro na terceira. A complexidade também se reforça, distanciando-se o nº11 da frase narrativa de Labov, pois o aparecimento de segmentos explicativos na frase, assim como adjuntos adverbiais, torna o seu tipo de complexidade mais elaborado.

A oração principal é modificada por coordenação, em qualquer dos exercícios. Durante o segundo, aumentam consideravelmente as aditivas (5) e surgem também coordenadas assindéticas (2); mas, no terceiro exercício, as aditivas baixam (3) para um número mais razoável, suprimem-se as assindéticas, surgindo, em contrapartida, uma adversativa. Quanto à subordinação, mantêm-se as temporais (2ª-2; 3ª-1), mas as causais só aparecem na segunda composição (2). As relativas(2) permanecem na segunda tarefa, mas num emprego claramente reduzido, em termos percentuais, vindo a desaparecer durante o terceiro exercício. Quanto às integrantes, surgem, tanto na segunda quanto na terceira tarefas, com uma incidência que não nos parece representativa - uma em cada um dos casos. Se qualquer das conjunções é usada adequadamente, não existem exemplos originais de utilização, nem mesmo se verifica o emprego de proposições subordinadas menos comuns.

O primeiro texto já é redigido com clareza evitando ambiguidades, mas também repetições desnecessárias, dando-se apenas a recorrência parcial duma forma verbal: referimo-nos a 'pôs-se a (olhar)' (linha 2) que surge, na linha seguinte, como 'pôs-se a (pensar)'. O nº 11 também apresenta, no emprego dos pró-formas, um erro comum aos alunos das duas turmas analisadas, usando o possessivo em situações em que devia ser omitido: em 'seu redor'(linha 2), por exemplo, o possessivo parece-nos redundante.

O cuidado com a clareza domina as tarefas subsequentes, mas toma aspectos idênticos aos que já desenvolvemos ao apresentar as turmas na sua generalidade, durante a primeira parte do nosso trabalho: a

necessidade de evitar ambiguidades não é resolvida através do uso de sinonímia, mas sim com recorrência de vocábulos, recorrência essa que pode ser total ou parcial. Quanto à parcial, encontramos exemplos logo na segunda tarefa onde nos é dito que os meninos faziam corridas na praia "para ver quem chegava primeiro. Ele era sempre o primeiro a chegar" (linha 4 e 5), ou, ainda mais óbvio, porque se encontra na conclusão e tem o aspecto duma frase exemplar, "Eu penso que todas as pessoas idosas pensam na sua infância".

Quanto à recorrência total o caso mais evidente surge na redacção do terceiro exercício em que o verbo 'brincar', na sua forma de infinitivo, é repetida cinco vezes nos dois primeiros parágrafos. Se estes exemplos de repetição revelam que o aluno, ao contrário de muitos dos seus colegas, ainda não se libertou desta deficiência de estilo infantil, já aprendeu porém que a recorrência pode ser utilizada como recurso estilístico, pois a repetição pode produzir efeitos de reforço na frase; assim acontece, por exemplo, quando na segunda tarefa, ao referir a infância da personagem, se menciona a saudade que ele sentia "de quando era criança, de quando era alegre" (linha 1 e 2).

Quanto aos pró-formas, tanto pronomes pessoais como determinantes possessivos e demonstrativos, só são utilizados em situações em que são imprescindíveis (por exemplo, 2ª tarefa/2º parágrafo, o emprego do pronome 'ele') e as elisões, sobretudo verbais, também surgem em situações comuns e necessárias, como acontece no primeiro parágrafo da terceira tarefa.

Durante a primeira actividade, a informação é-nos comunicada numa lógica de causalidade, mas com a ordem temporal invertida, isto é, a narração dos acontecimentos inicia-se com um 'flash-back' que nos conduz à infância da personagem. Pelas poucas linhas que temos para estudo, diremos que a informação do texto, como se nos apresenta, é de primeiro grau, sendo as referências sempre banais e previsíveis, mas a redução do texto a uma mera introdução impede-nos de tirar conclusões, e mesmo de especular sobre o teor da informação transmitida. O texto seria com certeza um texto narrativo, possivelmente baseado em qualquer leitura do aluno, pois ele, talvez

devido à sua pouca experiência de vida, recorre com frequência a texto lido² como base para a escrita.

Durante a segunda tarefa, mantém-se a informação ordenada logicamente, se bem que, em termos cronológicos, a narrativa reabre com uma involução. Realmente, a introdução fala-nos do velho Manel que tem saudades da sua infância, iniciando-se o desenvolvimento com uma descida à meninice e com a conseqüente enumeração das actividades infantis. Só depois se regressa ao tempo presente e à vida actual do sr. Manel. O nº11, em vez de produzir uma conclusão que sucedesse logicamente ao texto apresentado, como geralmente acontece, introduz uma frase em que o narrador faz uma avaliação da situação apresentada.

Quanto à informatividade da composição é de segunda ordem, já que o texto se desenvolve fundamentalmente no plano do textual - apresentando-nos um homem saudoso - e, quando muito, no plano das implicações - todos os velhos têm saudades da sua infância. O aluno não tentou em qualquer momento atingir as 'implicaturas' e o texto não apresenta qualquer sintoma de que o tivesse pretendido; aliás, o texto é particularmente previsível, sendo bem comuns as brincadeiras da praia, e, igualmente comum, a posição do velho Manel, perante os jogos dos meninos da sua rua. Diremos mesmo que, dentro da escala de Applebee, o texto se desenvolve dentro da fase dois, visto que não existe uma atitude crítica quanto ao mundo, ou mesmo na avaliação dos problemas íntimos da figura em cena. A personagem, aliás, é particularmente simples, sendo apenas caracterizada psicologicamente e de forma directa e sumária: assim, enquanto jovem, é alegre e, agora que é velho, é saudoso. Socialmente, não lhe conhecemos profissão e, quanto ao lado físico, o texto só nos indica que é "saudável" (linha 7). Também surgem alguns adjuvantes, sempre apresentados em blocos: durante a infância, os pais, e durante toda a vida, os meninos, com quem brincava em criança e que observa ternamente na velhice.

²Este facto é assumido, com simplicidade, pelo nº11 o que justificaria o seu desabafo na entrevista retrospectiva ao comentar o bloqueio sofrido durante a redacção: "Como é que não me lembrei do Fernão Capelo Gaivota!... Naquela paisagem vinha mesmo a calhar!..."

Durante a terceira tarefa o texto produzido perde a estrutura de texto narrativo, convertendo-se numa digressão sobre a infância da personagem em cena. Para aumentar esta sensação de subjectividade, surge um tipo de perspectiva narrativa que agora muda para primeira pessoa, identificando-se o narrador com o protagonista. Essa personagem, agora um adolescente, parece lutar contra o próprio crescimento que parcialmente recusa, ao desejar poder voltar à infância "para agir com naturalidade". Por isso, o aluno usa uma introdução abrupta no texto e o desenvolvimento do enredo faz-se em duas sequências, correspondendo a dois parágrafos: o primeiro, refere a personagem contemplando alguns meninos na praia e desejando partilhar as suas brincadeiras; e o segundo, reforça o parágrafo anterior, falando-nos da necessidade de se comportar como "grande". O texto fecha com uma conclusão confusamente expressa, mas em que a personagem confessa a sua vontade de retornar à infância para poder agir com naturalidade, pois o seu comportamento actual era forçado, possivelmente imposto por adultos. A informatividade continua a ser de segunda ordem, porque o texto desenvolve-se sobretudo no plano do textual, comentando as saudades da infância e, atingindo o plano das implicações, quando nos mostra como a adolescência é uma época de transição, em que a idade adulta mantém-se como um peso e a infância ainda é relembada com nostalgia.

Quanto à integração deste texto na escala de Applebee permanece-se na segunda fase, pois o texto é bastante simples de conteúdo, embora um pouco confuso no que diz respeito à expressão das ideias. Mas tal não significa que o nº11 tenha adquirido uma visão mais crítica do mundo circundante, ou mesmo das mudanças íntimas que a adolescência produziu em si. Antes, que ele parece ainda não conseguir sistematizar as suas emoções e, sobretudo, compreender o modo como se encontra dividido, entre uma infância que parcialmente rejeita, mas sem a qual se sente perdido, e uma idade adulta em que ainda não descobriu atractivos.

Passando agora para uma análise morfo-sintáctica da frase do aluno e sistematizando os elementos essenciais, como o nome e o

verbo, começaremos por este último, como temos vindo a fazer. Durante a primeira tarefa, notamos que os verbos utilizados são na sua maioria verbos de movimento e que, com referência aos tempos usados, existe uma alternância entre o pretérito perfeito e o imperfeito do indicativo, ambos tempos de narração.

Ao entrar no segundo exercício, esta situação altera-se, pois só metade dos verbos usados são de movimento, ocorrendo uma forte utilização dos verbos 'ser' e 'ter'. Além disso, os tempos empregues são o imperfeito, necessário aos trechos em que se faz a descrição das férias de verão e o presente do indicativo, quando o narrador se transfere para o momento actual, apresentando o velho Manel.

Durante a terceira tarefa, desaparecem os verbos de movimento que tinham deixado de estar em consonância com o teor do texto, predominantemente expositivo e digressivo. Talvez por isso, verificasse-se uma sobrecarga do verbo 'ter' que surge quatro vezes em sucessão (linha 7 e 8). Portanto, tirando algumas formas de imperfeito (3) numa rápida referência ao passado, os verbos do texto encontram-se todos no presente do indicativo. De novo, o presente resulta duma necessidade directa da localização da história no momento actual. Não há qualquer construção verbal mais elaborada, nem mesmo os habituais pretéritos mais-que-perfeitos usados pelos colegas do nº11, ou então o raro conjuntivo. Existe sim, possivelmente ainda reflexo dum hábito oral, uma alta percentagem de infinitos nos textos, havendo mesmo um momento em que o infinito é utilizado incorrectamente em vez duma forma conjuncional. Referimo-nos a uma passagem da terceira tarefa (linha 6): "... e imagino eu também estar a brincar com eles".

Quanto ao substantivo, outro elemento fundamental da frase, já que é "o núcleo do sujeito, objecto directo, objecto indirecto e do agente da passiva" (Cunha & Cintra, p.177), notamos que, no primeiro texto, existe quase o mesmo número de substantivos concretos (7) e de substantivos abstractos (6). Na segunda composição, verifica-se um claro decréscimo do número de substantivos abstractos (4), enquanto os concretos (18) recaem todos dentro do campo semântico da 'praia'. No terceiro exercício, os substantivos abstractos voltam a

subir proporcionalmente, devido ao teor do texto, passando a corresponder a metade dos substantivos concretos utilizados.

Um único adjetivo caracteriza o estado de espírito da personagem do primeiro texto - "triste" (linha 2) -, enquanto no segundo, quatro adjetivos qualificam nomes, dando-lhes sempre uma coloração emotiva. O mesmo sucede durante a terceira tarefa em que, tirando os dois últimos adjetivos utilizados, 'crescido' e 'grande', de feição referencial e objectiva, todos os outros são emotivos e cheios de personalidade. Não há adjectivação rara a referir, mas os adjetivos que são usados são-no com propriedade. Este aluno não usa figuras de estilo, nem procura criar algum ritmo frásico.

Relendo as três composições elaboradas pelo nº11 notamos logo a ausência de evolução na sua produção escrita, ao contrário do que sucede com a maioria dos seus colegas de turma. Com efeito, não parecem produzir-se grandes alterações temáticas e formais, entre o primeiro texto, que o aluno deixara incompleto, e os outros dois subsequentes, que o nº11 terminara. Além disso, apesar do aluno referir o seu gosto pelas leituras e também a influência que esses livros exerciam na sua escrita, não encontramos evidências que revelassem que os escritores lidos serviam de modelos, tanto no que diz respeito à linguagem utilizada, quanto ao desenvolvimento dos temas do programa. Realmente, a linguagem do nº 11 manteve-se muito simples estruturalmente e, quanto aos temas que foram abordados, foram encarados dum modo superficial e sem marcas de originalidade. Este aluno também não parecia preocupar-se com a definição das macro-estruturas textuais, ou mesmo, tentar diversificar o tipo de texto criado, sendo difícil encontrar qualquer traço que possamos considerar como característico da sua escrita. Na nossa opinião, este não existe, sendo o nº11 um digno representante da média dos alunos desta idade, tanto no que diz respeito a conteúdos, quanto a modo de expressão.

3.5. Os textos do nº28

O nº 28 da turma C provinha de uma família de pequenos lavradores que viviam em Oliveirinha e, por isso, também ele continuava, nas suas horas livres, a trabalhar no campo. Essa inserção no meio rural era assumida, sem complexos, por este aluno, que afirmava que queria ser engenheiro agrónomo. Talvez fosse esse contacto com a natureza que lhe dava um temperamento alegre, muito terra-a-terra, mas também com uma forte dose de bom-senso.

Como a família tinha poucas posses e não tinha possibilidades de contratar assalariados, recorria à ajuda do nº28, durante as sementeiras, colheitas, etc., o que fazia com que o seu trabalho escolar se ressentisse em certos períodos do ano. Apesar disso, era um aluno com aproveitamento médio, porque tinha muita força de vontade. Gostava de participar nas aulas, tinha uma personalidade forte que o levava a ter opinião sobre grande parte dos problemas sucedidos no mundo que o cercava e sabia expressar-se dum modo claro e inteligente. Lia pouco, talvez porque era pouco imaginativo e, se tinha de ler, preferia livros científicos, enciclopédias, ou mesmo manuais de História. Logo, leituras que tivessem uma base concreta e fundo de verdade. Para se divertir, lia Almanques Patinhas, mostrando mesmo relutância quanto à leitura de romances e, sobretudo, poesia.

Extrovertido e brincalhão, desenvolvia fortes laços afectivos com os professores que estimava, como aconteceu com a professora de Português.

3.5.1. O Processo de Criação dos Textos

Como era característico do temperamento do nº28, ele lança-se no primeiro exercício com a maior energia e sem hesitações. Também, como veremos, sem debates em profundidade, criando um texto narrativo, caracterizado por um forte grau de denotação, com a gravura a ser descrita com bom-senso, mas sem originalidade.

Como podemos notar pelo Apêndice XX.B., o aluno, partindo da observação da imagem, começa por estabelecer o centro de controle do texto, que será a personagem em primeiro plano, individualizada pela atribuição dum nome. Depois, valoriza no seu retrato, o que mais salta à vista, como está vestido e o seu estado de espírito; seguidamente, introduz relações de causalidade entre os elementos que apresentou, tanto no que diz respeito ao vestuário, como quanto ao seu estado de tristeza que irá explicar pela razão mais óbvia: João tem saudades do verão. Só agora, numa observação mais demorada da gravura, o aluno consciencializa a existência de dois planos temporais; estes, correspondem a dois momentos vividos no mesmo espaço, mas representam sentimentos antagónicos da figura em cena.

Até agora, portanto, o nº28 estabeleceu o planeamento da tarefa e, igualmente, ordenou as ideias para a construção dum desenvolvimento que irá decorrer simultâneo à expressão escrita. Como sucedeu na produção de outros alunos já estudados, também este aluno não determinará a finalidade do exercício, enfrentando a tarefa por fases, o que o poderá deixar no meio da composição, devido à ausência de uma sequência de subfinalidades que o impulsionem até à finalidade última.

O nº28 começará a redacção com uma fórmula narrativa que depois irá suprimir ao recordar certas instruções gerais da professora B¹. Assim, entra directamente no assunto, apresentando-nos a

¹ Nunca saberemos ao certo quantos alunos desta turma continuaram a usar a fórmula 'era uma vez...' se não tivessem sido persuadidos pela professora B de que se tratava de uma fórmula narrativa infantil que eles já não deviam empregar.

personagem principal e o seu atributo mais importante para o desenvolvimento do texto que se segue: "João mora à beira-mar". Segue-se o desenvolvimento do texto em que o aluno apresenta duas visões da praia, ambas experimentadas pelo João: no verão, uma visão de felicidade, no inverno, uma visão de tristeza. O texto termina com uma nota de esperança, pois, na natureza, em que tudo é cíclico, o verão volta sempre.

O texto que, apesar de pouco longo, é bem construído, levou ao aluno 32 minutos a concluir, incluindo nesse tempo a releitura e a revisão.

O nº28 lança-se imediatamente na descodificação da frase a desenvolver durante a segunda tarefa, determinando logo a finalidade do exercício -"falar dum velhote... que pensa na praia" -, a que se segue a primeira procura de estratégias, referindo o tipo de texto que irá privilegiar: um texto em diálogo. A razão para esta preferência não é variar o modelo, por comparação com o utilizado no cumprimento do primeiro exercício, mas sim uma razão emotiva: segundo o nº28 ele gosta muito de fazer diálogos, havendo ainda um reforço da afectividade quando ele decide que o diálogo será entre um avô e um neto. Quase sem sentir, o aluno determinou o núcleo do exercício, o seu "centro de controle", que será duplo, pois se subdivide entre duas personagens. Essas figuras, inicialmente, surgirão com a mesma importância na narrativa, pois o aluno irá atribuir um nome a cada uma delas, revelando assim, que não há subalternidade da parte de nenhuma das figuras em cena.

Determinada a estrutura geral do texto, o nº28 apresenta seguidamente, em esquema, o planeamento da composição que irá elaborar a partir de agora. Finalmente, terão lugar o desenvolvimento e a expressão simultâneos. Como acontece com a maioria destes alunos, o nº28 começará pela introdução, onde se apresentam as personagens e a respectiva problemática. Nesta introdução, o aluno acaba por pôr em destaque o Avô, criando então um protagonista, e revertendo o neto à posição de personagem secundária: para tal, define um relacionamento de reverência respeitosa da parte do neto e atribui uma função de mentor ao Avô.

O desenvolvimento do enredo que irá seguir-se, é produzido em diálogo, e a sua fluência natural é apenas quebrada para o aluno se congratular com o modo perfeito como redigiu a frase, ou então, para comentar jocosamente o vezo dos Avós de "fazerem sermões", ou ainda, para revelar uma ou outra dúvida sobre a ortografia dum vocábulo, ou, finalmente, para criticar a sua escolha dum pormenor para o texto que lhe parece um pouco caricato: "... tem de acrescentar que ainda são amigos na velhice... chiiiiii, parece telenovela!".

Na nossa opinião, o distanciamento que se estabelece entre o produtor e o texto produzido, possivelmente por necessidades de eficácia, mata claramente o élan criativo ao aluno que decide pôr termo ao texto criado. Segue-se a conclusão que se apresenta numa sequência lógica do texto.

A elaboração da terceira composição faz-se no mesmo clima de adesão entusiástica ao tema, característica do comportamento habitual do nº28, ao deparar-se com as tarefas escolares: nem protestos, nem indolência; mas sim, um estudo imediato do tópico, para planejar o seu conseqüente desenvolvimento. A ideia fundamental, e portanto, o objectivo do texto, ocorrerá ao aluno logo após a leitura do tema, quando o nº28 decide que pode narrar um certo acontecimento da sua vida que tivera lugar na Figueira e que constituía um momento fundamental da sua infância. Depois, por associação de pensamento, recorda as fotografias tiradas durante esse evento. Observando atentamente essa primeira parte da transcrição, notamos que o aluno acaba de fazer, implícita e confusamente, um planeamento da tarefa: determina o 'centro de controle' - ele mesmo; relembra o teor biográfico do acontecimento a narrar, assim como o seu tipo - um evento que o deixara muito feliz. E, quanto ao desenvolvimento do enredo, terá apenas de seguir as diferentes peripécias do acontecimento verídico.

Por isso, não nos surpreende que, após uma introdução muito adequada, em que o aluno coloca a personagem no presente, usando um album de fotografias como desculpa para a descida ao passado, o nº28 desabafe: "Agora é contar o que sucedeu". E irá seguir-se uma narração muito bem estruturada, começando pela "notícia do

concurso", passando aos receios do pai que não quer sujeitar o filho a uma decepção, depois uma partida para o lugar do concurso e, finalmente, o momento do triunfo. Terminado a fase de desenvolvimento do enredo, o aluno fará uma pausa, preenchida pela releitura do texto, a que se seguirá um comentário de elogio à composição elaborada e, finalmente, sugere-se uma conclusão que repega a introdução, dando ao texto uma estrutura circular.

O modo fácil como este aluno desenvolveu esta composição de estrutura relativamente perfeita, assim como a rapidez da redacção (28 minutos), leva-nos a considerar que, possivelmente, este texto corresponde a um dos modelos utilizados pelo nº28, sempre que lhe é pedido para fazer uma composição. Com efeito, mesmo considerando que este aluno é um produtor criativo de textos, que varia consideravelmente os seus padrões textuais, a falta de hesitação, o à-vontade revelado na articulação e sequência das frases, a clareza da argumentação lógica expressa, parecem-nos elementos um pouco excessivos, tendo em conta a pouca idade do aluno, o que nos faz supor que este texto poderia já ter sido treinado.

3.5.2. Os Textos Produzidos

Os textos apresentados pelo nº28 da turma C são os seguintes:

1ª TAREFA

João é um menino que mora à beira-mar. Certo dia, no inverno, João foi a uma praia ao pé de sua casa... e lembrou-se do verão, do calor, dos gelados, da praia cheia de gente. Ficou tão triste por tudo isso ter acabado que até chorou.

Nesse dia estava frio, não se podia comer gelados e a praia estava vazia. Não se podia fazer nada senão esperar pelo verão que viria *trazendo* o bom tempo e os gelados.

E assim foi: João voltou para casa sempre a pensar no verão que viria.

2ª TAREFA

Chama-se José e é um velhote que tem um neto. Certo dia, foi à praia com o seu neto João. Mandou-o ir brincar com os outros miúdos que lá estavam, mas o João perguntou-lhe:

- Porque é que o Avô não vem brincar comigo? Era muito melhor do que brincar com aqueles miúdos que eu não conheço de lado nenhum.

- Não pode ser, meu querido - explicou o Avô José - porque eu sou um velho cansado e não posso correr, nem jogar à bola.

- Não faz mal, Avô... mas então conte-me uma história. Uma das suas aventuras - pede o João.

- Está bem. Um dia eu vim para esta mesma praia brincar. Também não conhecia ninguém como tu agora ... mas estava ali um rapazito a jogar à bola sozinho e deu um chuto tão forte na bola que ela foi parar ao mar. O mar não estava bravo e eu, que nadava razoavelmente, fui buscá-la. Entreguei a bola ao rapazito que *fiçou* muito reconhecido e a partir desse dia tornámo-nos amigos inseparáveis.

- Oh José, és tu mesmo José? - diz uma voz grossa ao pé deles.

O avô José olha e vê o seu grande amigo de infância:

- António, há quanto tempo! Acabei de contar ao meu neto como nos conhecemos.

João sorrindo deixou os dois velhos sozinhos e como tinha prometido, foi brincar com uns miúdos que ali estavam.

E os dois velhos amigos *fiçaram* sentados no muro da praia recordando bons momentos do seu passado comum.

3ª TAREFA

Numa tarde de domingo estava a ver um velho album de fotografias, e encontrei uma fotografia minha ao lado dum castelo de areia e com um troféu na mão. Aos meus pés, deitado estava o meu cão, o Pluto.

Sorri e lembrei-me do acontecido naquelas férias, numa linda tarde de verão, já há alguns anos. Eu era ainda pequenino, mas já tinha jeito para coisas de mãos e as construções que eu fazia na areia eram admiradas por todos os meus vizinhos de barraca. Nesse dia alguém lembrou ao meu pai que ia ter lugar o concurso de construções na areia e que ele devia inscrever-me.

O meu pai *exitou* um pouco, sobretudo porque queria evitar-me uma desilusão. Mas eu fiquei entusiasmado e insisti, insisti, insisti tanto que ele foi inscrever-me.

Peguei nos meus balditos e nas pás e quando cheguei ao local do concurso, ao ver como os outros meninos eram crescidos, fiquei um pouco assustado; mas depois tomei coragem, concentrei-me e atirei-me ao trabalho. Fiz um castelo que estava um mimo... e ganhei.

Daí a fotografia, que me serve para recordar um bom momento da minha infância em que senti o sabor do sucesso.

Pertence sem dúvida à 'máxima de co-operação' todo o esforço utilizado por este aluno no sentido de cumprir as normas de sala de aula que fazem parte duma linguagem tácita, conhecida por professores e alunos. Assim a apresentação cuidada dos textos, a releitura para verificar possíveis erros ortográficos e para colocar as vírgulas foram algumas das estratégias usadas pelo nº28 para cumprir essas mesmas normas.

O primeiro texto é constituído por 93 palavras que se agrupam em sete frases, não ocorrendo grandes diferenças na extensão dessas mesmas frases, com excepção da frase 6, claramente mais curta que as outras, pois é formada por três palavras apenas. Ao contrário, durante a segunda tarefa, o nº28 contrói um texto longo, 249 palavras, agrupadas em 24 frases. A presença de diálogos numa grande parte do texto favorece a existência de frases curtas, já que se tenta criar a ilusão do coloquial. Chegado à terceira tarefa, o nº28

apresenta-nos um texto feito de 202 palavras divididas em 12 frases, porque o teor narrativo da composição privilegia frases mais extensas. Aliás, agora a frase não só se alonga, mas também se torna mais complexa.

O aluno, durante a primeira tarefa, parecia ainda não saber empregar parágrafos, mas, ao elaborar os dois exercícios subsequentes, passa a utilizar os parágrafos como a maioria dos seus colegas usando-os, não só para separar as diferentes partes do enredo, mas também para evidenciar os diversos momentos do desenvolvimento da narrativa.

Os pontos finais são adequadamente utilizados, empregando o aluno outros sinais pausais: assim, usará dois pontos no primeiro texto (linha 6), para alertar o leitor para o facto de que se segue uma explicação fundamental e, na segunda tarefa, para destacar o começo do diálogo; no terceiro exercício empregará ponto e vírgula (linha 12) para indicar uma pausa mais longa que a expressa pela vírgula, modo inteligente de chamar a atenção para o momento psicológico de dúvida que assaltou a personagem e que é expresso na frase que antecede o ponto e vírgula. Logo a seguir, é comunicada uma mudança de atitude e a personagem atira-se corajosamente ao trabalho.

Quanto às vírgulas, o nº28 usa-as, no primeiro texto, para evidenciar um esclarecimento importante (linha 1), volta a utilizá-las, um pouco mais adiante (linha 2), para marcar a enumeração e, finalmente, na linha 3, para indicar a coordenada assindética.

Durante a segunda e terceira tarefas, multiplicam-se as oportunidades do uso das vírgulas, em conformidade com a maior complexidade dos textos. Assim, durante o segundo exercício, o aluno usará vírgulas, dentro da mesma frase, para destacar adjuntos adverbiais, sinalizar a presença do vocativo e para separar elementos com a mesma função sintáctica. Entre orações, o aluno evidencia correctamente a oração intercalada (linha 13). Ao elaborar a terceira composição, o nº28 usa as vírgulas para marcar uma oração adversativa começada por 'mas', para vincar a separação entre as coordenadas assindéticas e, também, para evidenciar a relativa

explicativa ou as orações intercaladas. Dentro da oração, usará a vírgula para separar um elemento explicativo.

Contudo, porque este aluno só põe as vírgulas no fim da produção do texto, e, talvez, porque nessa altura já se sintia um pouco pressionado para entregar a composição, o nº28 vem a cometer diversos deslizes, além do erro já diversas vezes mencionado nos textos dos colegas, de utilizar uma vírgula antes da aditiva 'e' (3ª-linha 1). Com efeito, se normalmente o aluno destaca correctamente as orações intercaladas, durante a segunda tarefa, por exemplo, só evidencia uma das intercaladas no fim da oração (linha 18), ao contrário do procedimento que até então utilizara; além disso, também quanto ao vocativo, que usa tantas vezes no texto de diálogo, se o indica geralmente com uma vírgula, esquece-se de o fazer na linha 15. Estas e outras inconsistências, que fomos notando durante o decorrer do ano lectivo, levam-nos a considerar que o aluno ainda não se sente muito seguro na utilização da vírgula, estando o seu emprego ainda dependente da atenção, ou mesmo da inspiração do momento.

Quanto aos sinais melódicos, o nº28 revela uma grande preferência pelas reticências que usa logo no primeiro texto (linha 2), e a que é atribuída a função de assinalar a suspensão do tempo e a passagem do real vivido para o mundo do imaginário. A mesma função de transição de discurso continua a ser concedida às reticências, durante a segunda tarefa (linha 8 e 11), enquanto, no terceiro exercício (linha 14), as reticências já não ocorrem apenas para indicar uma mudança discursiva, mas servem para introduzir uma pausa na frase, pretendendo, por este processo, aumentar o 'suspense'. Verificámos, aliás, ao acompanhar este aluno ao longo do ano, que revelava alguma tendência para abusar das reticências, atribuindo-lhes funções múltiplas, todas elas relacionadas com a ideia de paragem, mesmo accidental ou temporária, da frase construída.

Durante estas três tarefas, o nº28 também usa outros sinais melódicos, sobretudo na segunda composição, pois o emprego do diálogo obriga-o a usar as notações habituais: pontos de interrogação, para marcar as perguntas directas, e travessões, para sinalizar o começo e o fim das falas.

Na primeira tarefa, este aluno faz apenas um erro ortográfico quando, após hesitação, emenda a forma correctamente escrita do gerúndio do verbo 'trazer' (linha 5), substituindo o '-z' por um '-s'. Segundo a explicação do aluno fizera-o, porque se lembrara da preposição "'atrás' donde o verbo 'trazer' derivava" (sic). Parece-nos que este erro só pode ser explicado por semelhança fónica entre a preposição e a forma verbal do presente do indicativo, 'traz', o que induziria o aluno em confusões. Talvez o mesmo tipo de generalização injustificada levasse o aluno a cometer, na segunda tarefa, um erro verbal muito raro, usando uma estranha grafia para o pretérito perfeito do verbo ficar, ao alargar a escrita da primeira pessoa do singular à conjugação de todo o tempo. De acordo com declarações do nº28, fora a professora B que lhe explicara, diversas vezes, "que o 'c' do verbo não se mantinha no perfeito, tendo de ser substituído por 'q'": não compreendendo a razão dessa substituição, mas também não pondo em dúvida o esclarecimento da docente, o aluno cria uma conjugação regular a partir da primeira pessoa do singular. Igualmente, o único erro surgido na terceira tarefa revela um aluno com tendência para procurar a origem das palavras e as consequentes associações vocabulares. Só que, por vezes, a sua gramática subjectiva leva-o a fazer aproximações falsas, como quando considera que o verbo 'hesitar' deriva do substantivo 'êxito' conduzindo-o a uma grafia incorrecta ("exitou"- linha 9).

Passando para a 'máxima de quantidade' verificamos que, na redacção da primeira tarefa, o aluno não se integra em nenhum dos blocos temáticos que apresentámos na Parte I e que são tão debatidos nas aulas de Língua materna. Contudo, desenvolve sumariamente um assunto, a saudade do tempo de verão, que podemos subdividir em tópicos: é o período de calor e dos divertimentos; é a época da alegria colectiva; ao contrário, o inverno, é a altura do frio e da solidão.

Mas, além disso, o primeiro texto também revela o cuidado em demonstrar o conhecimento de conteúdos programáticos: tal é observável através do cumprimento cuidadoso das regras de pontuação, cuja revisão tinha sido completada umas aulas antes,

assim como através da supressão da fórmula introdutória de 'era uma vez'. Com esta actuação, o nº28 pretende, com certeza, demonstrar à professora B que estivera atento às aulas que ela dera sobre a narrativa, no começo do ano. Qualquer dos elementos que acabamos de mencionar funciona também como reforço seguro da 'eficácia' do texto.

Ao elaborar a segunda tarefa, este aluno integra-se na produção textual da sua turma, seguindo as pistas apresentadas pela frase que falam da velhice em oposição à infância. Mas o nº28 não considera que esta oposição signifique hostilidade ou aponte para a noção da velhice como uma idade feita apenas de saudade, por contraste com a infância, tempo de alegria. Ao contrário, este aluno defende que a velhice pode ainda significar uma época actuante, em que a pessoa idosa terá uma função de mentor dos jovens. A infância, por seu turno, surge como um período de espontaneidade e alegria, mas também de aprendizagem, que mantém com os mais velhos um relacionamento respeitoso e de aceitação dos seus conselhos. Portanto, para este aluno, não há tensões entre as diferentes épocas da vida, antes uma interrelação tranquila que faz com que a infância sirva para ajudar a suportar a velhice e a velhice sirva para prevenir alguns erros da meninice e da adolescência.

Paralelamente a este tema, surgem diversos subtemas, sendo, sobretudo, de destacar a importância da amizade. Esse sentimento é encarado como muito mais fácil de alcançar durante a infância, quando as brincadeiras ainda unem as crianças, fornecendo-lhes interesses em comum. A amizade que se inicia na meninice é um sentimento que pode durar a vida toda, alegrando a infância e suavizando a solidão da velhice. Além da amizade, outro subtema surge como essencial: a força dos laços familiares, representados aqui na união estabelecida entre avô e neto, revelada numa grande harmonia e numa forte ternura.

A terceira tarefa retoma o tema da infância, desta vez sem ser por oposição a qualquer outra idade da vida, apesar de que a referência ao album de fotografias e à saudade do passado nos induz a pressupor que a perspectiva de que o texto parte é a da adolescência, ou, pelo menos, a da infância terminada. A meninice é agora

apresentada como uma época de felicidade tranquila onde as brincadeiras com os amigos não dispensam as relações com os vizinhos de barraca. É de novo um período de descobertas, de procura de afirmação dos próprios talentos, como quando a personagem nos refere o modo como vencera o concurso de construções na areia. Com os outros meninos, mesmo rivais, não se estabelece hostilidade ou agressão, antes se define uma forma sã de competição que dá origem a que triunfe o melhor e o mais dotado.

A tendência para demonstrar os seus conhecimentos programáticos, que marcou a produção escrita do nº28 até ao carnaval, já se diluiu, como se o aluno se sentisse um produtor de texto escrito suficientemente seguro para não necessitar de recorrer a reforços de eficácia.

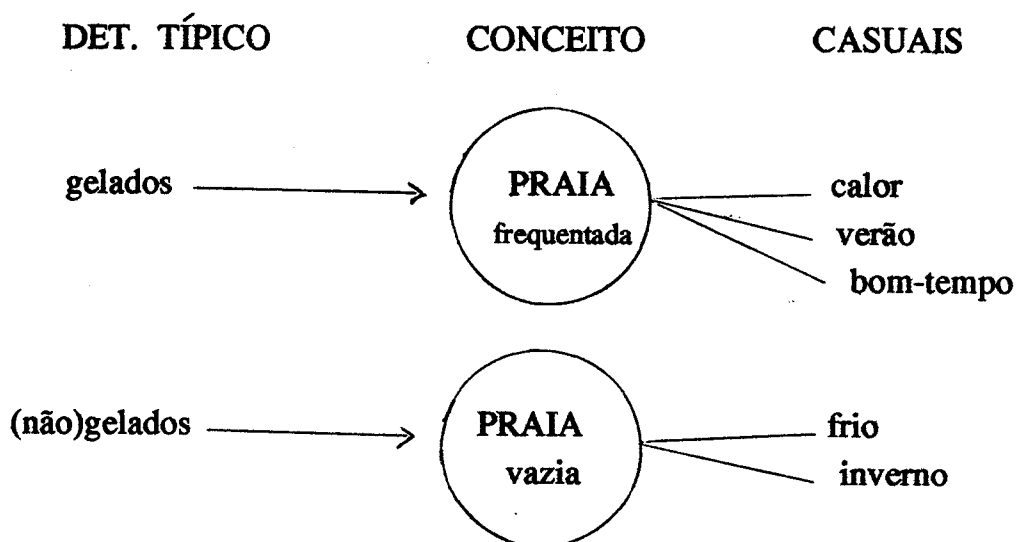
Quanto à 'máxima de qualidade' notamos que se, no primeiro texto, não podemos confirmar a sua verdade podemos referir veracidade, pois todos os elementos integrados permanecem rigorosamente lógicos, não sendo evidente qualquer elemento anómalo ou dissonante. Contudo, parece-nos de referir que, apesar dos alunos não terem ainda, nesta idade, recebido noções de História da Literatura, o nº28 encontrou naturalmente um dos modelos do Romantismo que fazia com que o estado de espírito da personagem tivesse ligação com a paisagem circundante, sendo feliz e despreocupada, quando a paisagem era alegre e primaveril, e sendo triste e infeliz, quando o ambiente era frio e invernosos. Achamos este facto particularmente significativo se lembrarmos que o aluno, devido à sua vivência e ao modo de vida dos pais, vive inserido em ambiente natural e que, de certeza, esta visão da natureza não representa uma postura literária, mas sim uma posição pessoal, logo uma verdade íntima.

O mesmo cuidado com a verosimilhança mantém-se na redacção da história da segunda tarefa, apesar do aparecimento um pouco surpreendente duma personagem adjuvante, António, que vai servir de comprovativa para o depoimento do Avô. Parece-nos de particular interesse o desabafo do aluno quando comenta que esta presença inesperada lembra a estrutura das telenovelas, tão do

agrado do público televisivo e que, certamente, o aluno conhece bem. Com efeito, as telenovelas usam estas soluções narrativas fáceis, integrando episódios pouco lógicos e personagens cuja função é meramente reforçativa e, portanto, a leitura intertextual do nº28 está perfeitamente correcta. Se o aluno estava a pensar em qualquer telenovela em especial não chegámos a saber, mas é natural que as telenovelas o influenciem mais do que a literatura, se recordarmos como este jovem lia pouco.

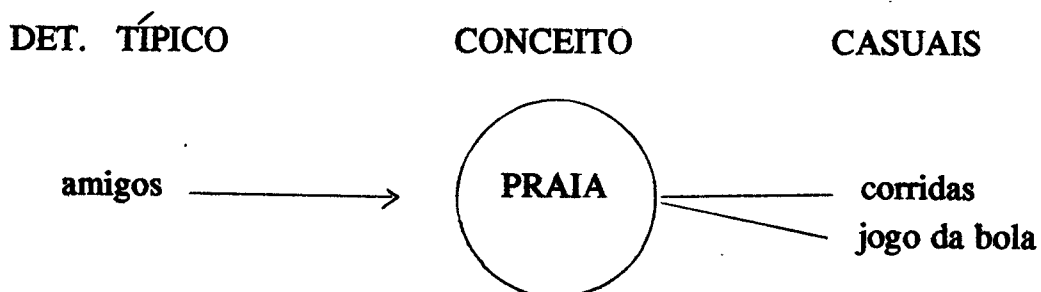
A redacção da terceira tarefa é uma prova da declaração do nº28 na Entrevista Retrospectiva - "Gosto de contar coisas que são verdade"- , pois todo o episódio narrado é verdadeiro, não apenas na sua estrutura geral, mas também nos pormenores. Como o aluno explicou à turma e à professora B, ele recebeu mesmo aquele troféu pelas suas construções na areia, nessa época tinha um cão chamado Pluto e houve mesmo uma sessão de fotografias, como ficou comprovado pelo álbum que trouxe para a aula, para todos testemunharem o seu momento de triunfo. A única diferença em relação à verdade é que, talvez por modéstia, ou porque não lhe tivesse parecido relevante para a história, este aluno não referiu, na sua composição, que recebera esse prémio da Secretaria do Turismo três anos seguidos, e sempre na praia da Figueira da Foz.

Mas também temos de discutir a noção de verdade, ao estudar estes textos dos alunos, verificando a adequação texto-imagem, texto-frase, texto-tema e reportando-nos à 'máxima de relação'. No primeiro texto, o aluno usou com eficiência todos os elementos apresentados na gravura, enumerando, desde as pessoas na praia aos gelados tão bons, valorizando, no cenário, o sol e as gaiotas em voo alto que indicam o calor e o verão, assim como interpretando a presença do homem encasacado em primeiro plano, a chorar. Apesar da simples referência a um ou outro motivo da gravura, o aluno trouxe, através da memória, um 'quadro' do conceito PRAIA, que subdividiu em dois esquemas paralelos, conforme a estação do ano. Assim:



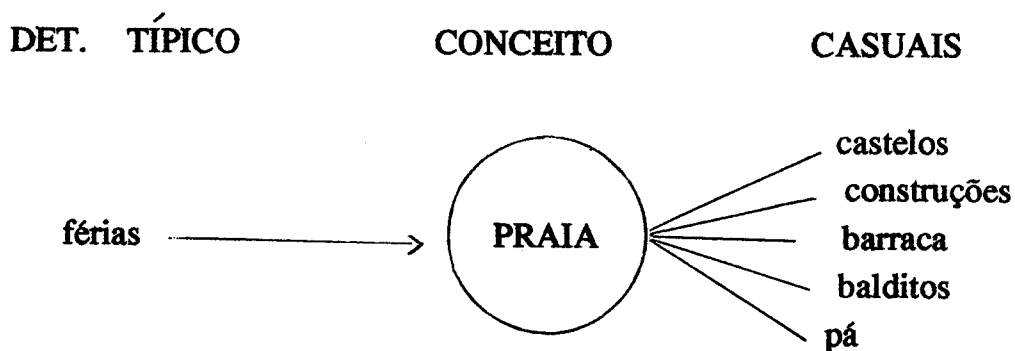
Se o determinante típico continua a ser 'gelados', o esquema recusado pela personagem, o da praia vazia, caracteriza-se pela ausência deles, conjuntamente com a presença de frio e de inverno. Ao contrário, o esquema desejado e, ansiosamente esperado pela figura em cena, o da praia frequentada, define-se pela presença dos gelados, simultaneamente com a presença de calor e de verão.

Ao passar para a segunda tarefa, o nº28 vai construir um quadro de Praia visivelmente diferente do apresentado durante a primeira tarefa, sobretudo porque as referências directas ao cenário esbatem-se, o que dá origem a uma valorização do determinante típico 'amigos'. Assim:



Realmente, a interrelação entre as actividades expressas nos 'casuais' e o determinante típico atestam a força deste último, já que qualquer das actividades referidas não pode ser praticada sozinha e, mesmo quando surge momentaneamente solitária, como acontece com o menino da história que joga a bola sem companhia, é para atrair a atenção de outras crianças. Logo, é apresentada como um ritual de iniciação de amizade.

Na terceira tarefa o conceito/praias surge com um desenvolvimento diferente, que podemos representar no seguinte esquema:



Se o casual 'barracas' condiciona o leitor para a ideia do determinante típico 'férias' e, por activação extensiva 'verão' e 'calor', todos os outros casuais estão também relacionados com 'férias', mas dum modo bem específico, já que significam uma experiência individual que poucos podem partilhar. Por isso, parece-nos que o casual 'barracas', porque representa uma experiência alargada registada na memória de todos aqueles que passaram férias na praia, é a chave que permite a adesão emocional do leitor/receptor ao resto da vivência narrada.

A 'máxima de modo' está ligada às escolhas procuradas pelo aluno, tanto a nível de estrutura de superfície da frase como, até certo ponto, a nível de estrutura profunda. Observando a construção da frase encontramos, na primeira tarefa, apenas duas frases simples, enquanto as outras cinco são complexas; contudo, tirando o caso da frase 4, em que a frase complexa se subdivide em três orações, em todas as outras, a complexidade é limitada. Isto é, deparamo-nos com

'frases narrativas', de acordo com a definição de Labov, em que a principal é seguida por uma única frase dependente. Neste primeiro texto, essas orações dependentes dividem-se em coordenadas, e dentre estas, em aditivas (3), as mais frequentes e um caso de coordenação assindética. Quanto às subordinadas, a preferência do aluno, como sucede geralmente nesta idade, vai para as relativas (3), havendo porém o caso excepcional duma oração consecutiva (linha 3), em que esta proposição serve para dar ênfase ao estado de tristeza da personagem em cena.

À primeira vista, surpreende-nos a ausência de orações temporais, mas este facto deve-se a que as poucas marcas de tempo, presentes no texto, são dadas por locuções temporais - 'certo dia (linha 1) e 'nesse dia' (linha 3) - e, se são em pequeno número, é porque o texto não se constrói sobre noções de passagem de tempo, mas antes sobre a comparação de dois momentos temporais: o que sucede no verão, comparado com o que sucede no inverno.

Na segunda tarefa, e devido à presença de diálogo, aumentam as frases simples (10) que se aproximam, numericamente, das frases complexas (14). Ao contrário, na terceira tarefa, as frases simples reduzem-se ao mínimo (1), enquanto as frases complexas se multiplicam proporcionalmente (19). No segundo exercício, as frases complexas apresentam a oração principal modificada por coordenação e, enquanto as assindéticas desaparecem por não serem compatíveis com textos dialogados, as aditivas aumentam muito (6), assim como as adversativas (3). Quanto à subordinação, as temporais continuam reduzidas ao mínimo (1), enquanto as causais (3) e sobretudo as relativas (6) estão bem representadas. Especialmente estas últimas, que são sobretudo restritivas, apesar da presença de alguns exemplos de explicativas. Além deste tipo de subordinação, pertencente ao grupo de alta incidência, o nº28 também inclui uma oração comparativa (linha 4) e uma consecutiva (linha 12). Aliás, este último tipo de orações está quase sempre presente nos textos deste aluno.

Entrando agora no terceiro exercício, notamos que a complexidade da frase continua a ser produzida por coordenação, apresentando-nos o texto orações assindéticas (4), aditivas (6) que se mantêm numa frequência acima da média, e adversativas que descem um pouco,

desde a última tarefa (2). Quanto à subordinação, as relativas permanecem frequentes (4), enquanto as temporais (1) e as causais (1) continuam invulgarmente raras. Também surgem agora orações integrantes (2), assim como um caso de orações consecutivas (linha 10).

O nº 28 tenta criar textos claros e, durante a primeira tarefa, escolheu para a sua composição uma estrutura dicotômica e antitética rígida. Quanto ao léxico, nunca é ambíguo, pois o aluno nem experimenta sinonímia, usando a recorrência total de vocábulos-chave, como o nome da personagem, João, assim como 'gelados', 'praia' e 'verão'. Só uma única vez o pró-forma possessivo é usado de um modo redundante (linha 2), pois a sua presença é desnecessária na frase, mas como já observámos, é uma característica da escrita destes alunos.

Na segunda tarefa, permanece o cuidado do nº28 com a elaboração de textos claros e sóbrios, o que, na idade destes alunos, parece não ser compatível com a utilização de sinonímia. Quanto à presença de recorrência total, o aluno continua a repetir, durante uma grande parte da composição, os nomes das personagens, João e José, assim como o seu relacionamento familiar, Avô e neto. Mas já se encontram evidências, neste texto, de que o aluno tentou o mais possível fugir às repetições desnecessárias, como quando na linha 3, para evitar a recorrência do vocábulo 'praia', já utilizado na frase anterior, se refere aos "miúdos que lá estavam". Além disso, o aluno também começa a ter consciência da importância da repetição para obter efeitos estilísticos, como é comprovado na linha 15, quando repete o nome de José com a intenção de intensificar o sentimento de surpresa experimentado pela personagem.

Quanto à elipse tão comum em português coloquial, é diversas vezes usada nos diálogos, tanto no seu aspecto de elisão verbal (linha 8), como no de elisão oracional (linha 10).

Ao elaborar a terceira composição, o nº28 mantém o padrão já criado na segunda tarefa, usando ainda alguns casos de recorrência, como sucede logo no primeiro parágrafo com a repetição do vocábulo 'fotografia'; utiliza também este processo para obter funções estilísticas de reforço, visíveis, por exemplo, na repetição da forma

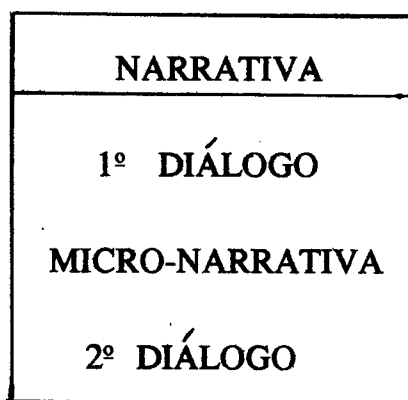
verbal 'insisti' (linha 12). Os pró-formas utilizados são apenas os necessários, havendo uma possível melhoria a assinalar quanto a este recurso de estilo. A economia textual não se revela através da elipse, já que o tipo de texto agora escolhido não a torna fundamental.

Apesar de algumas repetições e redundâncias, ainda observáveis no primeiro texto, e apesar da simplicidade da estrutura frásica, essa composição já flui com limpidez apresentando-nos ordenadamente uma informação, com uma informatividade de primeira ordem, pois o conteúdo informativo do texto é trivial e logicamente previsível. Apenas surge uma aparente 'divergência' na conclusão que, contudo, nos parece mais um deslize lógico da parte do aluno. Realmente, a frase "E assim foi:" (linha 6) é uma confirmação da informação anteriormente fornecida, logo, que só restava a João esperar pelo verão. Portanto, a sequência lógica da frase "E assim foi:" seria "João voltou para casa à espera do verão que viria" e não "a pensar no verão que viria" - como está no texto, introduz-se uma ideia nova que não vem na continuação lógica do segmento "E assim foi:".

Vendo o teor da informação que o texto nos apresenta achamos que a composição pode ser colocada no nível três da escala de Applebee, pois revela um produtor preocupado com o mundo circundante e, especialmente, com a inserção do indivíduo nesse mesmo mundo. Contudo, achamos digno de menção que o aluno apresente estas duas entidades dum ponto de vista inverso ao dos seus colegas: para eles, o importante é mostrar o 'eu' individual usando o seu poder crítico e racional para compreender e controlar o ambiente; este texto, ao contrário, refere a influência da natureza sobre o estado íntimo do indivíduo contribuindo para lhe dar alegria ou para lhe acentuar a solidão. Esta é realmente a visão que serve de pano de fundo para a criação de um texto narrativo curto, mas organizado com equilíbrio interno: assim, após uma introdução de uma simples frase, segue-se um desenvolvimento em duas partes correspondendo cada uma delas a um bloco antagónico (o verão ou o inverno) e à sua respectiva definição. O texto termina com uma conclusão sumária, mas com uma nota de esperança em melhores dias.

O texto da segunda tarefa também é desenvolvido dum modo lógico e ordenado, com os acontecimentos a sucederem-se dinamicamente. O

texto, aliás, revela uma estrutura narrativa particularmente bem construída, com uma introdução inicial em que se apresentam as personagens e em que se sugere o problema fulcral, ao referir as outras crianças, possíveis companheiros de brinquedos. O enredo desenvolve-se em seguida, recorrendo a um diálogo também muito vivo, com claras intenções de criação de coloquial e, dentro do diálogo, recorre-se a uma estrutura de encaixe, logo, integrando uma micro-narrativa no enredo original. A função desta narrativa auxiliar é reforçativa, ajudando a documentar as razões do avô. Usando do facto de José ser o centro narrativo, surge um segundo diálogo que vem confirmar os princípios defendidos no Diálogo principal e já reforçados pela 2ª narrativa. Portanto, em esquema, o texto apresentará a seguinte estrutura:



Sendo o diálogo integrado em texto narrativo, recorre necessariamente a frases de ligação, mas estas resumem-se a utilizações do verbo 'perguntar' e sinónimos, antes da fala do neto, e 'explicar', ligado à fala do Avô. Logo, não existe informação complementar nessas frases transicionais. Durante a introdução, logo, ainda na parte da narração que antecede o primeiro diálogo, é lançado um pré-tópico ao dizer que o Avô mandara o João brincar com as outras crianças.

Utilizando agora os princípios teóricos de BURTON, já expostos na Parte I, notamos que os diálogos têm sempre dois participantes: o primeiro, o Avô e o neto, que não se encontram em posição de igualdade, já que há um claro domínio da parte do Avô e aceitação da parte do neto. Por isso, se o neto João abre o diálogo é o Avô que introduz o assunto do texto (informação 'ideacional') ao ordenar a

João que vá brincar com os outros meninos; é o Avô que controla o tom didáctico do diálogo (informação indicial) e finalmente é a ele que cabe proferir a última palavra sobre o assunto.

O diálogo desenvolve-se num tom tranquilo, apesar de que o ponto fulcral do texto é uma total discordância entre Avô e neto sobre as actividades de cada um na praia. Ao contrário do Avô, que acha que João deve procurar amigos da sua idade, o neto prefere ficar junto do avô José, pedindo-lhe que partilhe as suas brincadeiras ou, então, que o entretenha com histórias. Cabe então ao Avô convencer o neto de que não tem razão. Desenvolve-se então um diálogo em que a troca de frases nunca é argumentativa, mas em que, devido à diferença de posições, um deles terá de ceder. Aos actos de iniciação de discurso corresponderão actos de resposta e assim o diálogo irá evoluindo. Vejamos então:

TEXTO	A. INICIAÇÃO	A. RESPOSTA	TÓPICO
Porque é que o Avô não vem brincar comigo?		reação	
Era muito melhor do que brincar com aqueles miúdos...		justificação	RECUSA DO TÓPICO
Não pode ser, meu querido.	recusa da argumentação		INSISTÊNCIA IMPLÍCITA NO TÓP.
porque sou velho...	justificação		
Não faz mal		aceitação	
... conte-me uma história		negociação	DESVIO DO TÓP.
Está bem.	aceitação(aparente)		
TIRADA	APROFUNDAMENTO DO TÓPICO		

TEXTO	A. INICIAÇÃO	A. RESPOSTA	TÓPICO
Oh, José, és tu José?		abertura	
António, há quanto tempo!	reação		
ACABEI DE CONTAR AO MEU NETO COMO NOS CONHECEMOS			DEMONSTRAÇÃO DO TÓPICO

Uma releitura dos diálogos, revela-nos a construção original deste texto em que as falas iniciais, curtas e directas, gramaticalmente simples, servem para esconder uma diferença de opiniões que terá de ser negociada com amor. Por isso, nenhuma das personagens diz que não ao seu interlocutor, fugindo apenas ao cumprimento da sugestão que o outro vai lançando. Para, finalmente, convencer o seu neto, o Avô irá recorrer a um episódio da sua infância que torna exemplar e depois a veracidade dessa narração é confirmada pelo aparecimento do seu amigo. Aliás, só na conclusão do texto, recebemos a confirmação de qual é realmente o tópico dos diálogos, apesar de ele se encontrar implícito desde o começo da composição.

Referindo a informatividade do texto desta segunda tarefa notamos que a estrutura textual nos conduz directamente às implicações - a importância da amizade na vida de todas as pessoas -, não ocorrendo desenvolvimento dialéctico desta ideia. Assim, a informatividade é de segunda ordem, pois não nos parece que o aluno em qualquer momento tentasse atingir as implicaturas. Se o texto, aliás, apresenta uma certa complexidade é porque o nº28 desenvolve, ao nível do enredo, um processo de suspense e, mais especificamente, de sonegação da mensagem, que mostra o papel fundamental que é atribuído ao narrador do texto. Com efeito, é a voz do narrador que nunca é clara ou explícita, escondendo as suas intenções, pois acha melhor provar factualmente a importância da amizade do que entrar em especulações sobre a importância desse sentimento.

A terceira composição apresenta-nos um texto narrativo totalmente relatado que se inicia com uma introdução lenta em que se fala do momento presente e, em seguida, se refere uma certa fotografia. Segue-se o desenvolvimento do enredo que começa por uma 'involução' já que vamos agora ouvir a narração dos eventos que justificam a tal fotografia. De novo, o suspense se instala, pois o narrador irá fazer o seu relato por etapas, começando pela localização da história, a época do ano, reforçada pela menção do período da vida da personagem/narrador, a infância; depois, serão referidas as qualidades pessoais do protagonista que justificavam o desenrolar da acção: "tinha jeito para coisas de mãos". Só no fim do segundo parágrafo, e ao terminar o primeiro momento da narrativa, se conhece o motivo de todas estas explicações: nesse dia, ia ter lugar o concurso de construções na areia.

Entra-se agora num segundo momento do enredo em que o dinamismo da história é suspenso para introduzir um momento de paragem, correspondente à hesitação do pai e claro, para reforçar o suspense da acção. Finalmente, resolvido este pequeno conflito, a personagem dirige-se ao local do concurso e procede-se a um novo recuo narrativo para mencionar o tamanho dos outros concorrentes já presentes, o que aumenta a subida para o clímax do texto; este, será atingido no instante da vitória do protagonista, graficamente explicitado por reticências, que são aqui pontos de suspensão de acção e sobretudo de aprofundamento do suspense. Do clímax, desce-se para a conclusão do texto, uma conclusão fechada, mas que converte a estrutura textual em circular, pois retoma-se a fotografia que abriu a composição.

As personagens são muito simplificadas, reduzindo-se a um bloco adjuvante, formado pelos vizinhos de barraca, ou então o pai, personagem secundária que, só por momentos, controla a situação, além do próprio protagonista que também narra a história. Mesmo a personagem principal, não é fisicamente descrita, nem socialmente definida, e sabemos apenas que tem jeito para trabalhos de mãos e que é persistente e ousada, para se atrever a defrontar o júri das provas e os outros concorrentes muito mais velhos do que ela. Contudo, a sua função é particularmente importante na história, já

que, sendo o narrador, é ela que faz a selecção dos acontecimentos, os organiza e os interpreta.

Realmente, não podemos deixar de considerar, como já sucedia no texto da segunda tarefa, que apesar do aluno se referir pouco, na sua Entrevista Retrospectiva e na verbalização dos seus pensamentos, a uma cuidadosa estruturação dos textos, que aqui reside a originalidade e a força criativa do estilo do nº28. Neste caso, por exemplo, a escolha duma narrativa de primeira pessoa permite-lhe uma pessoalidade da narração que aumenta a credibilidade dos acontecimentos, pois torna a personagem um interveniente nos factos. Além disso, facilita a manipulação do leitor/receptor do texto, visto que a colocação do narrador dentro da narrativa aumenta a adesão emocional do leitor ao mundo criado, sem que se dê conta de estratégias de reforço do seu interesse, como acontece com a introdução do elemento de suspense.

Dentro da escala de Applebee o aluno encontra-se claramente na terceira fase, possuindo uma visão crítica do mundo circundante e também do seu mundo íntimo, além dum claro sentido de como intervir no mundo dos outros, mais especificamente, dos seus leitores.

Tratando agora de algumas das preferências do aluno, no plano morfo-sintáctico e discursivo, que podem ser consideradas como traços estilísticos, referiremos, em seguida, o tipo de verbos que utiliza e os tempos escolhidos. No primeiro texto, os verbos, exceptuando a presença habitual dos verbos 'ser' e 'estar', são quase todos de movimento e, quanto aos tempos escolhidos, são sobretudo formas do imperfeito do indicativo (4) e de perfeito (6) que são tempos de narração. Mas o aluno também emprega adequadamente o presente do indicativo (2) na frase de introdução, para contar factos actuais e o condicional, para expressar um desejo do narrador.

Na segunda tarefa, o nº28 continua a utilizar uma alta percentagem de formas do verbo 'ser' (5) e 'estar' (5) e também de verbos de movimento. Durante a elaboração deste texto, além dos tempos de perfeito (15) e imperfeito (8), necessários aos momentos de narração, a presença de diálogos exige uma alta percentagem (18) de presente

do indicativo. Além destas formas verbais, há apenas a assinalar a presença dum pretérito mais-que-perfeito composto (linha 18), correctamente utilizado. Os verbos são todos muito comuns, o que está de acordo com a ilusão de coloquial que o aluno pretende criar pela produção deste texto.

Ao transitar para a terceira composição, verificamos que diminui o número de formas do verbo 'ser' (2) e 'estar'(2) e o modelo textual narrativo privilegia o uso do imperfeito do indicativo (9) e, ainda mais, do perfeito (18). É de destacar a presença duma forma de imperfeito na voz passiva - "eram admiradas" (linha 6)- construção raríssima nos textos dos alunos destas turmas.

Os substantivos utilizados no primeiro exercício são todos concretos, com excepção do nome próprio que individualiza a personagem em cena, e agrupam-se em dois campos semânticos distintos: o de 'João' e, à volta deste nome, encontram-se 'menino', 'beira-mar', 'casa', 'praia'; e o de 'verão', onde se inserem os substantivos 'calor', 'gelados', 'gente' e '(bom) tempo'. O 'inverno' não é definido por uma sucessão de substantivos como acontece com o verão, mas antes pela insistência em adjectivos, que vêm reforçar o sentimento vivido pela personagem neste período do ano: o João sente-se 'triste'(linha 3), e o mundo à sua volta é 'frio' (linha 4) e a praia 'vazia' (linha 4).

Mas, nesse primeiro texto, não é só através da oposição entre o emprego de substantivos de um lado, e de adjectivos do outro, que se estabelece a diferença entre o verão e o inverno. Também é, através da percepção da ausência de certos elementos durante o inverno, e que a personagem regista, a partir do momento em que verifica que no inverno está frio, logo, encontramos-nos no 'não-calor'; a partir daí, o advérbio de negação 'não' sucede-se nas frases que, ao tornarem-se negativas, marcam a não-presença de certos factos: 'não' se pode comer gelados, a praia está vazia (logo, não tem gente) e, em suma, "não se pode fazer nada" (linha 5).

Na segunda tarefa, o aluno emprega três nomes próprios - João, José e António - e os substantivos comuns são todos concretos. Os adjectivos são relativamente banais, velho 'cansado', amigos 'inseparáveis' etc, e correspondem a cerca de metade do número dos substantivos.

Na terceira composição dá-se uma enorme subida do número dos substantivos que quase duplicam em relação aos utilizados durante o segundo exercício. Continua a sentir-se uma evidente predominância dos nomes concretos, pois de 40 substantivos só três são abstractos. A adjectivação torna-se mais reduzida, mas mais específica, já que, dentre oito adjectivos, cinco são adjectivos verbais - deitado, admirado, entusiasmado, crescido e assustado - e os outros três - bom, velho e linda - são extremamente gastos.

Finalmente, se o nº28 não utiliza especificamente figuras de estilo durante a elaboração do primeiro texto, constrói uma composição que é uma antítese na sua própria estrutura. Além disso, tem um forte sentido de ritmo interno da frase, mantendo um marcado ritmo binário.

Se o tipo de texto da segunda composição não favorecia a utilização de figuras de estilo, devido à necessidade de usar frases retiradas da linguagem corrente ou familiar, o aluno continua a ser sensível a ritmo interno da frase e, tanto no parágrafo da introdução (frase um, por exemplo), como em momentos de diálogo (ver a frase 7), o nº28 utiliza frequentemente um ritmo ternário. Aliás, o mesmo cuidado com ritmo da frase induz o aluno a intensificar este seu traço estilístico, recorrendo a ritmo ternário, ou binário, em diversos momentos do terceiro texto: parece-nos sobretudo digno de destaque, pela sua oportunidade, o emprego do ritmo ternário para assinalar o momento de clímax do enredo. Mas tudo isto ocorre numa altura do ano, em que o nº28 começava a evidenciar mais este seu interesse pelo lado fónico da escrita, o que é também comprovado pela presença, na conclusão desta terceira composição, de duas aliterações em sucessão: primeiro em 'm' ("momentos da minha infância"), seguida pela aliteração em 's' ("senti o sabor do sucesso").

Este cuidado com o ritmo interno da frase vem reforçar o interesse que o aluno sempre revelara pelas macro-estruturas textuais, acrescentando-lhe agora uma atenção nova dada às micro-estruturas da frase.

CONCLUSÕES

O estudo da produção escrita das turmas B e C, tanto nos seus aspectos gerais como na sua procura de definição de estilo individual, permite-nos atingir algumas conclusões pertinentes, especialmente se partirmos da noção de que essas turmas podem funcionar como paradigmas da produção escrita de alunos desta idade.

Antes de mais nada, e começando pela planificação dos textos, verificámos que esta se baseia num diálogo permanente com o professor, e por isso partia dum interrogatório preliminar donde serão certamente deduzidas algumas estratégias e linhas de actuação que irão formar um esqueleto geral, sobre o qual podem assentar possíveis variações individuais, quer temáticas quer linguísticas. Esse questionamento é o primeiro sintoma óbvio da situação de diálogo constante que se estabelece entre cada turma e o docente e cuja presença poderá ser expressa em voz alta, por perguntas e respostas, ou permanecerá numa forma tácita, mas sempre subjacente aos exercícios escolares, como é observável nessa preocupação dos alunos em integrar, nos textos, componentes de reforço de 'eficácia'. Este diálogo, quer na sua forma explícita quer implícita, cumpre uma clara função moderadora, pois parece ser o respeito pelo papel de controlador exercido pelo professor que impele os alunos a seguir as pistas dadas pelos docentes, evitando normalmente os desvios de assunto e as descontinuidades textuais. Além disso, na nossa opinião, fá-los também evitar tópicos que os professores considerariam como chocantes, favorecendo procedimentos valorizados pelo docente.

Se podemos achar ainda alguns pontos fracos na planificação dos alunos, estes verificam-se sobretudo numa tendência, possivelmente proveniente da sua pouca idade, de seleccionar para os textos episódios pouco amadurecidos que, antes, provêm "de ideias que lhes vêm à cabeça", como diz o nº18/B. Além disso, e reportando-nos agora aos dados recolhidos pela técnica de verbalização do pensamento, os alunos parecem ainda demonstrar alguma dificuldade em definir estratégias globais para os seus textos, recorrendo a uma forma de resolução de problemas sempre parcelar, isto é, começando por criar uma introdução, a seguir planeando o desenvolvimento e só depois passando para a idealização da conclusão. No nosso entender, é este processo pouco globalizante de produção do texto que mantém subentendido, mas sempre activo, o diálogo com o professor, cuja opinião é constantemente invocada, sendo conferido ao docente não só uma função de avaliador, mas também de conselheiro e, em última análise, de crítico da escrita do aluno.

Também, raramente se verifica existir conflito entre os interesses dos alunos e as expectativas do respectivo professor, pois os alunos estão dispostos, se necessário, a negociar, e se preciso, a abdicar das suas posições, em conformidade com a orientação do docente. Este diálogo imprescindível para a produção do texto é também comprovado por algumas aparentes incoerências textuais, resultado de quebras momentâneas no diálogo entre professor e aluno, mas de consequências desastrosas. O caso mais óbvio a que assistimos foi o da redução da primeira composição a uma simples legenda, por muitos alunos do 7ºC, devido a uma interpretação errada das instruções fornecidas pela professora B.

A planificação dos textos, além de exigir uma procura de esquemas globais, obriga também a uma selecção de conteúdos e de pormenores que preenchem esses conteúdos. A escolha de pormenores que estes alunos favorecem para integrar o conteúdo das composições parece depender de elementos intertextuais que seguidamente sistematizamos: antes de mais nada, deriva das leituras preferidas pelos alunos e a que eles recorrem sempre que necessário; além disso, a uma permanente tomada de consciência, por parte das turmas, de que exercícios escolares servem para revisão de conteúdos programáticos, o que os induz a optar por temas

integrados nas selectas adoptadas. Esses temas, desenvolvidos na escrita destes produtores de texto, reportam-se ao programa dado numa relação de contiguidade temporal, pois os alunos vão aludir, nas suas composições, sobretudo aos temas recém-tratados; finalmente, os alunos seleccionam pormenores para os seus textos que se relacionam com a sua vivência, notando-se uma forte incidência de biografia nas composições elaboradas. Aliás, pomos mesmo a hipótese de que, alunos desta idade, não consigam imaginar situações que não tenham fortes ligações à sua experiência pessoal, parecendo-nos mesmo que a sua preferência de leituras depende duma igual identificação autobiográfica.

O equilíbrio entre estes três itens vai variando durante o ano lectivo e, enquanto no começo do ano, o programático era mais visível, assim como a influência das leituras no lado meramente conteudístico, o lado biográfico, e mesmo o temperamento individual dos alunos, vai-se impondo com o decorrer dos meses e a sucessão das tarefas, ao mesmo tempo que se verifica um distanciamento da verificação dos tópicos do programa e as leituras passam sobretudo a modelo de escrita, logo, a servir de base ao lado criativo dos textos produzidos.

Aliás, é certamente a influência conjunta de leituras e de alguns pontos do programa que vai progressivamente familiarizando os alunos com as estruturas literárias dos textos, induzindo-os a dar ênfase a nomenclaturas críticas e textuais, usadas como esquemas mentais, a partir duma certa altura, e fundamentais para a elaboração das composições. Realmente, a leitura de diversos depoimentos dos alunos, na transcrição do 'pensar em voz alta', faz-nos notar que, aos 13 anos, estes jovens já parecem compreender a diferença entre muitas das categorias literárias fundamentais, como descrição e narração, personagem principal e personagem secundária, assim como os papéis respectivos, tipos de enredo e seu desenvolvimento, tipos de ponto de vista, técnicas de manipulação do tempo narrativo e vivido pela personagem, e que, com maior ou menor adequação, já as utilizam na produção de texto escrito.

Impõe-se apenas uma ressalva ao que acabamos de afirmar, pois, no começo do ano lectivo, as composições elaboradas pelo 7ºB

apresentavam uma visão mais complexa do mundo circundante, assim como uma perspectiva mais profunda da integração do 'eu' no meio ambiente. Revelavam, igualmente, um maior leque de leituras e uma compreensão mais sistematizada de tópicos do programa estudado. Aliás, nesse começo de ano, a maior maturidade da turma B reflectia-se mesmo num maior espírito crítico em relação ao trabalho a realizar: assim, a turma C apresentava um maior número de casos de composições incompletas, com pormenores deslocados ou mal-expressos, ou com um enredo reduzido ao mínimo. E se, quando isto sucedia na turma B, os alunos pareciam ter consciência dessa deficiência, buscando desculpas, os alunos da turma C, pelo contrário, nem pareciam notar o facto. Com o decorrer do ano lectivo, porém, as turmas vão sofrendo uma evolução que acaba por uniformizar o seu estágio final.

Como também pretendemos mostrar, a maioria destes jovens parece já ter ultrapassado, cognitivamente, a primeira e segunda fases da escala de Applebee para a produção do texto, o que significa que a sua frase já não é simplesmente constituída por um sujeito simples, com um predicado no perfeito (ou imperfeito, ou presente) do indicativo e com um complemento simplificado. Alguns deles, até já abandonaram a 'frase narrativa' de Labov, começando por experimentar outras modalidades de frases complexas, que ultrapassem o simples uso das coordenadas aditivas e adversativas e das subordinadas temporais e causais, relativas e integrantes, sempre que a frase o exige.

Realmente, à medida que os alunos vão amadurecendo como produtores de texto, tentam novas escolhas linguísticas, com a intenção definida de, nunca esquecendo a prioridade da clareza, aumentar a 'eficácia', convencendo o receptor/professor das suas capacidades intelectuais e linguísticas. Como nos diz Wilkinson, no seu estudo já referido sobre estilo infantil, estas modificações progressivas da frase simples, ponto de partida de qualquer texto narrativo, resultam de que os alunos, nos trabalhos escolares, pretendem tornar o texto que criam mais compreensivo, ou facilitar a sua penetração, nunca esquecendo a necessidade de integrar julgamentos avaliativos. A estas três finalidades distintas, mas

complementares ¹ correspondem estratégias, mais ou menos, definidas e que já estudámos na Parte II, mas que agora iremos encarar dum modo global.

As modificações, a que podemos dar o nome genérico de "compreensibilidade", incluem na sua função descrição de estados, cenários e pessoas; explicações acidentais que os alunos acharam que deviam integrar para que o leitor pudesse acompanhar o texto; alguns sumários, ou mais frequentemente, referências a acontecimentos que se passaram antes da narrativa ocorrer, mas cujo conhecimento é essencial para a compreensão dos factos narrados. Estas intenções dos alunos revelam-se nos textos através de estratégias linguísticas. Referimo-nos, por exemplo, à escolha de formas verbais sem ser o pretérito perfeito simples, especialmente de formas progressivas, que possam exprimir processos de continuidade em vez de acção completa. É o que acontece com as frequentes formas perifrásticas utilizadas por muitos destes jovens. Além disso, mais do que os verbos de movimento próprios da narrativa, os alunos empregam muitas formas de verbos estativos, como 'estar', 'ser' e 'ter'. Também procuram processos mais incomuns de subordinação, como condicionais ou consecutivas, assim como utilizam frases não-finitas. E, finalmente, aumentam a complexidade do sintagma nominal, acrescentando-lhe um ou mais adjectivos, ou segmentos preposicionais que o modifiquem.

Sob o nome de 'linearidade' agrupamos os desvios introduzidos pelos alunos, na produção do seu texto escrito, para fugir ao movimento linear da narrativa: isto é, todos aqueles que interferem no desenvolvimento sequencial da acção que, normalmente, deverá prosseguir frase por frase numa sequência temporal. Algumas destas modificações servem para quebrar o prosseguimento do enredo suspendendo-o, apressando-o ou tornando-o mais lento, produzindo respectivamente efeitos de suspensão, suspense e antecipação, assim como a intensificação de acções em particular, o que dá origem ao aparecimento de 'clímax' nos textos apresentados. Mais especificamente, estes desvios vêm acrescentar alguns pormenores

¹ Segundo A. WILKINSON as modificações introduzidas pelos alunos na estrutura básica da narrativa têm como finalidade geral aumentar a "compreensibility" ou então a "linearity" ou, finalmente, a "evaluation" do seu texto (Assessing Language Development ... , p. 221)

ou informações imprescindíveis; ou são uma mudança de perspectiva narrativa, desviando-se da acção aparente e levando o professor/receptor a reparar em pontos específicos e em actos determinados, sobretudo pelo uso de repetição lexical, ou mesmo paralelismo e ritmo da frase; ou ainda, outras vezes, os alunos empregam desvios difíceis de prever que perturbam sequências fráscas esperadas, constituintes da 'frase narrativa', através de certos elementos linguísticos: por exemplo, colocando sintagmas nominais antes ou depois do verbo, colocando advérbios ou frases adverbiais em posições-chave da frase, ou acrescentando sintagmas preposicionais que modificam a frase simples; finalmente, algumas vezes, os alunos vão utilizar frases simples ou absolutas para facilitarem a previsão do prosseguimento do texto, comprometendo mais o receptor, que podia ter sido alienado por alguns dos processos estilísticos procurados.

Quanto aos desvios de 'avaliação', parecem servir para que estes jovens produtores possam exprimir uma atitude quanto ao material narrativo e também controlar a atitude do receptor ao ler esse mesmo texto. Podemos ainda apresentar uma distinção, dentro desta função específica, entre duas possibilidades diferentes, sendo uma delas constituída por modificações de pontos específicos da narrativa, como um acontecimento ou a uma personagem, enquanto a segunda possibilidade surge, quando os produtores actuam sobre a globalidade do texto, expressando uma cosmovisão. Aliás, este último processo de avaliação vai-se tornando mais importante com o decorrer do ano lectivo, sendo progressivamente mais forte a voz individual do aluno, comunicando a sua perspectiva da vida e o seu julgamento crítico dos próprios acontecimentos narrados.

Na sequência do já referido, e também em função dos dados inseridos na Parte II, parece-nos justo concluir que, se é discutível que os alunos, aos 13 anos, já tenham um estilo individual definido, podemos levantar a hipótese de que existe um estilo próprio da idade, dependente duma preocupação geral, resultado da fase cognitiva em que os alunos se encontram: referimo-nos à presença constante de emoções que, se são ainda apenas sugeridas em diversos textos dos alunos do 7^oC durante a primeira tarefa, já são, contudo, descritas e comentadas pelos seus colegas da turma B. Com o

decorrer do ano, porém, verifica-se a uniformização e os alunos expõem uma visão altamente afectiva do mundo, em que pretendem conhecer-se intimamente e também sistematizar o comportamento dos outros² .

A adolescência é um período de mudança e, se estes jovens ainda se encontram em processo de maturação cognitiva, isso revela-se na produção dum texto escrito em que já existe uma fuga às formas lexicais e gramaticais infantis (como por exemplo o emprego excessivo de pró-formas pronominais), ligadas a uma visão simplista do mundo, mas que, por outro lado, ainda se revela diferente do modelo usado na idade adulta. Os alunos, aliás, procuram atingir essa fase de escrita do adulto, prestando uma particular atenção à clareza da frase que, muitas vezes, talvez por culpa do próprio tipo de ensino da Língua Materna, vão identificando com correcção e elegância, como mandam os objectivos gerais do Programa de Português. Por isso, os alunos esforçam-se por não cometer erros ortográficos e por construir frases correctas. Mas, além de correctas, bonitas e, apesar de haver um ou outro rebuscamento excessivo de linguagem, normalmente, a escrita dos alunos estudados, parece-nos adequada e fluente. Na fase de desenvolvimento da escrita em que os alunos já se encontram são também sensíveis aos registos, sabendo, em geral, mudar o tom da narrativa com a inserção do diálogo, ou mesmo sabendo demarcar o familiar do corrente e este do registo cuidado. Portanto, e partindo novamente do princípio que as turmas B e C são representativas da produção escrita dos alunos esta idade, podemos afirmar que, aos 13 anos, os alunos já constroem textos bastante elaborados e revelam intenções de continuar a melhorar a sua capacidade de escrever com adequação. Mas para isso, precisam duma colaboração ainda mais atenta dos professores, sobretudo dos de Língua Materna.

Se não faz parte dos limites deste trabalho uma reflexão sobre elementos de Aceitabilidade, pois apenas tentámos mostrar a

² Já A. WILKINSON, nos seus estudos sobre Estilo infanto-juvenil, refere esta mesma característica na escrita dos adolescentes ingleses de 13 anos, considerando-a mesmo como um traço fundamental da idade. Para mais pormenores sobre a sua argumentação ver, por exemplo, WILKINSON & HANNA "The Development of Writing" in New Directions in English Teaching. Birmingham, The Falmer Press, 1982, p. 120.

problemática da escrita da perspectiva do produtor de texto, o aluno, não podemos deixar de integrar nestas conclusões algumas considerações gerais, a respeito do papel que vimos desempenhar ao receptor do texto, o professor. Antes de mais nada, parece-nos que seria de alguma importância que sempre perspectivasse os seus jovens alunos não apenas como futuros adultos, mas sobretudo como adolescentes com um mundo específico e também com interesses determinados. Aliás, se o professor pudesse ser mais atento à Literatura que motiva esses alunos, talvez escolhesse temas mais adequados para as composições e para as discussões em sala de aula e evitasse uma certa tendência para discrepâncias entre os interesses dos jovens e as expectativas dos docentes ainda condicionados pelas preferências da sua própria adolescência passada; além disso, se cada professor se propusesse fazer correcções nos trabalhos escritos, dum modo mais objectivo e menos pessoal, talvez fossem evitadas muitas das confusões linguísticas e ideológicas que limitam, tantas vezes, as aulas de Língua Materna. Não é por acaso que, já no 7º Ano, alunos, como a nº18/B (Entrevista Retrospectiva, apêndice XXI.A³), referem, com algum desencanto, o tipo de comentários registados pelos professores, à margem dos seus trabalhos escritos, e que, pela sua superficialidade, não conduzem a uma correcção das limitações dos textos; além disso, impõem-se por vezes participações mais ousadas ou mais criativas, sobretudo quanto se trata de ensinar, ou corrigir, o uso de elementos convencionais da Língua, como a pontuação, ou mesmo muitos dos erros ortográficos, cuja abordagem terá de passar por uma sistematização, o mais clara possível, de regras gramaticais.

Para terminar, nunca nos parece demais acentuar a importância do contacto humano entre professor e alunos; do reforço dessa sua função de comunicador na situação de ensino/aprendizagem e também de companheiro de descobertas do mundo dependerá, na nossa opinião, o tipo de trajectória colectiva das turmas: mais rápido, se o relacionamento com o professor for muito bom, como sucedeu com a turma C, mais lento, se esse relacionamento se basear em respeitosa distância, como se verificou com a turma B.

³ Transcrevemos o desabafo da aluna: "Estava com esperança de ver outra correcção que não fosse só o costume 'cuidado com os erros', 'dá atenção ao que fazes' e outras tretas no género".

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Fig. 1 - Modelo de produção de Texto, segundo L. Flower	I. 43
Quadro I - Profissões dos pais dos alunos (turma B)	I. 54
Quadro II- Profissões dos pais dos alunos (turma C)	I. 56
Quadro III - Médias de extensão das Composições- -em número de palavras	I. 87
Quadro IV - Médias de extensão das composições - - em número de frases	I. 90
Quadro V - Emprego da conjunção 'e'	I. 154
Quadro VI - Médias de utilização das coordenadas e das subordinadas	I. 155
Fig. 2 - Posicionamento do Professor e do Aluno, perante o texto produzido na aula	II. 3

BIBLIOGRAFIA REFERIDA *

ADAMS, A. et alii. New Directions in English Teaching. Basingstoke, The Falmer Press, 1982.

ANÇÃ, M. H. "Ensinar o Tempo no Âmbito da Disciplina de Português" in O Professor, Maio 1991, nº17.

ANÇÃ, M.H. A Expressão do Tempo e do Aspecto. Ensino/Aprendizagem do Português, Língua Materna. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, 1990.

ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. Focus on the Language Classroom. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

APPLEBEE, A.N. Writing in the Secondary School: English and the Content Areas. Urbana, N.C.T.E., 1981.

APPLEBEE, A.N. The Child's Concept of Story: ages two to seventeen. Chicago, University of Chicago Press, 1978.

AZEVEDO, R. & MIMOSO, A. Nas Margens da Palavra. Porto, Porto Editora, 1986.

BAPTISTA, V. et alii. Sinais. Lisboa, Asa, 1986.

* Sabendo do ritmo constante de publicações em todos os campos da Linguística e da Pedagogia e também da facilidade em obter essas referências bibliográficas, optámos por mencionar apenas a bibliografia utilizada na elaboração deste estudo, pondo de lado mesmo as obras que fomos consultando, mas que, por motivos vários, acabámos por não citar.

- BARTLETT, E.J. Learning to Write: some Cognitive and Linguistic Components. "Papers in Applied Linguistics", CAL, series 2.
- BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. Introduction to Text Linguistics. Londres, Longman, 1981.
- BEAUGRANDE, R. Text, Discourse and Process. Londres, Longman, 1980.
- BENTON, M. "Toward a Rationale for Creative Writing" in ADAMS, A. New Directions in English Teaching. (...)
- BEREITER, C. "Development in Writing" in GREGG, L.W. & STEINBERG, E.R. Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Assoc., 1980.
- BERNSTEIN, B. Langages et Classes Sociales. Paris, Minuit, 1975.
- BETTELHEIM, B. Psicanálise dos Contos de Fadas. Lisboa, Bertrand, 1976.
- BRITTON, J.N. The Development of Writing Abilities(11-18). Londres, MacMillan, 1975.
- BRUMFIT, C. & MITCHELL, R. Research in the Language Classroom. Devon, MEP and The British Council, 1989.
- BURTON, D. "Conversation Pieces" in CARTER, R. & BURTON, D. Literary Text and Language Study. (...).
- CAMPOS, O.S. O Gerúndio em Português. Rio de Janeiro, Presença, 1980.
- CARLIN, E. "Writing Development - Theory and Practice" in WILKINSON, A. et alii. The Writing of Writing. (...)
- CARTER, R. & BURTON, D. Literary Text and Language Study. Londres, E.Arnold, 1982.
- CHOMSKY, N. Rules and Representations. Oxford, Blackwell, 1980.
- CLAES, M. Os Problemas da Adolescência. Lisboa, Verbo, 1985.

- COHEN, A. "Using Verbal Reports in Research on Language Learning" in FAERCH & KASPER. Introspection in Second Language Research. (...).
- CORTIS, G. O Contexto Social no Ensino. Lisboa, Horizonte, 1980.
- CRYSTAL, D. Dictionary of Linguistics and Phonetics. Londres, Blackwell, 1985.
- CUESTA, Pilar V. Gramática da Língua Portuguesa. Lisboa, Edições 70, 1980.
- CUNHA, C. & CINTRA, L.F. Lindley. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Lisboa, Sá da Costa, 1984.
- DIPARDO, A. "Narrative Knowers, Expository Knowledge: Discourse as a Dialectic" Occasional Paper nº6, Center for the Study of Writing, University of California, Berkeley, 1989.
- DUCROT, O. & TODOROV, T. Dicionário das Ciências da Linguagem. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1982.
- FAERCH, C. & KASPER, G. Introspection in Second Language Research. Clevedon, Multilingual Matters, 1987.
- FLOWER, L. "The Role of Task Representation in Reading-to-Write", Report 2 of Reading to Write: Exploring a Cognitive and Social Process. University of California, Berkeley, Junho 1987.
- FONSECA, W. "A Análise dos Erros aplicada ao Ensino duma Língua" in Actas do Primeiro Encontro Nacional para a Investigação e Ensino do Português, CLUL, 1976.
- FOWLER, R. Linguistics and the Novel. Londres, Methuen, 1977.
- GENETTE, G. "Frontières du Récit" in L'Analyse Structurale du Récit. Communications, nº8, 1966.
- GANNON, P. Assessing Writing: Principles and Practice of Marking Written English. Londres, E. Arnold, 1985.
- GOMES, F. Erro Ortográfico. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, 1987.

- GRICE, H.P. "Logic and Conversation" in COLE, P. & MORGAN, J. Syntax and Semantics. Nova Iorque, Academic Press, 1975, vol.3.
- GRICE, H.P. "Further Notes on Logic and Conversation" in COLE, P. Syntax and Semantics. Nova Iorque, Academic Press, 1978, vol. 9.
- HAARSTRUP, K. "Using Thinking-aloud and Retrospection to Uncover Learners' Lexical Inferencing Procedures" in FAERCH & KASPER. Introspection in Secong Language Research. (...)
- HALLIDAY, M.A.K. Spoken and Written Language. Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Oxford University Press, 1989.
- HARPIN, W. "Writing Counts" in WILKINSON, A. et alii. The Writing of Writing. (...)
- HARRISON, C. Readability in the Classroom. Cambridge University Press, 1980.
- HAYHOE, M. & PARKER, S. Working with Fiction. Londres, E. Arnold, 1984.
- HAYES, J.R. & FLOWER, L. Uncovering Cognitive Processes in Writing. Nova Iorque, Longman, 1983.
- HAYES, J.R. & FLOWER, L. A Process Model of Composition. Pittsburgh, Carnegie-Mellon University, 1979.
- HUNT, K. "Grammatical Structures Written at three Grade Levels", National Council for the Teaching of English, 1965.
- HYMES, D. Foundations in Sociolinguistics: an Ethnographic Approach. Londres, Tavistock, 1974.
- KRESS, G. & HODGE, R. Language and Ideology. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1970.
- KRESS, G. "The Social Values of Speech and Writing" in FOWLER, R. Language and Control. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1979.

- KRESS, G. "Interrelations of Reading and Writing" in WILKINSON, A. The Writing of Writing. (...)
- LABOV, W. Language in the Inner City. Filadélfia, University of Pennsylvania Press, 1972.
- LANGER, J. Children Reading and Writing: Structures and Strategies. Norwood, Ablex Publishing Corporation, 1986.
- LAWTON, D. Social Class, Language and Education. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1968.
- LAWTON, D. "Social Class Differences in Language Development" in Language and Speech. vol. Vi, nº3, p. 120 a 430, 1973.
- LEECH, G. & SHORT, M. Style in Fiction. Londres, Longman, 1981.
- LOPES, D.M.S. Criatividade Linguística e Discursiva na Escrita em Língua Estrangeira. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, 1989.
- LOPES, J. A. Dicionário de Verbos. Porto, Lello, 1983.
- MATEUS, M.H. et alii. Gramática da Língua Portuguesa. Coimbra, Almedina, 1983.
- MATEUS, M.H. et alii. Dicionário de Termos Linguísticos. Lisboa, Cosmos, 1990.
- MOFFET, J. Coming on Centre: English Education in Evolution. Montclair, NJ Boynton Cook, 1981.
- MOUNIN, A. Dictionnaire de la Linguistique. Paris, PUF, 1974.
- NUNES, C. et alii. Nova Gramática do Português. Lisboa, Didáctica Ed., 1986.
- PAYNE, S. The Art of Asking Questions. Princeton University Press, 1980.
- PERERA, K. "Grammatical Differentiation between Speech and Writing in Children aged 8 to 12" in WILKINSON. The Writing of Writing. (...).

- PERINI, M. Gramática do Infinitivo Português. Petrópolis, Vozes, 1977.
- PIAGET, J. A Noção de Tempo na Criança. Rio de Janeiro, Record, s.d.
- POSTIC, M. A Relação Pedagógica. Coimbra, Coimbra Editora, 1984.
- PROTEROUGH, R. Encouraging Writing. Londres, Methuen, 1983.
- ROMAINE, S. The Language of Children and Adolescents. Londres, Blackwell, 1984.
- SANTOS, A.M. & BALANCHO, M.J. A Criatividade no Ensino do Português. Lisboa, Texto Editora, 1988.
- SANTOS, O. O Português, na Escola, Hoje. Lisboa, Caminho, 1988.
- SEARLE, J. R. Speech Acts: an Essay in the Philosophy of Language. Cambridge University Press, 1969.
- SELF, David. Creative and Critical. Londres, Harrap, 1984.
- STUBBS, M. "Stir until the Plot Thickens" in CARTER & BURTON. Literary Text and Language Study. (...).
- STUBBS, M. Language and Literacy: the Sociolinguistics of Reading and Writing. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1980.
- TAVARES, J. & ALARCÃO, I. Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Coimbra, Almedina, 1989.
- TODOROV, T. "Les Catégories du Récit Littéraire" in L'Analyse Structurale du Récit. Communications, nº8, 1966.
- VAN DIJK, T. Text and Context. Londres, Longman, 1977.
- VERNON, E.P. Creativity. Harmondsworth, Penguin Books, 1970.
- WELLS, G. & CHANG, G.L. "From Speech to Writing - Some evidence on the Relationship between Oracy and Literacy" in WILKINSON. The Writing of Writing. (...).
- WIDDOWSON, H. Stylistics and the Teaching of Literature. Londres, Longman, 1975.

WILKINSON, A. et alii. Assessing Language Development. Oxford University Press, 1980.

WILKINSON, A. et alii. The Writing of Writing. Milton Keynes, Open University Press, 1986.

WILKINSON, A. & HANNA, P. "The Development of Style in Children's Writing" in Educational Review, vol. 32, n°2, 1980.

WITKIN, R. The Intelligence of Feeling. Londres, Heineman, 1975.

ZIJDERVELD, A.V. On Clichés. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1979.

MARIA DE FÁTIMA MAMEDE DE ALBUQUERQUE

**A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO CRIATIVO
NO CONTEXTO DE SALA DE AULA:
O CASO DOS ALUNOS DE 12 / 13 ANOS**

VOLUME III- Apêndices Complementares

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

1992

MARIA DE FÁTIMA MAMEDE DE ALBUQUERQUE



UNIVERSIDADE DE AVEIRO
SERVIÇOS DE DOCUMENTAÇÃO

OFERTA

**A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO CRIATIVO
NO CONTEXTO DE SALA DE AULA:
O CASO DOS ALUNOS DE 12 / 13 ANOS**

VOLUME III- Apêndices Complementares

**Dissertação de Doutoramento
em Didáctica do Português**

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

1992



69027

ÍNDICE:

Apêndice I - Questionário aos Professores.....	2
Apêndice II - Questionário aos Alunos.....	5
Apêndice III - Composições	10
III.A.1 - 7º B - Primeira Tarefa	12
III.A.2 - 7ºC - Primeira Tarefa	25
III.B.1 - 7ºB - Segunda Tarefa	33
III.B.2.- 7ºC - Segunda Tarefa	44
III.C.1 - 7ºB - Terceira Tarefa	56
III.C.2 - 7ºC - Terceira Tarefa	67
Apêndice IV - Extensão das Composições (Em número de Palavras)	80
Apêndice V - Extensão das Composições (Em número de Frases)	82
Apêndice VI - Utilização de Parágrafos	84
Apêndice VII - Colocação das Vírgulas	86
Apêndice VIII - Emprego de Outros Sinais Ortográficos	90
Apêndice IX - Erros Ortográficos (Sua Incidência)	92
Apêndice X - Temas das Composições	94
Apêndice XI - Índice de Autores (das Selectas Adoptadas)	95
Apêndice XII - A. Incidência das Orações Coordenadas	99
B. Incidência das Orações Subordinadas	101
Apêndice XIII - Ficha Informativa (de Livro de Apoio)	105
Apêndice XIV - Etapas de Construção das Narrativas	109
Apêndice XV - A. Introdução dos Textos	111
B. Conclusão dos Textos	113
Apêndice XVI - Desenvolvimento do Enredo	115
Apêndice XVII - A. A Personagem Principal	117
B. A Personagem Secundária	119
Apêndice XVIII - A Perspectiva Narrativa	121
Apêndice XIX - O Diálogo (Tipos de Organização)	123
Apêndice XX - Protocolos de Verbalização do Pensamento	128
XX. A. - 7ºB	129

XX. B. - 7°C	141
Apêndice XXI - Entrevistas Retrospectivas	153
XXI. A - 7°B	153
XXI. B. - 7°C	158

UA/SD	
N.º	69027
Data	13 NOV. 1982
Coto	PAC - 1234V 2

APÊNDICE I:

QUESTIONÁRIO

(apresentado aos professores do 7º B e do 7º C no começo do ano lectivo)

- A. Professora do 7º B.
- B. Professora do 7º C.

1. O que é uma composição?

A. *É um texto escrito criado pelos alunos.*

B. *É um texto feito pelos alunos sob um tema dado pelo professor.*

2. Espera sempre que os alunos lhe façam um texto narrativo?

A. *Sim. Acho que é o que eles sabem fazer.*

B. *Sim... não, também podem fazer poemas e outras coisas mais.*

Que coisas?

Não sei... teatro, por exemplo.

E costuma incentivar os seus alunos a sair do texto narrativo?

Francamente não.

3. Em que circunstâncias os seus alunos fazem composições?

A. *Quando estão muito inquietos; também quando acabo a aula muito cedo e resta-me um tempinho, mas especialmente, quando termino uma unidade didáctica e quero fazer revisões.*

B. *Para rever conhecimentos adquiridos e também para variar da interpretação dos textos.*

4. Quando tempo costuma dar aos alunos para fazerem a composição?

A. *Depende dos objectivos do exercício.*

B. *É conforme.*

4.a. Podiam ser mais específicas nas respostas, por favor.

A. Se é um exercício de verificação posso dar até a aula toda. Se é só para preencher tempo ou para castigar os alunos serão apenas alguns minutos.

B. Se é para rever uma unidade didáctica que acabei de dar, normalmente deixo metade da aula final da unidade para os alunos fazerem uma composição; se é para mudar um pouco de assunto e de tónica das aulas sou capaz de dedicar toda uma aula à composição.

5. Marque com (N)ÃO ou (S)IM a situação que se lhe aplica:

- **PENSA BEM NO TEMA DISTRIBUÍDO E DÁ O TEMPO DE ACORDO COM A DIFICULDADE DO ASSUNTO:**

A. (N)

B. (S)

- **IMPROVISA NO MOMENTO:**

A. (S)

B. (N)

- **TEM EM CONTA A IDADE DOS ALUNOS AO ESCOLHER OS TEMAS DE COMPOSIÇÃO:**

A. (N)

B. (N)

- **COSTUMA UTILIZAR COMO TEMA ASSUNTOS POLÉMICOS DO MOMENTO:**

A. (N)

B. (N)

- **CONHECE OS SUPER-HERÓIS DO MOMENTO E OUTRAS PAIXÕES DOS SEUS ALUNOS E UTILIZA ESSE CONHECIMENTO COMO TEMA:**

A. (N)

B. (N)

6. Evita distribuir certos temas de composição? Quais e porquê?

A. Sim. Política e sexo. Porque dão origem a discussões que arrastam indisciplina.

B. Sim. Sexo ... política... morte e doença... porque estão ligados a conceitos polémicos e muito individuais e a sua discussão é muito delicada. Podemos ferir os alunos sem querer

7. Compreenderia se qualquer aluno seu se recusasse a escrever dizendo que não se sentia inspirado?

A. Não, senão todos diziam.

B. Não... bem, talvez... se o aluno me desse um bom motivo... por exemplo, estar doente ou assim.

8. Faz mais composições em sala de aula ou como trabalho de casa? Porquê?

A. Nunca dei composições como trabalho de casa, porque duvido que sejam eles a fazê-las; ou pelo menos, fazem-nas com muita ajuda.

B. Só me lembro de ter dado composições como trabalho de casa uma única vez... e arrependi-me depois de ter ditado o tema. Pessoalmente, acho que não temos direito a dar trabalhos de casa que exijam tanto esforço e tempo dos alunos que lhes prejudiquem o trabalho das outras disciplinas.

9. Qual o número de composições por período feitas pelos seus alunos?

A. Composições mesmo, umas duas. Mas como já disse também fazem pequenos textos, para preencher o tempo ou de castigo.

B. Talvez umas quatro. Acho que o ideal seria uma por semana, mas há sempre uma ou outra semana em que não temos essa oportunidade.

10. Na sua opinião qual é a importância deste tipo de exercício escrito?

A. Ensiná-los a escrever.

B. Melhorar o modo como escrevem, pois alguns deles ainda escrevem muito mal.

11. Alguma vez explicou aos seus alunos a razão porque fazem composições?

Se sim, que razão lhes deu?

A. Sim, que é para aprenderem a escrever com correcção e elegância... e também adequadamente.

B. Sim, que é para verificar se sabem pontuar, se dão erros ortográficos, se sabem exprimir as suas ideias.

APÊNDICE II:

QUESTIONÁRIO

(apresentado aos alunos do 7ºB e 7ºC no começo do ano lectivo)

N = 60

1- A tua professora manda-te escrever um texto. Na tua opinião o que deseja que tu faças?

	7ºB	7ºC
<i>Uma composição.</i>	(55%)	(60%)
<i>Uma história que tem pelo menos dez linhas .</i>	(20%)	(30%)
<i>as redacções que fazemos na aula .</i>	(20%)	(10%)

2- E o que é uma composição?

	7ºB	7ºC
<i>É uma história .</i>	(60%)	(80%)
<i>É contarmos coisas que aconteceram por ordem .</i>	(40%)	(20%)

3- Gostas de fazer composições? Porquê?

	7ºB	7ºC
<i>Sim, porque é giro inventar histórias .</i>	(80%)	(60%)
<i>Não, porque nunca sei o que hei-de dizer .</i>	(20%)	(40%)

4- Nas composições que fazes, quem é o herói?

	7ºB	7ºC
<i>Gosto de ser eu .</i>	(90%)	(95%)
<i>Alguém valente e esperto .</i>	(10%)	
<i>Alguém inventado .</i>		(5%)

5- Ao planificar uma composição, pensas primeiro no herói, ou antes decides quais são os acontecimentos que ele vai viver?

	7ºB	7ºC
<i>Primeiro, penso no herói .</i>	(50%)	(75%)
<i>Primeiro, escolho as aventuras e só depois a pessoa que as vive .</i>	(30%)	(25%)

6 - Costumas contar coisas que te aconteceram ou que gostavas que te acontecessem?

	7ºB	7ºC
<i>Sim, ou que podiam acontecer .</i>	(60%)	(90%)
<i>Não, o que eu gosto é de inventar .</i>	(40%)	(10%)

7- Elaboras um esquema dos acontecimentos antes de começares a escrever?

	7ºB	7ºC
<i>Não. Só se o tema for muito difícil ou se estiver cansado .</i>	(80%)	(95%)
<i>Sim. Para ordenar as ideias .</i>	(20%)	(5%)

8- Segues uma ordem cronológica para narrar os acontecimentos?

	7ºB	7ºC
<i>Sim, sempre .</i>	(80%)	(85%)
<i>Acho que sim, mas não sei bem .</i>	(20%)	_____
<i>Não sei .</i>	_____	(15%)

9- Alguma vez pensaste que as diferentes partes da tua composição poderiam ser trocadas?

	7ºB	7ºC
<i>Não.</i>	(60%)	(70%)
<i>Não, eu acho que não podiam., senão não faz sentido .</i>	(40%)	_____
<i>Sei lá se podem .</i>	_____	(30%)

10 - Costumas reler a composição?

	7ºB	7ºC
<i>Sim, para ver se tem erros .</i>	(50%)	(30%)
<i>Sim, para pôr as vírgulas .</i>	(40%)	(50%)
<i>Não, para quê?</i>	(10%)	_____
<i>Não respondem</i>	_____	(20%)

11- Quando relês, mudas muita coisa?

	7ºB	7ºC
<i>Mudo só uma ou outra coisa .</i>	(90%)	(80%)
<i>Não responderam</i>	(10%)	(20%)

12 - Quando mudas coisas, porque é? (MARCA COM UMA CRUZ) -

	7ºB	7ºC
<input type="checkbox"/> - porque não faz sentido	(10%)	(15%)
<input type="checkbox"/> - porque tem erros ortográficos	(50%)	(30%)
<input type="checkbox"/> - porque tem construções gramaticais erradas	(0%)	(5%)
<input type="checkbox"/> - porque faltam vírgulas no texto	(40%)	(50%)

13 - A teu ver, qual é a parte mais difícil da composição? (MARCA COM UMA CRUZ) -

	7ºB	7ºC
<input type="checkbox"/> - começar a escrever	(40%)	(20%)
<input type="checkbox"/> - organizar as ideias	(10%)	(15%)
<input type="checkbox"/> - fazer a introdução	(30%)	(50%)
<input type="checkbox"/> - fazer uma conclusão	(20%)	(15%)

14- Para fazeres uma boa composição, a que dás mais atenção (NUMERA DE 1 a 6, POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA):

	7ºB	7ºC
<input type="checkbox"/> - não dar erros ortográficos	(1)	(2)
<input type="checkbox"/> - fazer a pontuação correcta	(2)	(1)
<input type="checkbox"/> - fazer frases bonitas	(4)	(6)
<input type="checkbox"/> - dizer o que sentes	(6)	(4)
<input type="checkbox"/> - usar material das aulas	(3)	(3)
<input type="checkbox"/> - inventar	(5)	(5)

15 - Quando escreves as tuas composições estás a pensar na pessoa que as lê?

	7ºB	7ºC
<i>Não.</i>	(100%)	(50%)
<i>Acho que sim .</i>	_____	(40%)
<i>Não responderam</i>	_____	(10%)

16 - Pões nas composições coisas que sabes que agradam à tua professora? Porquê?

	7ºB	7ºC
<i>Claro, porque quero ter boa nota .</i>	(100%)	_____
<i>Sim, porque quero ter positiva .</i>	_____	(60%)
<i>Sim, se gosto dela .</i>	_____	(40%)

17 - Achas que é importante escrever nas aulas de Português?

	7ºB	7ºC
<i>Acho que é tão importante quanto falar .</i>	(40%)	(45%)
<i>Acho, porque gosto de escrever .</i>	(30%)	(15%)
<i>Não, só porque a professora me obriga .</i>	(30%)	(40%)

18 - Achas que escreves suficiente?

	7ºB	7ºC
<i>Sim .</i>	(40%)	(30%)
<i>Não, gostava de escrever mais .</i>	(30%)	(20%)
<i>Acho até que escrevo demais .</i>	(30%)	(50%)

19 - Imagina que podias escolher os temas para as tuas composições. ESCOLHE TRÊS ASSUNTOS E COLOCA-OS POR ORDEM DE IMPORTÂNCIA:

	7ºB	7ºC
1. O amor e a amizade	(40%)	(60%)
2. O meu futuro	(40%)	(15%)
3. Defesa do ambiente	(10%)	(5%)
4. Discutir a escola	(5%)	(15%)
5. Falar do que se passa à nossa volta	(5%)	(5%)

20. Na tua opinião o que é fundamental para se produzir uma boa composição:

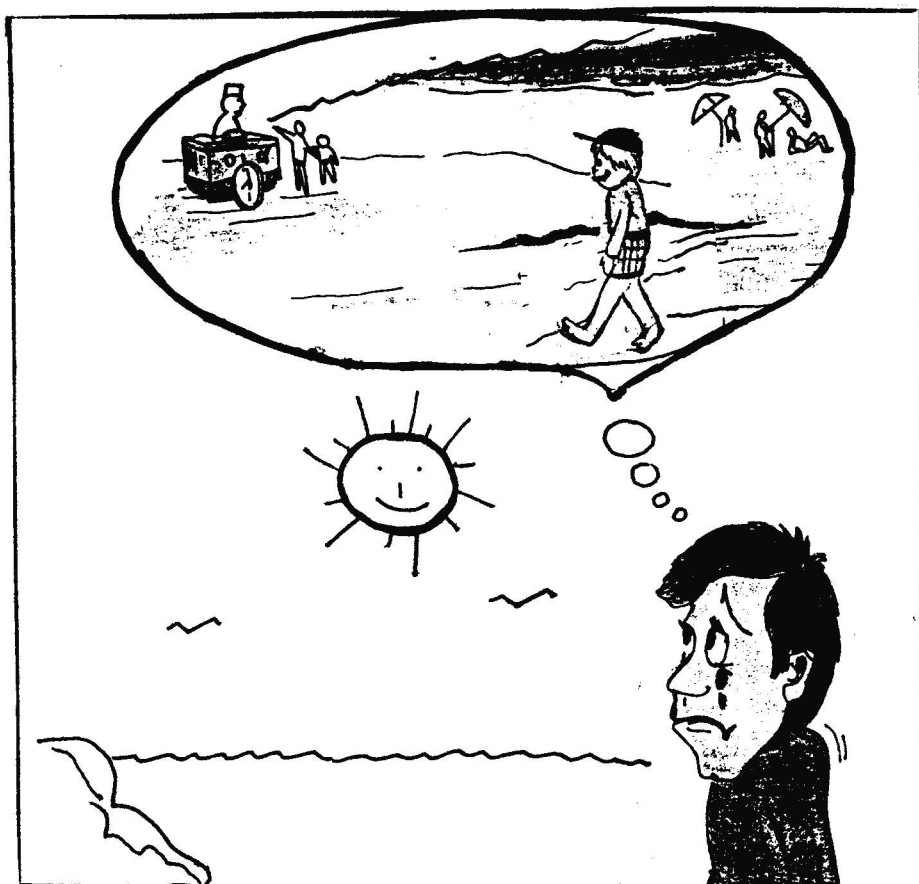
	7ºB	7ºC
<i>Uma composição com muitos erros de ortografia não pode ser boa .</i>	(80%)	(70%)
<i>Erros de pontuação estragam uma boa história .</i>	(20%)	(40%)
<i>Uma composição precisa de ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão .</i>	(75%)	(80%)
<i>O ideal seria só escrevermos sobre assuntos que nos interessam directamente .</i>	(75%)	(85%)
<i>É importante saber o que se vai escrever antes de começar .</i>	(40%)	(25%)
<i>Não se pode escrever como se fala .</i>	(55%)	(75%)
<i>Saber escrever é a coisa mais importante</i>		

<i>que se pode aprender na escola .</i>	<i>(30%)</i>	<i>(10%)</i>
<i>A preocupação com 'escrever bem' pode produzir composições desinteressantes .</i>	<i>(10%)</i>	<i>(5%)</i>
<i>Pode-se escrever bem e dar-se muitos erros .</i>	<i>(5%)</i>	<i>(1%)</i>
<i>As pessoas que não sabem fazer uma composição também podem triunfar na vida .</i>	<i>(5%)</i>	<i>(15%)</i>

APÊNDICE III

As Composições

III. A. - 1ª TAREFA:



1. Observa a gravura atentamente;
2. Imagina a situação documentada;
3. FAZ UMA COMPOSIÇÃO DESENVOLVENDO A SITUAÇÃO QUE IMAGINASTE.

III. A. 1. -7º B

Nº 1 - Era uma vez um homem que quando ia para o trabalho passava sempre pela praia. Nunca tinha férias e já começava a ter saudades delas. Como passava sempre por lá ficava ainda com mais vontade de ir à praia e estava muito triste.

Um dia começou a *insestir* * com o patrão para que ele o deixasse tirar umas feriazitas. Como o patrão não o deixava tirar férias, ele ficou muito chateado e foi-se queixar ao Ministério. Lá acharam que ele tinha razão e foram falar com o patrão da fábrica onde o homem trabalhava. O patrão começou a desculpar-se, a dizer que o homem nunca trabalhava quase nada e que estava sempre na conversa com os outros empregados. Houve uma grande discussão entre o patrão e o homem, mas no fim deram razão ao homem e ele saiu da fábrica todo contente.

Foi rapidamente a casa, pegou nas coisas da praia e lá foi ele chamar os amigos para irem para a praia.

Nº 2 - Eu vivia à beira-mar. Fui dar uma volta ao paredão da Barra . Estava em pleno inverno.

Quando andava pensava como gostava de estar outra vez no verão. E comecei a pensar que estava no verão daquelas férias grandes. Das brincadeiras que fazia com os meus amigos e com o meu cão, os castelos na areia. Como gostava de tirar esta roupa quente para vestir camisola de manga curta e de vestir calções e de tirar estas botas quentes, nadar, pôr os chinelos de dedo ou sapatilhas de lona.

Quando acabou este sonho eu fiquei triste por isto não estar a acontecer neste momento mas gostei muito deste sonho porque é bom pensar nas férias grandes.

Nº 3 - O sonho do João

O João era um menino pobre e triste. Um dia foi sozinho à praia pensar se ele fosse como sempre sonhara - um menino rico que estudava e que

* Decidimos transcrever em itálico os erros ortográficos dos alunos.

sabia que quando fosse maior teria o *feturo* garantido. Olhou para o céu e começou a pensar que era um estudante. Tinha acabado as aulas e fora para a praia. Andou um bocado e avistou um vendedor de gelados. Aproximou-se e comprou um. Sentou-se e apreciou a praia. Já tinha muita gente é evidente pois já tinha um sol radiante. O Joaozinho foi a correr para casa e pediu à mãe uns calções pois apeteceu-lhe tomar um delicioso banho no mar. E assim foi mal chegou à praia *istendeu* a toalha e foi a correr para o mar. Quando chegou do seu banho secou-se na toalha e foi para casa. Esteve a conversar com a mãe quando nisto aparece o pai. Este tinha ido ao liceu ver as notas do filho. Chegou perto deste e disse:

- Sim senhor: três cincos e o resto tudo quattros. Olha João tenho uma surpresa para ti. Abre a porta da garagem e procura o teu presente.

O João todo contente deu um beijo à mãe e um abraço ao pai e saiu. Quando chega à garagem tinha uma bola de couro, uma bicicleta de corridas e finalmente um cão pastor alemão. Ele todo contente foi agradecer ao pai, mas quando o João verdadeiro abriu os olhos tinha-se acabado o sonho. O João deixou cair duas pequenas lágrimas pelo rosto abaixo. E assim acabou o sonho do Joaozinho.

Nº 4 - Estão a ver este homem?

Já devem ter uma ideia do que ele está a pensar. Embora seja verão a praia está deserta. Sabem porquê? Concerteza há algum acontecimento importante na cidade e as pessoas não vieram à praia. Mas ele não foi. Está triste ao ver a praia deserta, sem ninguém. Apenas o sol e as gaivotas.

Mas ainda me pergunto... porque estará ele triste? Nos outros dias ele está sempre contente quando passa pela praia ao ver o homem dos gelados, as crianças contentes a brincarem na água e com a areia, as pessoas a tomarem banhos de sol, eu sei lá. Há tantas coisas que se podem fazer na praia que se eu estivesse aqui a nomeá-las todas nunca mais daqui saía.

Mas hoje é um dia triste. Mas enfim - há sempre um dia triste. Um ou mais dias. Mas pronto: este foi um dos dias tristes.

Nº 5 - É apenas um sonho:

Num certo dia fazia muito sol a praia estava deserta, só eu é que lá estava. De repente comecei a chorar e a pensar...

A praia estava cheia, as pessoas *istendidas* na areia a apanhar sol. As crianças brincavam faziam escavações na areia mas também havia crianças

que iam comprar gelados. Lá estava o carrinho dos gelados a vender era engraçado. O senhor estava sempre bem disposto e com o seu chapéu branco. Fazia muito sol o mar estava óptimo todas as pessoas se divertiam, era uma maravilha.

Mas isto é apenas um sonho. Na verdade a praia estava deserta sem ninguém. Como é mau estar sozinho num dia lindo.

Nº 6 - O Zé estava muito triste, porque era muito pobre e não tinha dinheiro para comprar um gelado nem para ir à praia que ele gostava mais, "a praia dos gelados".

Ele sempre sonhou ir àquela praia, mas não tinha dinheiro. Passado algum tempo um senhor veio falar com ele. O Zé ficou muito confuso pois não *conheci-a* aquele senhor muito fino. Ele perguntou se o Zé queria ir fazer um filme.

O Zé ficou ainda mais confuso, sem deitar pio, até que de repente disse: aceito. Qual é o papel?

O senhor até deu um salto quando o Zé disse aquilo: o papel é fazer de homem pobre.

- Fixe, é o que sei fazer melhor. Aliás eu sou mesmo pobre - disse o Zé.

Foram os dois para o estúdio, e os realizadores deram-lhe roupa e dinheiro.

O rapaz ficou muito contente e perguntou quando começavam as filmagens.

Os homens disseram que era só para a semana.

Ai sim? Então vou passar uma semana na "praia dos gelados".

- Está bem, mas não te esqueças das filmagens.

O Zé tornou-se famoso e a "praia dos gelados" também, pois o Zé passou a ir lá sempre. E os seus admiradores também iam para lá.

Nº 7 - O verão foi-se embora.

Como eram boas as férias de verão!

As pessoas iam para a água e divertiam-se. Havia crianças e adultos que jogavam alegremente à bola, dando cambalhotas sobre a areia, outras mais sossegadas apanhavam banhos de sol praticando a leitura, mas ainda havia o homem dos gelados que vendia gelados perto da praia, onde as crianças os iam comprar.

Agora chegou o frio, os pássaros emigram para outros países mais quentes. As crianças começam a ir para a escola e o frio começa a apertar. Acabou o verão!

Nº 8 - O rapaz está na praia a pensar nos dias em que as pessoas vão para lá que compram gelados, bolos, doces, etc, mas como não tem dinheiro não pode comprar. Ele é pobre e não pode comprar nada. Vê as pessoas todas contentes a comprar mas ele...

Depois imagina as pessoas a montar o guarda-sol. Ele está no mar a pensar em tudo isto. Vê o sol, vê os pássaros, vê o mar mas nada o consegue alegrar e então começa a chorar e pensa para ele:

- Quem me dera ser rico. Ao menos não tinha nada em que pensar. Tinha tudo o que eu *quise-se*, comprava gelados, bolos, doces e nada me preocupava.

Mas o sonho dele nunca se realizaria e dizia assim: - Quem nasceu pobre, pobre há-de morrer!

Nº 9 - Philipe era um rapazinho de cinco anos quando emigrou do seu país o Luxemburgo. Veio para Portugal, mais precisamente para Cascais que é uma cidade perto de Lisboa.

Nos seus primeiros passeios Philipe foi à praia, uma coisa que nunca tinha visto, pois no seu país não havia, só havia rios.

Ele agora passava o dia na praia, brincando. Arranjou vários amigos e com eles divertia-se a comer gelados e como eram bons! O pior era escolher.

À medida que o tempo passava Philipe cresceu e começou a trabalhar, por isso não podia ir à praia. Mas de vez em quando arranjava tempo para lá ir. Mas nunca mais se esqueceu dos velhos tempos em que brincava com os seus amigos.

Nº 10 - Hoje José acordara mais triste que nunca. Tinha tido um sonho terrível que o fez lembrar a pessoa que mais amou no mundo: o seu filho Joel.

Todos os dias Joel ia à escola, aprendia com os outros as coisas que são necessárias à vida. José dava-lhe todos os dias dinheiro para ele comprar um gelado depois da escola. Quantas vezes José observara o filho sem este

dar conta: Joel trazia os livros debaixo do braço e ia à praia. Era um menino contente até que um dia aconteceu... estava muito calor e para matar a sede a Joel um gelado não chegou. Despiu-se e *atirouse* à água... nunca mais ninguém o viu.

Tudo o que restava dele era uma recordação.

Nº11 - Certo dia José sonhou que estava a sonhar com o seu tempo de escola.

Sonhou que estava a sonhar que passeava à beira-mar e ia ter com o homem dos gelados à praia. Ao longe viam-se as pessoas a montarem as barracas porque o calor apertava e sonhou que estava a sonhar e a pensar "que bom, que dia maravilhoso". Só que de repente sonhou que estava a sonhar que ouvia um travão... e José acordou sobressaltado sobre a sua cama transpirado do calor daquele dia em que sonhara que estivera a sonhar.

Nº 12 - O meu pai era empresário em petróleo. Tinha uma grande empresa. Havia muitas pessoas a trabalhar para ele. Num certo dia um homem tinha chegado à conclusão que a praia da Costa Nova tinha petróleo e muito.

O meu pai ficou triste porque aquela praia que ele gostava tanto ia ser destruída. Fizeram tantos concursos de surf e tinha algumas medalhas de vencedor, aquelas ondas que maravilha! Mas o petróleo era bom, fazia-se muito dinheiro, mas as suas recordações eram ainda melhores. Começou então a chorar no meio da praia, foi para casa triste., comeu e foi logo *deitarse* , não falou com ninguém.

De manhã chegou ao escritório e na hora seguinte vinham os homens saber se ele aceitava ou não. Quando chegaram ele disse-lhes logo que não punha máquinas naquela praia tão boa. Havia outros lugares onde não incomodavam ninguém.

No verão seguinte fomos para lá passar férias e fazer surf. Foi tão divertido. E o meu pai ganhou outra vez medalhas. E foi para casa todo contente com a resolução que tinha tomado uns meses atrás.

Nº 13 - Era sábado, o grande dia de descanso. Resolvi ir à praia passear porque estava bom tempo.

Na praia tudo estava calmo, nem uma única pessoa lá estava. O mar estava sereno e o sol *resplandecia* e iluminava o mar.

Comecei a lembrar-me das horas que passei naquela praia em dias de verão. Todas as pessoas se deitavam na areia e expunham-se ao sol para ficarem queimadas.

O homem dos gelados normalmente aparecia na praia e por isso lá iam todos comprar gelados para se refrescarem e *aleviarem* do calor que fazia. O verão é a estação mais linda de todas! Só de me lembrar das horas que passei a apanhar sol, dá-me vontade de chorar. Chorar! Chorar com saudades dos dias de verão, dos dias de calor. Que saudades!

Nº 14 - Os meus pais conhecem um senhor que lhes é muito amigo: alto, cabelo escuro, olhos castanhos, moreno e com o cabelo curto que lhe fica lindamente com aqueles olhos grandes. Certo dia *encontravasse* na praia. Chorava. Pensava no passado, quando era criança.

Pensava nas vezes que passava por aquela praia e não a podia experimentar porque tinha que ir para a escola. Os tempos livres que tinha era para estudar. Não desanimava, estudava firmemente para ser um bom aluno. Cada vez que passava pela praia que ficava no caminho da escola, olhava pelo canto dos olhos aqueles turistas, pessoas que estavam em férias e até aquelas crianças que tinham horário disponível e lhes dava tempo de passarem a tarde na praia com as famílias. Olhava aquelas caras contentes a brincarem na água e a comprarem saborosos gelados, uma das coisas que ele mais gostava.

Olhava aquelas caras e via alegria sem fim. Os risos largos, sem mais dentes para mostrar. Mas agora também pensava na vida do seu filho, pensava que ele também sofre ao passar pela praia.

Não podia fazer nada, a possibilidade de desistir da escola não lhe agradava nada.

Então agora tenta alegrar o filho da maneira que pode e que esteja ao seu alcance.

Nº15 - Pedro ao caminhar ao longo da costa marinha, chorava, recordava os velhos tempos de miúdo.

Recordava, agora triste, sozinho, quando via os seus amigos por ali brincando uns com os outros. À sombra dos seus chapéus de sol, compravam gelados de variadas formas e gostos. E ele ali achando tudo tão bom e seguindo de livro debaixo do braço...

Sentira-se agora feliz, por poder caminhar ao longo da praia, voltar a comprar um gelado e recordar... por isso ele chora.

Nº16 - Quando eu ia à praia, nunca ia sozinho, ia sempre com os meus amigos. Íamos todos juntos de manhã para só irmos ao fim da tarde.

Trazíamos um farnel, uma toalha, uma bola e alguns trocos para comermos gelados. Mas o que gostávamos mais era do banho do mar.

À tardinha, fazíamos uma espécie de corrida que era ganha por quem chegasse primeiro à meta. Agora só lá vou aos domingos dar um passeio a pé e ir ao café.

Nº 17 - Estávamos no fim do verão, princípios do outono, quando fomos encontrar o Chico a *pacear* pela praia. Estava um sol frouxo de outono, as andorinhas já voavam para o sul, o mar estava calmo e sereno. Ele caminhava junto ao mar e recordava-se de como tinham sido as férias.

Os guarda-sóis abertos com as pessoas a tomar banhos de sol enquanto as crianças brincavam no mar. Outras pessoas lá mais ao longe praticavam surf e vela. Crianças compravam gelados.

Era uma alegria. Pessoas a saírem para ir passar o resto das férias à serra ou ao campo e outras a chegarem para aproveitar o sol que ainda restava.

Chegámo-nos perto do Chico e perguntámos:

- Então Chico, estás com um ar pensativo.
- Olha pá, estava a pensar nas minhas férias de verão...

E lá fomos todos dar um passeio junto ao mar, talvez o último desse verão.

Nº18 - Naquele dia à tardinha o João foi à praia recordar velhos tempos. Ah, é verdade, já ia-me esquecendo de vos apresentar o João: o João é um rapaz daqueles que trabalha na praia, um dos "banheiros". Na realidade é nadador-salvador, tem olhos azuis, cabelos tão loiros que até parecem brancos, é alto, elegante e tem dezoito anos.

Mas voltando ao que interessa, eu estava-vos a dizer que o João voltou à praia e vendo aquele mar manso batendo nas pedras, o sol vermelhão quase a esconder-se por detrás das ondas, o piar das gaivotas e muitos banhistas começou a lembrar-se de quando era mais pequeno e lá brincava com a sua irmã às escondidas, à cabra-cega, à apanhada e muitas coisas mais. Lembrou-se então daquele dia em que ele se escondeu dentro do

carro dos gelados do senhor Matias, e ele gordo e antipático o tirou de lá por uma orelha e o obrigou a pagar pelos prejuízos. Lembrando-se desses bons tempos não conseguiu evitar uma lágrima dizendo: ah, velhos tempos! Que bons tempos!

Mas eram já horas de voltar para casa e o João foi com a memória *arrevivada*.

Nº 19 - Um homem passeia na praia. O seu pensamento ia longe acompanhando as gaivotas que planam contra a luz do sol. Revia o tempo da escola em que ia passear na praia depois das aulas. Com os livros na mão corria a praia de ponta ponta sem se cansar. Às vezes deitava-se na areia e contemplava o sol que naqueles dias de primavera brilhava cada vez mais. Eram muitas as vezes que ele esquecia os livros e ia jogar a bola, deixando-os na areia. Ah, aquilo é que era vida!

Uma vez viu as redes dos peixes a virem para terra, noutra, viu um menino a ser salvo de morrer afogado e ainda noutra vez viu um tubarão a vir morrer à praia. Como era bom comer gelados de morango e chocolate que naquela época eram só cinco escudos.

Agora a praia está deserta nos dias de Primavera e também já ninguém faz daqueles gelados. Mário chora com saudades desses dias bons.

Nº 20 - Estava a ver televisão. Ligou para o segundo canal e estava a dar o jornal das 9 horas. Achou tarde e foi-se deitar. Bebeu um copo de leite frio como era costume, lavou os dentes e foi para a cama.

Antes de se deitar, Tocas começa a ler um livro. Chegado a uma dada altura no livro, falava que um rapaz ia comprar um gelado. Tocas começa a pensar, a pensar... O Tocas ia todo contente. Era verão. Tocas era pobre. Um dia quis ir ao Cabedelo. Estava maravilhoso: o sol radiante e um ventinho suave fazia curvar as relvas do Cabedelo. Chegou lá e queria correr.

Corria e inspirava aquele ar de maresia que faz bem às narinas. Pisava aquele mosto branco que salpicava e saltava sobre o Tocas. Depois as ondas faziam um barulho de palmas parecendo que o estavam a aplaudir.

De repente para e olha muitos meninos a comprar gelados. Começa a pensar, pensar... que era um menino rico. Era um domingo e ele queria comprar um gelado. Pediu ao pai e ele deixou. Contento da vida lá foi. Chegou lá e disse que queria um gelado e começa a comê-lo. Começa a sentir frio e vê neve à sua volta. Olha para o céu espantado. Volta a olhar

para a neve que caía à sua volta, para um lado, para o outro lado, parecendo uma bailarina... De repente o sonho acaba. Olha para o relógio e são 7 da manhã, horas de se levantar.

Nº 21 - Estava um dia lindo, mas com um leve vento embora estivesse quase no Inverno.

Saí de casa de manhã para ver o ambiente na rua. Não sabia para onde ir dar a volta. A fome era muita, mas só de gelados, claro. Resolvi ir à praia para me recordar do senhor de chapéu, a vender gelados. Quando lá cheguei logo procurei o lugar onde o senhor estava com o seu carrinho de gelados *saburosos*.

Mas depois vi que o Inverno estava perto e a chuva aí não tardava, a praia já estava deserta e o senhor já lá não ia. Só para o ano.

Continuei a sonhar que o homem estava a vender gelados e na praia tinha pessoas com guarda-sol, deitadas com esse astro luminoso a bater-lhes na cara.

Depois imaginei-me no verão, a passear na praia com uma roupa de inverno e com vontade dum gelado. As pessoas olhavam para mim com uma cara de admiradas.

Logo o meu sonho terminou e vi que tudo era uma fantasia, porque no Inverno não há gelados à venda, só no verão.

Fui para casa, comi qualquer coisa e acabei por perder o sentido no gelado e compreender que só para o ano havia mais

Nº22 - Ah, quando eu era pequenino, como sabia bem ir à praia comer sorvete!

Agora não posso comê-los porque tenho bronquite asmática. É a vida, há piores! Vou-vos contar o que me aconteceu uma vez:

Era de verão, a escola ficava ao pé do mar e eu tinha 50 mil reis, então fui a correr para comprar um sorvete:

- Por favor, quanto custa um sorvete de um sabor?- perguntei eu.

- Custa 52 mil reis. Queres um?

Não imaginam como eu fiquei: - Não, foi por curiosidade. Obrigado. Andei, andei, faltavam dois mil reis. O que havia de fazer?

Sentei-me, e o tempo passou, passou, até que ao olhar para o chão...iupi! encontrei os dois mil reis. Fui a correr pela areia a cem à hora e quando cheguei disse: - Queria um sorvete de morango, por favor.

-Aqui está, são 52 mil reis - disse o sorveteiro.

Paguei e olhei para o relógio. Vi que a minha mãe devia estar preocupada.

Então comecei a correr e... catrapuz! O gelado esborrachou-se no chão. Eu era engraçado e muito desastrado. Aqui acabou a nossa história por hoje.

Nº 23 - O Manel pensava nos seus tempos de infância. Era um rapazito loiro de olhos azuis e tinha muitas sardas na sua carita redonda. Sonhava em comer um gelado, mas não tinha dinheiro, nem a mãe lhe dava quando ele lhe pedia. Um dia quando ia a passear pela praia com os livros debaixo do braço, reparou num menino que estava a comprar um gelado. Fixou os olhos nele e pensou "se eu fosse aquele menino, comprava todos os gelados do carrinho olá"

Chegou ao pé do homem dos gelados e olhou para dentro do carrinho pensando novamente "tantos gelados! morango, chocolate, baunilha, limão e tantos tantos mais"- suspirava ele.

Seguiu o seu caminho a pensar no assunto "como eu era feliz se pudesse comer um gelado, só um!"

Quando chegou a casa, sua mãe estava a fazer o almoço e perguntou-lhe:

- "Então Manel, porque chegaste tão tarde?

- "Fui dar um passeio pela praia" - respondeu ele.

- Porque estás tão triste? - perguntou-lhe novamente a mãe.

- Porque eu gostava de comer um gelado - respondeu *imediatamente* o Manel.

- Mas tu já sabes que não temos dinheiro. Se quiseres vai pedir um ao senhor dos gelados, para ver se ele te dá um de graça - disse a mãe.

- Vou tentar, mas duvido muito- respondeu. E aí foi ele ao encontro do homem da "olá". Quando chegou lá perguntou-lhe:

- O senhor não me podia dar um gelado dos mais baratinhos? A minha mãe não tem dinheiro para me comprar um.

O Manel ficou calado à espera de uma resposta.

O homem dos gelados quase chorou ao ouvir aquela vozinha terna do Manel. Abriu a arca e tirou o gelado maior que lá havia e deu-lho. O Manel não podia acreditar no que via e exclamou de alegria: "tenho um gelado, viva! E correu em direcção a casa.

- Mãe, o senhor deu-me um gelado.

- Deu? Ainda bem, assim já podes saber como é.

O Manel começou a comer o seu gelado e só acabou passado uma hora e suspirou:

- Como é bom! Mãe, vou fazer tudo o que me mandares, porque se não fosses tu eu era um menino muito infeliz.

Nº 24 - Pedro é um jovem de 19 anos. Cabelo castanho curto, olhos verdes, nariz comprido e afilado.

Quando era pequeno podia andar na praia a brincar, a correr, a saltar: "que bom... como era bom..."

Agora não... a minha mãe bem me avisava para não andar descalço nos *balniários* da praia, mas eu não queria saber. Agora apanhei esta doença.

Não posso ir à praia, não posso ir à piscina... enfim: não posso fazer quase nada.

Mas o que me aflige mais é não poder ir à praia. Quando passo por lá e vejo os banhistas todos contentes, dá-me uma vontade de chorar tão grande que nem queiram saber!...

Pedro ia a andar agora para casa. Quando lá chegou teve uma grande surpresa:

- Pedro está aqui o médico e quer dizer-te uma coisa - disse a mãe.

O médico explicou: - Olha tenho uma surpresa para ti. Os teus exames médicos estavam mal feitos. Afinal não tens aquela doença que julgávamos.

É só uma pequena alergia.

O Pedro pulou de contente e a primeira coisa que fez foi ir à praia.

Este rapaz afinal não tinha doença nenhuma. Mas vocês tenham cuidado!

Nunca andem descalços nos *balniários* da praia!

Nº 25 - Este rapaz chamava-se Miguel, tinha olhos azuis, cabelo preto, um nariz comprido. Dava pena olhar para o Miguel porque chorava como uma criança de 4 ou 5 anos por não ter dinheiro para comprar objectos que sirvam para distracção. Ele andava triste porque via as outras pessoas a comprarem gelados e outras coisas e como ele era pobre não tinha nada disso. Muitas pessoas viam o Miguel na praia de calças, camisola e jornal debaixo do braço. Só se ouviam as gaivotas, as pessoas a conversarem, as ondas a baterem nas rochas...

Mas um dia também lá andava um velho senhor com um cesto às costas a vender pacotes de batatas fritas. E então o senhor viu o Miguel, e perguntou-lhe se ele não queria trabalhar com ele. O Miguel como não fazia nada aceitou o trabalho.

No dia seguinte o Miguel já andava com o cesto às costas a apregoar as batatas e vendeu bastantes pacotes. Assim conseguiu ganhar dinheiro.

Nº 26 - Era verão, um calor de estoirar. O João vinha da escola e estava a pensar como havia de ganhar um gelado. Então foi à loja dos gelados e pediu:

- Podia-me dar um gelado?

- Tens dinheiro, meu menino? - perguntou o homem.

O João suspirou e disse: - Não, não tenho.

Ao outro dia o João vinha da escola e estava a pensar como o seu colega, o Manuel era feliz porque comia um gelado todos os dias. No dia seguinte quando chegou à aula *foise* sentar ao lado do Manuel:

- Tu não me podias emprestar dinheiro para eu comprar um gelado?

- Ah, ah, ah - disse o Manuel - para tu nunca mais mo dares!

E o João ficou muito triste e foi para casa sem o seu gelado.

Nº 27 - Era de manhãzinha e eu estava a sair de casa. Entrei no carro e fui directo para a praia. Cheguei lá eram dez horas, hora certinha para tomar banho. Na praia estava, como todos os dias, o sorveteiro - aquele homem que no verão é adorado por todas as crianças e por alguns adultos como eu!

Além do sorveteiro estavam lá várias pessoas com os seus chapéus de sol às cores. Montei a minha barraca, vesti os meus calções e fui tomar banho.

O mar estava calmo e a água não estava muito fria, o que é raro! Nadei até que me fartei. Voltei para a barraca e fui almoçar. Eu levava duas sandes, um sumo e uma maçã. Depois de ter comido, tirei uma soneca até às três e meia da tarde. Quando acordei fui tomar banho e quando estava na água notei que não havia ninguém na praia.

De repente apareceram uns homens por trás de mim e enfiaram-me um casaco na cabeça. Puseram-me dentro dum barco, ligaram o motor e foram-se embora. O barco andou, andou, andou, até que embateu numa ilha deserta.

E agora aqui estou sozinho, com saudades da boa comida e do sorveteiro, nesta ilha deserta, à espera que me venham salvar.

Nº 28 - Era uma vez um rapaz chamado Miguel e que estava a passear na praia . De repente avistou um homenzinho dos gelados. Ele chega-se perto deste e pede: - Olhe, queria um corneto de chocolate.

- Aqui está - disse o homem dando-lhe o corneto para a mão - São 75\$.

- Deixe cá ver... hum! 5, 10, 15... 35, 55, 60, 62\$50... olhe, só tenho 62\$50.

Faltam 12\$50 para 75 escudos.

- Não tenho nada com isso, rapazinho. Vai ver se arranjas o resto do dinheiro e depois vem comprar o gelado.

- Está bem! - respondeu o Miguel confiante.

Farto de andar pela praia à procura de 12\$50 decidiu ir descansar a um café. Entrou, sentou-se e viu uma máquina de pontos. Levanta-se, caminha em direcção a esta e coloca 5\$ na máquina que era tudo o que era preciso para ela funcionar. Vai disto o écran começa a rodar e quando o Miguel carregou no stop o écran ficou cheio de laranjas e uma cereja.

- Que azar! - exclamou o Miguel. Mas não desistiu. Rolou, carregou de novo e no écran apareceram tudo bananas.

- Iupi! Consegui! Gastei 10\$ mas recebi cem!

Regressou ao local de partida e comprou o corneto de chocolate que tanto desejava. A conclusão desta história é que não devemos nunca desistir facilmente daquilo que pretendemos. Devemos lutar até ao fim.

Nº 29 - Era uma vez um senhor que andava a passear na praia. Durante o passeio ele pensava numa praia cheia de gente e num homem a vender gelados. Mas infelizmente na praia onde ele estava era completamente deserta.

Era só rochas e gaivotas. A praia era mesmo triste. O senhor estava muito desanimado, sentou-se na areia e pensou:

- Eu podia pegar na bicicleta e ir a outra praia mais movimentada, cheia de pessoas, animais e um homem que *vende-se* gelados. Assim fez.

Durante o caminho encontrou alguns amigos. E foi com eles para a praia. Na praia todos brincaram com bolas, arcos... foi uma festa. Na hora do lanche todos foram comer um gelado e depois voltaram à brincadeira.

No fim do dia o senhor sentia-se muito contente.

Nº 30 - Quando eu era miúdo era feliz, porque não tinha tantas responsabilidades como tenho agora. Agora sou um infeliz, porque me casei com uma mulher que me faz a vida negra: só quer passear, andar na moda e eu que trabalho todo o dia nem à noite posso tocar um pouco de viola.

Ai, quando eu era miúdo e traquina, que nunca parava quieto, saía da escola e ia para a praia comer gelados que nesse tempo eram a 5\$.

Lembro-me também de ir para a casa da minha avó onde andava sempre em liberdade a brincar com os animais. Agora estou triste e agoniado com isto tudo.

III. A. 2. - 7º C:

Nº 1 - Havia um senhor que se chamava António. Ele era bom e amigo de todas as crianças.

Um dia o António conheceu um menino na praia: ele era loiro e usava uns calções brancos e pretos. Tornaram-se amigos. Sempre que António ia à praia lá estava o menino. No último encontro (que estas duas criaturas não sabiam que era o último) António deu dinheiro ao menino para ele ir comprar um gelado. O menino comeu-o. Mas a sua mãe que não sabia do sucedido levou o menino à água e como todos sabem o menino morreu.

Um dia António voltou àquele sítio que lhe deixara tantas recordações, e lembrando-se do menino começou a chorar.

Nº 2 - Num lindo dia de sol o João foi à praia de bicicleta com os amigos. Quando chegaram lá apoiaram as bicicletas e levaram as toalhas para a praia. Estenderam as toalhas e o Pedro disse: - Vamos tomar banho?

Todos tiraram a roupa e foram para a água. Quando saíram da água o Gil viu os gelados numa barraca: - Que tal irmos cada um comprar um gelado?- perguntou o Gil. Todos foram buscar o dinheiro ao bolso das calças e o João esquecera-se de trazer dinheiro e ficou a chorar porque não podia comprar um gelado como os outros.

Nº 3 - O Alberto pensa para si que se fosse verão estava a comer gelados e de tanga, mas como não é verão nem está a comer gelados, nem está de tanga, mas sim todo agasalhado.

Lá no fundo o sol sorri, as gaivotas pairam no ar sobre o mar azul e calmo.

É outono e a praia está vazia, sem guarda-sois, sem toalhas na areia e sem crianças a brincar no mar. Está toda silenciosa e o Alberto continua a sonhar com o verão naquela praia que ele tão bem conhece...

Nº 4 - Tenho *enveja* daquele rapaz que eu vi ontem na *isplanada* quando estava a *engraixar* os sapatos dum senhor. Enquanto ele estava na praia a brincar a fazer castelos na areia eu estava a trabalhar para ganhar algum dinheiro para me sustentar e para sustentar a minha Avó. Deve ser bom ser rico!

Nº 5 - Certo dia de sol um rapaz que estava sentado num banco junto à praia da Barra estava a chorar porque se sentia inferior aos outros meninos. Sabem porquê? Porque lá adiante estava um garoto pequeno de uns 7 ou 8 anos que levava dinheiro para comprar um gelado muito grande. Realmente o dinheiro chegava para comprar vários gelados de vários sabores e o menino comeu-os todos enquanto ele ficava ali só a olhar muito triste.

Mas uns senhores que estavam a passar viram-no a chorar tiveram pena dele e compraram-lhe um gelado.

Nº 6 -Estava um lindo dia de verão. O João chegou à praia e pensou que gostava muito de ter dinheiro para comprar gelados e outras coisas boas. Imaginou-se numa praia muito linda, cheia de gente e com uma linda *paisagem* ... e imaginou a seguinte conversa com a sua mãe:

-Mamã, dá-me dinheiro para um gelado?

- Claro, meu filho. Vais lá e trazes um para mim também.

Então o menino sentou-se no chão, pôs o boné junto dos seus pés e passado um bocado já tinha muitas moedas. E foi todo feliz comprar um grande gelado.

Nº 7 - Estava um homem na praia que ia a passear muito contente. De súbito vê lá ao fundo uma multidão de meninos. Cheio de curiosidade foi ver qual era o *espetáculo* e como era alto viu que no meio dos meninos estava um homem com um chapéu enorme a vender gelados. Ao ver aquelas crianças felizes lembrou-se da sua infância de que gostava muito de gelados mas que não tinha dinheiro para comprar nenhum. E voltou para casa a chorar.

Nº 8 - Era uma vez um menino que *paceava* numa praia deserta num dia de verão. Vivia perto e isolado com os pais ali perto. Esse menino não

tinha amigos. O seu maior sonho era ter amigos, ver o senhor dos gelados "olá" a passar e os meninos a correrem para ele, a praia cheia de guarda-sóis e outras coisas *coloridas*. Os pais perguntavam ao menino:

-O que tens Jorge? E ele respondia: - Nada. Estou só *chatiado* .

E o Jorge saía de casa e ia passear pela praia. Até que... um dia apareceu um rapaz e outro e outro com os seus pais e aquela praia até então deserta começa a ficar cheia. Apareceu também o senhor Barnabé dos gelados. E o Jorge foi para casa e disse para os pais: o meu sonho realizou-se.

Nº 9 - Isto significa que o homem está a pensar que se tivesse algum dinheiro poderia comprar uns calções para andar na praia, comprar gelados, jogar à bola, tomar banho de mar, em vez de andar para ali a suar como um porco, todo enroupado e infeliz. É triste ter só o dinheiro para o pão nosso de cada dia!

Nº 10 - Um rapaz passeia na praia e *sentesse* triste, pois é inverno. É inverno, não pode ir tomar banho, comer gelados, correr para a água, etc. É inverno, apenas pode passear... o sol está lá, só que tão longe que não aquece. Apetece ficar em casa perto do aquecedor, comer tangerinas, ver televisão ou ler um livro. No verão pedimos aos nossos pais para ir à praia. Os dias são maiores e não há aulas.

Devia ser sempre verão. É tão bom!

Nº 11 - Uma certa tarde de verão com muito calor o rapaz foi dar uma volta pela praia e pôs-se a olhar em seu redor com um ar triste. Pôs-se a pensar em alguma coisa que o incomodava: a saudade de quando era miudo e andava na praia. Sempre que via o carro dos gelados queria comprar um.

Nº 12 - Chamo-me Pedro e estou na praia da Rocha com os meus pais:

- Ó mãe, dê-me 30\$ para comprar um gelado que me está mesmo a apetecer.

- Olha Pedro, sabes que a gente não tem muito dinheiro, e somos uma família pobre, não sabes?

- Pronto mãe. Deixa lá, eu já não me lembrava.

Então pus-me a passear pela praia e encontrei 100\$ no chão.

- Então vai comprar um gelado.
- Não, mãe. Arruma esse dinheiro para comprares pão para a gente comermos.
- Muito obrigado, filho, és um anjo.

Nº 13 - Num dia quente de verão o João e seu pai foram à praia. O João pede a seu pai um gelado. O pai, que não estava com disposição de ir comprar o gelado deu o dinheiro ao João para ele o ir comprar. Mas o que o pai do João não imaginava era que o sorveteiro estava a mais dum quilómetro de distância ficando o João perdido e o pai preocupado.

Nº14 - Uma vez o Manelinho foi passear. Estava uma tarde húmida e fria. Passou perto da praia, sentou-se e ficou ali algum tempo a olhar para o mar e a lembrar-se do tempo quente de verão em que brincava com os amigos na areia e onde comia gelados. Mas agora a praia já não ia ser a mesma, bonita e com areal grande. Já se tinha falado por todo o lado que daí por uns dias máquinas e muitos homens iriam transformar a praia, tirar rocha por rocha e construir prédios à beira-mar.

Manelinho ao pensar nisto e que nunca mais teria a sua praia para brincar começou a chorar. Mas depois pensou que se toda a gente se cala e não reclama então é que estragam mesmo a praia.

Manelinho limpou as lágrimas, parou de chorar e foi ter com os amigos. Iam todos reclamar à Câmara, porque não é a chorar que os problemas se resolvem.

Nº 15 - - Está um lindo dia! Maravilhoso... - observou o Mário - É pena eu não ser miúdo, para brincar com a areia e as ondas... ai que saudades!

Mário continuou a lembrar-se dos seus bons velhos tempos, quando ia para a praia com os pais brincar. - ... e aqueles gelados que saudades que eu tenho... - Mário tristemente desatou a chorar silenciosamente: - E os meus calções xadrez brancos e verdes e o meu boné verde a condizer.

Mário pensando no seu passado resolve ir para casa procurar os seus calções xadrez e o seu boné e *derigir-se* para a praia onde vai comprar um gelado: - Mas se calhar os calções não me servem... e o boné também não... e o homem dos gelados já lá não está...

De repente acorda... afinal foi tudo um sonho!

Nº 16 - Este ano o Zé andava triste por alguma coisa: as pessoas faziam-lhe perguntas, mas ele nunca respondia. Um dia resolveu ir dar uma volta até à praia e ficou à beira-mar em pé. Em Agosto de 1977 o Zé tinha então 12 anos e lembrava-se bem *recebi-a* muitas coisas dos pais, dos tios, dos avós... Mas quando vinha para a praia quem ele adorava era o vendedor dos gelados que era seu vizinho e sempre lhe dava um gelado de graça todos os dias. Agora que é adulto o Zé chora por ver a praia deserta: nem vendedor de gelados nem ninguém. Chora especialmente porque sabe que o vendedor de gelados já morreu...

Da próxima vez que vier à praia o Zé promete a si mesmo não pensar no passado: ter só pensamentos positivos.

Nº 17 - Um dia um rapaz foi à praia, mas nesta praia que agora estava vazia o rapaz começou a imaginar:

Era tão bom se *estive-se* aqui um vendedor de gelados! Eu comprava já um, mas nesta praia não está ninguém. O rapaz começou a chorar por não ter um gelado. O sol parecia estar a sorrir para o rapaz que olhava tristemente para a areia. De repente ouviu a voz do homem dos gelados que estava na praia todos os verões:

- Então, menino, queres um gelado de que sabor?. Espantado, olhou em volta mas não viu ninguém. Fora só a sua imaginação... e continuou o caminho para casa triste e a pensar nos gelados.

Nº 18 - Era um dia de verão e eu fui dar uma volta à praia, lembrar-me de quando era miúdo. Chorando, lembrava-me de quando tinha os meus dez anos e ia para a praia com os meus pais e eles davam-me tudo o que eu pedia. Lembro-me, por exemplo, daquele dia em que eles me compraram numa tarde, um *cameão*, um chapéu e um gelado. E os meus pais tinham poucas possibilidades financeiras, mas o meu pai trabalhava dia e noite só para no verão me fazer todas as vontades.

Nº 19 - Era uma vez uma praia, uma praia deserta onde não havia ninguém, nem gelados à venda que sabiam tão bem nesta época. O Luís estava triste, muito triste mesmo, a pensar sentado na areia escaldante da

praia, a imaginar como era bom dantes, quando *avia* gelados à venda aqui e também pessoas.

Nº 20 - António banhado em lágrimas lamentava-se:-Ai como era bom se esta praia fosse mais movimentada, tivesse crianças para brincar e o mar não fosse tão bravo que pudéssemos nadar. Que *houve-se* um homem na praia a vender gelados para nós *comer-mos* quando tivéssemos calor. Ai como era bom!

António estava cada vez mais triste, pois ele morava lá e nunca podia tomar banho no mar, porque o mar era bravo e também não tinha homem dos gelados ou crianças para brincar. António passeava pela praia até que a mãe o chamou: - António, vem para casa. Sabes muito bem que é perigoso estares aí tão perto do mar.

Nº 21 - Havia um homem que foi passear até à praia. Estava calor. Não havia ninguém na praia que estava completamente deserta. De repente deu-lhe uma sede enorme e pensou: - Como era bom se aqui estivesse um homem a vender gelados. E foi caminhando até que avistou um vendedor de gelados. Foi até lá, comprou um e foi-se embora para casa satisfeito por realizar o seu *desejo*.

Nº 22 - Que bons eram aqueles tempos! Tinha eu uns cinco anos. O homem dos gelados era tão simpático que uma vez até me ofereceu um. Coitado, já morreu!...- dizia o senhor João a recordar os seus tempos de criança.

Ando eu aqui a lamuriar-me para as pedras e ninguém me *houve*.. Mas, pensando bem, não me posso queixar: afinal ganho bem, tenho um bom emprego, uma boa família, nada me falta. Vou mas é para casa ler o jornal.

E lá foi o senhor João ler o jornal esquecido do que se havia passado.

Nº 23 - Estava frio. Ele caminhava lentamente pela areia. Recordava os tempos de calor, de praia. As praias cheias de gente, o homem do gelados não tinha mãos a medir. Havia sempre algum garoto a pedir um gelado. O mar tinha ondas enormes. Talvez por ser inverno, talvez para chamar a atenção.

Ele estava triste, muito triste mesmo. Porque é que tinha de haver inverno? De repente, quase sem dar por isso duas lágrimas gordas escorregaram-lhe pela face abaixo. Tinha saudades do verão!

Nº 24 - O Francisco chora, chora porque gostava de comer um gelado doce e fresquinho, mas está muito frio. É inverno.

Ele gostaria muito de ir já à praia com os novos amigos do verão. Ele detesta a escola, o inverno e aqueles colegas maus e *inbejosos* lá da escola:

- Está sol! Sol! - diz ele - Mas é inverno! O verão é bom. É melhor! Gostava de ir a todas as partes do mundo onde nunca é frio, nem de inverno...- pensa ele.

Mas nada adianta: é inverno, é inverno!

Nº 25 - Mário Sol está a chorar pois queria um gelado, mas não conseguia encontrar o vendedor dos gelados:

- Chuif! Acho melhor ir embora, já que não o encontro aqui. Mas não faz mal. Amanhã peço à minha mãe e vimos aqui passar o fim de semana e compramos um gelado.

Nº 26 - Num dia de muito calor havia um menino que era pobre e apetecia-lhe um gelado mas não tinha dinheiro para comprar e pôs-se a pensar que ele era um vendedor de gelados: quem quer gelados frescos que são tão saborosos. E vinha uma multidão para comprar os gelados e quando acabou a fila ele só tinha um e achou que era para ele, mas veio mais um cliente e comprou-lhe aquele último e quando o menino olhou para dentro da caixa e não viu mais nenhum gelado pôs-se a chorar.

Nº 27 - Mário é um rapaz solitário que gosta muito do mar. Não há um único dia que ele deixe de ir, por isso quando cresceu fez uma casa perto do mar. Todos os dias ia passear pela praia e com tristeza lembrava-se de quando era pequeno e costumava ir comprar um gelado ao Sr. José que vendia gelados na praia. Eram muito amigos. À tarde, quase noitinha, antes de ir embora para casa, ia ter com o Sr. José quando ele estava a arrumar as coisas para se ir embora e ele contava-lhe histórias maravilhosas sobre o mar: sobre os peixes, os cavalos-marinhos, as sereias, os barcos, etc.

Só que um dia o Sr. José adoeceu gravemente e pouco depois morreu. Foi um grande desgosto para Mário que daí por diante passou a ser um rapaz solitário.

Nº 28 - João é um menino que mora à beira-mar. Certo dia, no inverno, João foi a uma praia ao pé de sua casa... e lembrou-se do verão, do calor, dos gelados, da praia cheia de gente. Ficou tão triste por tudo isso ter acabado que até chorou. Nesse dia estava frio, não se podia comer gelados e a praia estava vazia. Não se podia fazer nada senão esperar pelo verão que viria *trazendo* o bom tempo e os gelados. E assim foi: João voltou para casa sempre a pensar no verão que viria.

Nº 29 - Que pena eu não *puder* comprar um gelado! Os meus colegas estão a empanturrar-se com eles e eu estou para aqui só a olhar. Ontem gastei a semanada toda e hoje não tenho nenhum dinheiro. Podia ir até à casa do tio Leopoldo pedir-lhe cem escudos emprestados para comprar gelados, mas ele com certeza não empresta. Ainda ontem parti a jarra de cristal e ele disse-me para nunca mais lá aparecer... Bom, o melhor é eu não pensar mais nisso e ir para casa comer um bolo. Sempre é melhor do que estar para aqui a olhar para os gelados dos outros. Mas, espera, o que vejo eu aqui no chão? É uma carteira, e tem mil escudos!...

Nessa tarde o Zezinho comeu tantos gelados que ficou uma semana de cama.

Nº 30 - Um dia o Leonardo foi dar um passeio até à praia e viu a Antonieta a tomar banho. Lembrou-se que não podia tomar banho porque estava com um bocado de gripe. Nesse dia estava muito calor e o Leonardo começou a pensar como seria bom ele estar a tomar banho e andar na praia de calções. Foi-se embora para casa a pensar que afinal não era por ele não poder tomar banho que o mundo acabava. Chegado a casa foi brincar com os brinquedos que a mãe lhe tinha dado.

III. B. - 2ª TAREFA:

"HOJE, ELE É APENAS UM VELHO SAUDOSO DA SUA INFÂNCIA PASSADA. DANTES, ERA UM RAPAZITO ALEGRE QUE GOSTAVA DE BRINCAR NA PRAIA".

Lê a frase com a maior atenção;

Faz uma composição, desenvolvendo a frase.

III. B. 1 - 7º B:

Nº1 - O Avô João:

Agora, ele senta-se na sua cadeira de baloiço, relembrando a sua infância.

Como ele era traquina! Corria pelas ruas da aldeia com muitos amigos em direcção ao mar para pregar partidas aos pescadores. Lembrava-se também do Senhor Inácio da mercearia que sempre que o via passar esboçava um sorriso e dizia: este rapaz, quem me dera ter a genica dele!"

Só que agora ele já não tem essa genica, está velho e já não pode correr pelas ruas da aldeia em direcção ao mar para pregar partidas aos pescadores. A sua única diversão, além de ir ver as ondas a rebentarem na praia é contar histórias às crianças...

"Às vezes levantava-me mal o sol nascia e ia para a praia brincar com as conchas que o mar ali tinha deixado para mim. Ele não se zangava com as minhas partidas"... E as crianças sentavam-se à sua volta para ouvir as histórias que o 'Avô João' tinha para contar: "Era uma vez"....

Nº2 - Ainda me lembro daqueles tempos em que brincava com o Manel na praia. Fazíamos castelos de areia que eram arrastados pelas ondas do mar e dávamos de comer às gaivotas que vinham pousar nas nossas mãos.

Hoje mais nada nos resta senão ficarmos sentados a um canto a recordar o passado e aquele rapazito alegre que conheci em tempos, o Manelito, é agora o Ti'Manel que conta histórias às crianças da terra. Às vezes ainda tento animar o meu amigo, convidá-lo para passear e divertir-se, mas ele só diz que já não é um menino aventureiro e que agora só espera que Deus o chame. E tanto que eu gostava que o Manel *encontra-se* a felicidade!

Nº3 - Conheci-o na praça, há muito muito tempo, a vender peixe. Ele tinha os seus sete anos e eu tinha oito. Aproximei-me dele e perguntei-lhe:

- Quanto custa esse peixe?

Ele *olhô-me* e disse:

- É a dez escudos o quilo. Mas a ti faço-te a cinco se prometeres ser minha amiga e sempre minha cliente.

Aceitei. Passei a comprar-lhe peixe uma vez por semana.

Um dia enchi-me de coragem e perguntei:

- Não queres vir no sábado passear comigo?

- Só se formos à praia.

E lá fomos. Nesse sábado e em muitos sábados a seguir. Os anos foram passando, nós fomos envelhecendo mas sempre amigos. Ainda hoje vamos à mesma praia e *senta-mo-nos* na areia a recordar os velhos tempos que não voltam mais.

Nº 4 - Era alegre e sempre bem disposto. Chamava-se Rui e toda a gente o conhecia na praia. Gostava muito do mar, mas tinha um grande desgosto, porque não sabia nadar.

Um dia, quando brincava à beira-mar com outros meninos meteram-se num barco que um pescador tinha deixado a enxugar na areia. Mas o mar é traiçoeiro e quando deram conta o barco já ia pelo mar dentro. Pegaram nos remos para remarem para a costa, mas com o esforço, o Rui que ia de pé caiu à água:

- Nada, Rui aguenta-te. Já te vamos atirar uma corda.

E o Rui que tinha vergonha de dizer que não sabia nadar calou-se muito caladinho e foi-se aguentando. Mas que alívio quando se viu cá fora!

Tudo isto o Rui recordou naquele dia, muitos anos depois, ao rever a praia onde tudo se tinha passado.

Nº 5 - Foi numa noite fria de inverno em que o Sr. José, a mulher e os netos estavam sentados à volta da lareira e o Sr. José começou a contar coisas da sua

infância e de quanto gostava da praia. Lembrava-se dum dia em que tudo tinha sido diferente.

- O que aconteceu, Avô? Conte, conte!
- Estava eu sentado numa rocha quando ouvi uma vozinha a chamar-me.
- Quem é? - perguntei eu.
- Sou eu, aqui em baixo.

Eu nem queria acreditar naquilo que *houvera*. A olhar para mim da rocha estava um caranguejo.

- Queres vir comigo ver a minha casa?

Lá desci a rocha com muito cuidado e vi um buraco que era a entrada da casa dele. A casa era muito linda: tinha uma concha grande a servir de cama, corais e conchas miúdas a enfeitar por toda a parte.

- E depois, Avô?
- Depois voltei para casa e nunca mais cacei caranguejos. Nem hoje. Não quero apanhar o neto do meu amigo... E acabou-se a história que são horas da deita. E sorrindo o Sr. José foi deitar-se.

Nº 6 - O Sr. Zé era muito idoso e resolveu ir até à praia onde costumava passar a sua infância para rever o passado. Estava uma linda manhã de sol e ele lembrou-se de quando tinha conhecido aquela rapariga que hoje era sua mulher:

- Foi naquele dia em que o meu pai me levou ao outro lado do mar para ver umas ilhas pequenas e muito bonitas, de que já esqueci o nome. Depois remámos para a costa e eu ajudei o meu pai a pescar. Quando voltámos tinham chegado os meus tios e os meus primos que eu não via já à tanto tempo. Depois brincámos todos na praia e sentimo-nos tão felizes.

O Sr. Zé recorda agora tudo isso e fica muito triste por não poder voltar à sua infância.

Nº7 - Era um senhor já de idade e que tinha sido pescador como o tinha sido o seu pai e o seu avô. Ele sempre pedia que o levassem com eles porque queria muito ir para o mar, mas só foi pela primeira vez no dia em que fez quinze anos. Foi essa a sua prenda de aniversário.

Quando não ia para o mar com o pai e o avô ficava na praia a brincar com os amigos, tomava banho de mar, deitava-se na areia, fazia barcos de cortiça parecidos com moliceiros.

Os tempos foram passando e ele sempre com a ideia da pesca na cabeça e isso tornou-se o seu ganha-pão.

Hoje é um homem velho e saudoso que sentado à lareira conta histórias do mar aos seus netos.

Nº8 - Hoje, ele é apenas um velho que passa as tardes no café, jogando cartas com os seus velhos amigos. Às vezes vai à praia, fazer umas pescarias e também lembrar os seus tempos de infância. Tinha passado a infância naquela praia e depois fizera-se pescador. Lembrava-se dos maus momentos em que havia tempestades no mar e corriam o risco de naufragar, mas lembrava também os bons momentos quando regressava com o barco cheio de peixe. Vendiam o peixe na lota e iam para casa descansar duas semanas.

Isso era o que o velho fazia, agora olha o mar e lembra-se das suas aventuras.

Nº9 - Era uma vez um velho senhor que costumava ter muitas saudades da sua infância. Por isso, gostava de se sentar na sua cadeira preferida e contar ao seu neto histórias do passado:

- Vovô, conta-me uma história daquelas que tu sabes.

Então ele sorriu e respondeu meigamente:

- Está bem. Vou-te contar um pouco da minha vida. Sabes, quando eu tinha a tua idade a coisa que mais gostava era de brincar na praia. Depois do almoço eu ia sempre para a praia descobrir *tesoros* imaginários, conchas e búzios bonitos. Até que um dia cresci. Cresci, fiquei adulto, comprei um barco e saí a pescar como meu ganha-pão. Descobri coisas novas, conchas multicolores, búzios ainda mais lindos. E sobretudo, muitos países diferentes do nosso, mas tão bonitos. Voltava sempre para a minha casinha onde nasceu a tua mãe e onde agora tu moras.

E o velho fez uma festa na cabeça do menino e saiu para o jardim a ouvir o barulho do mar distante.

Nº 10 - José sentia-se ainda mais solitário nesse dia. A saudade da sua infância atormentava-o desde a manhã quando aquele garoto viera trazer-lhe uma fatia de boião... na outra mão tinha um balde com conchinhas que brilhavam à luz do sol. Nessa idade também ele adorava a praia, as rochas ásperas, as pulgas saltitantes a esconderem-se nos furinhos da areia e sobretudo de fazer castelos que as ondas iam arrasando. Fora sempre tão feliz na praia!

Depois a vida, com os seus momentos bons para recordar e os momentos maus para esquecer, traziam-no muitas vezes àquela praia onde o cheiro a maresia adoçava todos os sofrimentos.

Agora já velho vive numa casinha sobre a praia e os filhos dos pescadores vêm muitas vezes ouvi-lo recordar e inventar: "Uma vez, lembro-me bem"....

Nº11 - Nas férias de verão fui passar uns dias com uma colega minha à Serra da Estrela. Os Avós dela eram uns velhotes simpáticos e o Avô, o Sr. Mário, adorava contar coisas da sua infância. Um dia, depois do jantar, começou:

- Quando eu era da vossa idade o que mais queria era conhecer o mar. Um dia a nossa professora da escola disse-nos que os melhores alunos iam passar quinze dias numa colónia na Praia de Mira. Nunca me esforcei tanto, mas lá consegui ir no grupo dos dez alunos que partiram para a praia. Na praia havia um banhista que tomava conta de nós e que nos ensinava a brincar com a areia. Mas *ouve* um dia em que um amigo meu se meteu à água e se não fosse o banhista ele tinha morrido afogado. Que susto que todos apanhámos. Só nessa altura é que descobrimos como o mar era perigoso.

- E depois, avô? conta mais...

- Tá bem, amanhã conto... mas agora vamos deitar-nos que estou com sono.

Nº12 - Há muitos anos existia um rapazinho que gostava muito de ir à praia. Chamava-se João e estava sempre alegre e contente. Ele quando ia à praia, deitava-se ao sol, depois ia tomar banho com os amigos, e mais tarde fazia grandes castelos de areia. Quando eram 5 horas ia para casa que ficava muito perto da praia. Gostava também de ir passear e explorar a praia, porque descobria estrelas do mar, corais e muitas coisas maravilhosas que ele guardava em casa muito bem guardadas.

Hoje João é um velho que tem saudades do tempo em que se sentava ao sol com os amigos, ia tomar banho e construía castelos na areia. Agora do terraço da sua casa olha para a praia, olha para o mar e *dezeja* que nunca tivesse deixado de ser rapaz, porque ele agora está velho e a velhice é uma chatice.

Nº 13 - Hoje o Tio Joaquim é um velho saudoso, com muitas recordações do passado que ele gosta de contar à família sentado na sua cadeira de baloiço.

Quando o Tio Joaquim era jovem vivia em Viana do Castelo. Foi lá que ele gozou mais a sua vida, porque nas férias ia todos os dias para a praia brincar na areia, fazer castelos, pontes e piscinas. Depois tomava banho e jogava à bola com muitos amigos.

Depois deixou de estudar aos 15 anos, porque foi reprovado por faltas por faltar às aulas da Mocidade Portuguesa. Um ano mais tarde, começou a namoriscar a Tia Lurdes, com quem namorou 8 anos e depois *casouse*.

Hoje ele é um velho saudoso que gosta de se divertir e conversar com os amigos de outros tempos e recordar as suas facetas de criança.

Nº 14 - Hoje pedi à minha Avó que me contasse a história do Senhor António, aquele velhinho que está sempre a olhar o mar. E ela, sentou-se na sua cadeira, chamou-me para o pé dela e começou:

"Quando éramos crianças, eu e o António adorávamos ir para a praia, brincar com a areia e apanhar conchinhas. Um dia numa bela manhã de sol o mar parecia que nos chamava. Fomos a correr e mergulhámos bem para o fundinho do mar onde vimos coisas fabulosas, tais como búzios, anémonas e uma grande ostra. O António pegou-lhe com *geitinho* e trouxe-a para a areia da praia. Bateu-lhe com uma pedra e a ostra abriu-se e nós nem *podia-mos* acreditar no que víamos: mesmo ali ao pé de nós estava uma pérola enorme, linda, cor de violeta. Peguei nela, maravilhada, e o António disse-me:

- Guarda-a com carinho, porque é para ti, para te lembrares sempre das nossas brincadeiras.

E o tempo foi passando. Agora que ele é velhinho, lá fica sentado numa cadeira a olhar o mar e a recordar os velhos tempos da nossa infância".

Nº15 - *Numa pequena aldeia vive o senhor Abel já velhinho (80 anos) que passa a sua vida a recordar o seu passado. Logo de manhã gosta de ir à praia e lá sentado num banco, pensa na sua infância:*

Ah! Quando eu era pequenino, como eu gostava de brincar na areia".

E lembrou-se daquele dia em que lhe apareceu um menino, embirrento e mau. Como não gostou que um outro viesse brincar para aquela praia começou a puxar briga. O pobre Abel indefeso não sabia o que fazer para parar aquela luta estúpida. Nisto chega um homem, pergunta o que se passou e em poucos minutos estava tudo resolvido. O outro menino foi castigado, e o Abel foi para casa *socegado*.

Nº16 - Estava ele sentado naquela cadeira a recordar a fase da sua vida que mais adorou. Pensava nas idas à praia onde outrora brincava com a areia, os vivaços mexilhões, a estrela vaidosa e a espuma de cristal. Mas o dia que recorda com mais saudade foi aquele em que os seus amigos marinhos o convidaram a ir ver coisas que ninguém ainda viu.

Era um espectáculo maravilhoso: por debaixo de todas as rochas existia um reino todo feito de alegria e festas permanentes. Um reino de contos de fadas.

Muitos anos depois, costumava ir passear para esse mesmo sítio onde se divertira tanto em criança, onde tantos anos antes, deixara o seu nome gravado para lhe lembrar o lugar encantado. E um dia, em que se sentia só viu radiante, os vivaços mexilhões, agora lentos e voltou a encontrar a estrela vaidosa,

agora velha e cheia de rugas. Levou-os para casa consigo e a partir daí viveram todos felizes para sempre.

Nº17 - Foi à muito tempo na beira do mar. Recordo-me muito bem do que aconteceu, apesar de ter sido há muitos anos, ainda os meus cabelos eram pretos e não brancos como são agora. Eu andava sempre com um amigo, o Alberto, e o que vos vou contar aconteceu numa quarta-feira. Íamos nós a passear pela praia à procura de búzios e conchas quando algo chamou-nos a atenção: vimos um pedaço de tábua a boiar no mar e em cima dele, qualquer coisa brilhante. Metemo-nos na água e fomos lá ver. Era um bocado de madeira apodrecida com uma moeda em cima. Pegámos na moeda e fomos até ao bazar para comprar uma bola de praia, mas o dono disse-nos que aquele dinheiro era antigo e não valia nada.

No dia seguinte, logo de manhãzinha, mergulhámos no mar e encontrámos uma caixa com um tesouro que a maré tinha arrastado para a costa.

O tesouro fez-me rico, mas não evitou que os anos passassem e eu aqui me encontre... rico, mas velho e sozinho.

Nº18 - Agora o sr. Joaquim tem 87 anos e o que mais gostava era de contar ao seu neto coisas da sua infância. O sr. Joaquim era um velhote alto e ainda bem-humorado. Tinha os cabelos já todos brancos e usava óculos. Mas continuando o que *estava-mos* a dizer, um dia, ele começou:

"Quando eu tinha a tua idade o que eu mais gostava de fazer era de brincar na praia, *sobretudo* de fazer castelos na areia. Era tão bom nisso que até cheguei a ganhar prémios com as minhas construções.

Um certo dia eu decidi ir para a praia brincar com a areia e jogar a bola com os meus amigos. Quando lá cheguei já lá estavam dois miuditos a brincar e eu aproximei-me deles e perguntei se também podia brincar. Disseram que não " e para eu ir pregar para outra freguesia". Eu fiquei muito chateado, mas não dei parte fraca e propus-lhes até uma aposta: cada um fazia um castelo na areia. O que perdesse pagava os gelados. Assim fizemos e eu facilmente ganhei o concurso, e o que foi ainda melhor ganhei dois amigos para a vida".

Nº 19 - Hoje, ele é apenas um velho saudoso da sua infância passada. Dantes, era um rapazito alegre que gostava de brincar na praia.

Como ele tinha saudades do tempo em que acordava *sedinho* , punha os calções de banho, arrumava os seus brinquedos e punha-os dentro dum saco de lona. Lá ia ele todo contente chamar os seus amigos que pareciam tão contentes quanto ele. Durante o caminho para a praia eles conversavam sobre

aquilo que iam fazer e chegados à praia jogavam a bola, passeavam, tomavam banhos de sol e nadavam.

Mas agora já não é nada assim. Acorda cedo, põe uma cadeira fora de casa, no alpendre e fica lá sentado a recordar o passado, até às 7 da noite. É claro que intervalava para tomar as refeições! Algumas vezes reunia-se com os amigos de outros tempos e recordavam a sua infância.

Nº20 - O João era um garoto sem sorte. Era órfão de pai e mãe que tinham morrido quando o João tinha apenas 2 anos. Ele vivia com um tio que não lhe ligava importância nenhuma e gastava todo o seu dinheiro nas tabernas. João andava pela praia a pedir esmola a todas as pessoas. Algumas davam, mas outras ainda se riam dele e tratavam-no mal.

Um dia o João conheceu na praia o Manel, um menino rico que lhe costumava pagar um bolo. Fizeram-se amigos e como o João era muito esperto, os pais do Manuel resolveram pagar-lhe os estudos. Anos mais tarde o João casou com a irmã do Manuel e viveram muito felizes.

Muitos anos depois, João, agora com 80 anos, já viúvo, passeia na praia e dá sempre esmola a todos os meninos que se aproximam dele a pedir, pois *lembrasse* da sua própria história.

Nº 21 - Andava eu na escola primária quando um dia o meu Avô António me chamou para perguntar se eu queria ouvir uma história.

- Claro que sim, Avô - disse eu todo entusiasmado.

- Era uma vez um rapaz, sempre bem disposto que adorava brincar e passear na praia. Vivia com uma tia que não tinha filhos, porque os pais que eram pobres não tinham possibilidades de educar os muitos filhos que tinham. Então aquele ficou a viver com os tios que o estimavam como se fosse filho. Foi para o Liceu e depois para a Universidade. Quando tinha 27 anos casou-se e teve três filhos: o filho mais velho chamava-se Pedro e as filhas Zenaida e Rosa.

- Que engraçado Avô. São os nomes dos meus tios e da minha mãe - disse eu. E mesmo quase a adormecer ainda comentei: - Estavas a falar de ti?

Sorrindo ternamente o meu Avô concluiu:

- Sim, meu amor e agora toca a ir para a cama.

E Eu lá fui.. e sonhei com o verão e com um rapaz a correr na praia.

Nº 22 - O velho chamava-se João. Num dia cheio de sol ele adormeceu na cadeira de lona onde sempre se sentava às tardes e sonhou com os seus tempos de miúdo. Voltou a ver-se pequeno, a brincar com o seu barco de borracha na areia da praia.

Certo dia resolveu ir para o mar pescar e como o Avô era um grande pescador foi procurá-lo e pediu-lhe para ir com ele. O Avô riu-se e não lhe ligou nenhuma, e ele foi todo triste para casa. Era já noite quando os pais do João foram a casa do Avô para saber dele, porque o João não tinha voltado para casa. Lembrado do sucedido à tarde o Avô foi procurá-lo na praia para grande sorte do João: ao chegarem viram o João em cima do seu barco, no mar, aflitíssimo pois tinha perdido o controle da situação e, de repente, surgiu uma onda gigante e....

O velho acordou sobressaltado com o barulho das campainhas das bicicletas dos netos que lhe vinham fazer uma visitinha.

Nº23 - Hoje o Sr. António é um senhor idoso, com 80 anos que já é até bisavô. Um dia um dos netos, sentado ao seu colo, perguntou-lhe:

- Avô, quando era miúdo como eu, o que é que o Avô fazia?

- Olha, quando eu era uns três anos mais velho do que tu saí dos estudos, porque os meus pais precisavam de mim para ajudá-los. O meu pai pedia-me para eu ir ajudar a remendar as redes, porque ele era pescador, e a minha mãe queria que eu a ajudasse a trabalhar nas terras. Eu ajudava ora um ora outro. Até que um certo dia o meu pai levou-me a pescar com ele para o mar alto e quando voltámos vendemos o peixe na lota. Gostei muito disso e o meu pai perguntou-me se eu queria tirar um curso de pesca e eu *asseitei*. Desde então trabalhei sempre no mar até *recever* a minha reforma. E assim foi a minha vida.

- Foi bonita Avô. E agora vamos para dentro, porque já é a hora da janta.

Nº24 -Era uma vez um menino chamado Carlos que adorava a praia, por isso, além de ir à praia com os pais como todos nós, também lá ia muitas vezes sozinho para explorar melhor a praia. E sempre que encontrava coisas diferentes, como aquelas conchas pretas, ficava curioso e procurava alguém que o pudesse informar.

Até que passou os conhecimentos dos pescadores e ele sempre *entressado* nas coisas marítimas, decidiu ir para a Universidade estudar sobre o mar. Os pais ficaram muito orgulhosos e o Carlos passou o resto da vida a dedicar-se ao mar.

Muitos anos depois, já velho mas ainda saudável, conta às crianças as suas experiências e os segredos desse mar que ele adora.

Nº25 - - Avô, quando eras mais novo brincavas como nós?

- Claro, quando era assim miúdo eu jogava à bola, às escondidas e muitas outras coisas. Tinha também muitos amigos.

António era um senhor já de idade que vivia com o filho e os netos. Quando estava sozinho pensava muito na sua juventude. Um dia, ainda me lembro, contou-me como aprendeu a nadar:

- Quando era novo vivia perto da praia, indo todos os dias brincar para a praia. Um dia de sol e mar calmo peguei no meu barquito de borracha e pu-lo nas ondas calmas. Não sei como aconteceu, mas de repente percebi que o mar nos estava a puxar para dentro e se eu não nadasse para a costa não me safava. Muito aflito, deitei-me à água e comecei a bater os braços e as pernas. E apesar de ter bebido muitos pirolitos cheguei à costa.

António riu-se ao pensar na sua aflição de criança e depois perdeu-se nos seus pensamentos.

Nº26 - O sr. António que hoje já tem 75 anos gostava de se *acentar* numa cadeira na varanda da sua casa em dias de sol. Ao ver os seus netos a brincar com os colegas pensava na sua infância que era tão feliz. Quando chegava ao fim do ano e passava na escola a mãe deixava-o fazer aquilo que ele mais gostasse e quisesse. E ele gostava de ir para a praia com um gravador a tiracolo para ouvir música com os amigos. Na praia jogava a bola, jogava às cartas, o volei e fazia corridas com os amigos. Na hora do banho fazia concursos de natação. Agora só lhe resta ver a telenovela, dar uns passeios à beira-mar, jogar à sueca com os amigos da sua idade e sobretudo recordar os tempos passados.

Nº27 - O sr. Mário, quando era novo, era um rapaz com muita genica, forte e afável. Uma vez quando estava a brincar na praia com os amigos viu chegar à praia uma lancha carregadinha de peixe. Os peixes eram tantos que quando o pescador fez uma manobra, escorregaram todos para um lado e a lancha estava perto de se virar. O pescador aflito começou a gritar por socorro e o Mário e os amigos lá foram ajudar.

O pescador estava com medo que eles lhe fanassem algum peixe e por via das dúvidas, prometeu-lhes que se o *ajuda-sem* dava um peixão a cada um. Eles aceitaram logo e todos juntos trouxeram o barco para a areia são e salvo.

Esta e outras histórias eram recordadas pelo Sr. Mário já velhinho.

Nº28 - Hoje o velho António conta aos seus netos coisas da sua infância: Lembra, por exemplo, como costumava brincar na sua praia, aquele pedaço de areia que chamava "a praia dos sonhos". Para lá levava sempre os amigos e foi

lá a festa de aniversário dos seus 7 anos. Nunca a esqueceu, pois foi nesse dia que, ao ver a Verinha, irmã do seu melhor amigo, achou que tinha de casar com ela.

Até a tinha pedido em casamento e toda a gente se riu muito e ele ficou muito envergonhado. Mas o que é certo é que muitos anos depois ela foi sua mulher e viveram muito felizes.

Este e outros factos são recordados pelo Sr. António que é um velho muito feliz.

Nº29 - O velho Antunes como era conhecido na terra era um velho lobo-do-mar da Póvoa de Varzim.

Quando era pequeno ia para a praia e sentava-se nas rochas à espera dos seus companheiros, o Bernardo e o Santos. Quando estavam todos iam brincar e apanhavam conchas, caracois, caramujos e outras coisas mais. Subiam aos penedos da baía e em silêncio ouviam o bater das ondas e o gritar das gaivotas. E também observavam os pescadores que em velhas traineiras voltavam do mar.

Os tempos passaram e o Antunes fez-se pescador como o pai. O Santos foi para o sul e nunca mais souberam dele e o Bernardo foi para Coimbra para a Universidade e veio de lá doutor. O Antunes tornou-se, mais tarde, capitão de barça e o seu nome corria a sua terra e a boca dos pescadores.

Hoje, já velho, recorda a sua vida cheia de aventuras.

Nº30 - Hoje ele é um velho com muitas recordações da sua infância. Chama-se João e sentado na sua cadeira pensa muitas vezes no tempo que passou.

Nasceu numa aldeia muito bonita onde toda a gente se conhecia. Sua mãe ia trabalhar para os campos e ele ficava em casa a brincar com os seus amigos: jogavam à bola, brincavam às escondidas e faziam bonecos com paus e pedaços de batata.

Certo dia, o pai que era pescador, levou-o com ele à praia e o João descobriu um mundo ainda mais maravilhoso: a areia, as conchas, o mar, os banhos e o sol na pele. A partir desse dia não queria outra coisa e ia muitas vezes para a praia com o seu cão brincar na areia. E assim o tempo foi passando. Casou-se com uma mulher muito chata e fugia para a praia para poder estar sozinho.

Hoje que está velho ainda adora a praia da sua infância.

III. B. 2. - 7º C

Nº1 - O Sr. Augusto era um velho doente que, aos cinquenta anos tivera um grave acidente de automóvel e ficara preso a uma cadeira de rodas. Agora o seu filho administrava a sua *impresa*, pois Augusto sentia-se velho para tratar de negócios.

- Alberto! Alberto! - chamava ele pelo seu criado de quarto - Anda cá, faz favor.

Alberto *apressouse* a atender o seu patrão:

- Que deseja, senhor? - perguntou ele.

- Gostava que me fizesses um favor - pediu o Sr. Augusto com a sua voz meiga e doce de sempre - Leva-me a dar uma volta que estou cansado de estar aqui parado.

- E onde deseja ir?

- Gostava de ir passear até à praia. Há três anos que não vejo o mar.

- Sim senhor, vou mandar preparar o carro e logo iremos.

"Que contente que eu me sinto de saber que vou até à praia com este sol tão bonito", pensou ele quando o criado se retirou.

Pouco tempo depois aí estava ele na praia e com um suspiro de felicidade, olhou para aquele mar azul e aquela areia branca onde ele brincara tanto em criança com os amigos e onde construíra tantos sonhos.

Nº2 - Antigamente, na aldeia dos Carpelinhos havia um rapaz que era muito alegre, especialmente quando chegava a Primavera e o Verão. Quando chegava a Primavera ele ia para os pinhais descobrir ninhos de gaios e ficava lá tanto tempo que até levava um pão para comer ou outro farnel. Algumas vezes ia aos pássaros sozinho, outras vezes ia com os amigos lá da aldeia.

Agora quando chegava o Verão, perdido e achado, era na praia a brincar na areia branca, a fazer grandes passeios pelo areal, a jogar à bola com os seus bons amigos e a tomar banhos de mar.

Hoje que é um velhote de 79 anos, sentado na sua cadeira de baloiço, só pode recordar esses bons tempos de rapaz.

Nº3 - Ele agora não passa dum velho sentado num banco do jardim, como muitos velhos do mundo, recordando a época mais feliz da sua vida: a infância. "Ai quem me dera estar outra vez na praia com os meus amigos a brincar, a fazer castelos na areia, a fazer corridas no areal, a tomar um bom banho ao meio-dia. Ai praia, praia, há quantos anos que não te vejo, que não sinto aquele cheiro bom e forte da maresia. *Á* vinte, *á* vinte cinco?... Agora só me resta sentar-me aqui a recordar".

Assim se lamentava aquele velho sentado no banco do jardim, lembrando o passado.

Nº4 - - Joaquim, vem jogar à bola - gritou o Carlos do passeio - e *trás* a tua equipa.

O Joaquim foi logo a correr à minha casa e avisou-me:

- Pedro, equipa-te para irmos jogar contra os "mauzões" e avisa os outros.

Passado um quarto de hora lá estávamos todos na praia que sempre funcionava com o campo de futebol da miudagem. Depois do jogo, sempre muito renhido, acabávamos todos amigos a tomar um banho de mar. E depois deitados na areia, conversávamos o resto da tarde, discutindo o jogo e outras coisas que nos interessavam.

Como vês, André, nós éramos exactamente como vocês - dizia o velho Pedro ao seu neto - e agora é a hora de deitar, porque na minha idade....

Com dificuldade o velho Pedro levantou-se da cadeira de lona onde estava sentado e com um suspiro de saudade foi também para a cama.

Nº5 - Hoje ele é apenas um velho saudoso da sua infância passada. Dantes era um rapazito alegre que gostava de brincar na praia.

Mas eu vou-vos contar mais um bocadinho do meu passado - diz o senhor de idade, o Sr. José.

Certo dia estava eu na praia da Barra a brincar com as minhas forminhas e a pá. Gostava muito delas, porque tinham sido presente da minha querida madrinha e eram o único brinquedo de praia que eu tinha. Quando vieram uns miúdos pequenos e começaram a destruir-me os bolos de areia que eu estava a fazer. Fiquei muito *chatiado*, mas o meu pai disse-me que eles eram pequeninos e que eu devia ter paciência. À hora do banho foram atrás de mim e começaram-me a atirar água. Não gostei. Mas estavam tão ocupados a fazer tolices que nem viram uma onda grande que os ia arrastando para o mar. Eu é que os salvei. Os seus pais vieram e castigaram-nos e como recompensa deram-me um grande gelado.

- E aquele dia acabou por ser um dia inesquecível - disse o Sr. José terminando a sua linda história.

Nº 6 - Hoje o senhor Sampaio é apenas um velho saudoso da sua infância passada. Dantes era um rapazito que gostava de brincar na praia com o seu cão castanho. Um dia o sr. Sampaio resolveu contar-nos uma das suas aventuras passadas:

"Certo dia de verão estava eu com a minha mãe na praia e estava a brincar com o meu balde e com a minha pá quando chegou ao pé de mim uma menina sorridente e me pediu para brincar comigo. Eu aceitei. Perguntei-lhe o nome e ela chamava-se *Jucefina*. Fizemos muitos castelos juntos, eu com a pá juntava a areia e ela com o balde fazia os montes a fingir de ameias. Brincámos muitas vezes juntos, andámos de barco, tomámos banho e ficámos muito amigos.

O tempo foi-se passando, os dias também, até que passados uns anos já nós éramos crescidos e passámos de amigos a namorados. E eu casei com a *Jucefina*. E vivemos muito felizes.

Nº7 - Hoje ele é um velho cansado que tem muitas saudades do tempo em que era pequeno. Chama-se João e quis-nos contar um pouco da sua infância:

" Quando eu acordava olhava pela janela para ver se fazia bom tempo. Vestia-me e eu ia para a escola, depois à tarde chegava a casa comia e ia logo para a praia que ficava perto da minha casa. Eu levava sempre a pá e o balde e fazia muitas coisas com a areia: casinhas, castelos, montanhas, eu sei lá. À tarde, voltava para casa a correr para ajudar a minha mãe e se ela não *precisa-se* de mim ia ver um bocadinho de televisão".

Nós agradecemos e viemos embora para casa com pena do velho João.

Nº8 - Ele chama-se Jorge. Era um rapaz alegre que gostava de brincar, saltar, etc. Um dia esse rapaz teve um sonho, um sonho incrível, nem imaginam o que aconteceu.

Ele nesse dia tinha ajudado uma pessoa idosa e de repente pensou como seria quando ele também fosse assim. No seu sonho ele viu-se já velhinho a explicar como era a velhice:

- Não imaginas como é chato não podermos fazer tudo o que queremos! Não podermos brincar na praia, corrermos pela beira-mar, fazermos castelos de areia, jogar com os amigos. Tudo o que nos resta é ficarmos sentados nesta cadeira a vermos os outros a divertir-se.

Jorge acordou do seu sonho e sempre que via um triste velhinho ajudava-o, porque nunca mais esqueceu o que sonhou naquela noite.

Nº9 - Hoje, ele é apenas um velho saudoso da sua infância passada. Dantes, era um rapazito alegre que gostava de brincar na praia.

Era um rapaz diferente. Era diferente da maioria dos rapazes, porque ele sonhava acordado e gostava de pensar em coisas que só ele entendia e não sabia explicar. Não era lá muito feliz. Filho de pais separados achava que ninguém gostava dele. Mas gostava muito de cavalos, porque dava-se bem com eles e com todos os animais.

Era tagarela, mas havia coisas do seu coração que não contava a ninguém, apenas ao seu Diário. Era posto à parte pelos colegas que se riam dele, mas ele sonhava e a sonhar era feliz. Mas quando acordava, tudo voltava a ser triste. Era sensível, quando lhe tocavam em certos assuntos desatava a chorar.

Adorava o campo, a liberdade sem preço, gostava de acordar cedo e correr pelos campos ensolarados, rebolar-se na palha macia dos prados, e só voltava a casa quando depois do pôr-do-sol aparecia a primeira estrela no céu. Como era bonito ver o sol cor de laranja a esconder-se como se *tive-se* medo da noite, dos lobos que de noite vinham à aldeia tranquila verificar se alguém se tinha esquecido de fechar a capoeira.

No verão gostava também do mar azul, da praia, de ver as brancas gaivotas no ar a voar livremente.

Era infeliz, mas a sua imaginação, a capacidade de sonhar, fazia dele um rapaz alegre.

Nº 10 - Ele gostava de brincar na praia, porque era lá que fazia mais amigos.

Todos os dias de manhãzinha lá estava o João com a sua toalha, a sua bola etc. Chegavam os amigos e lá iam ansiosos brincar, e o tempo passava a correr. E passaram-se os anos.

Agora João já é velho, mas mesmo assim gosta da praia. Logo de manhã vai num longo passeio até à praia e senta-se num banco a ver o mar. Lembra-se então de como era feliz quando era novo e sente saudades das brincadeiras, mas especialmente sente saudades dos amigos. Alguns deles coitados, até já morreram.

Para nós que somos novos o João dá um conselho: *tenhão* sempre muitos amigos pois eles são o melhor que há na vida.

Nº11 - Hoje o sr Manel é apenas um velho com saudades de quando era criança, de quando era alegre e gostava de brincar na praia.

No verão ele e seus pais iam para a praia e ele fazia castelos na areia, jogava à bola com outros meninos da sua idade, fazia corridas de um lado ao outro da praia para ver quem chegava primeiro. Ele era sempre o primeiro a chegar.

Hoje só tem as suas boas recordações daquele tempo, pois já tem 60 anos e mesmo sendo um velho saudável não pode brincar como naquele tempo. Muitas vezes senta-se na varanda a ver os meninos que brincam na sua rua e então... então sonha com o seu tempo de brincadeiras, de jogos e tem muitas saudades.

Eu penso que todas as pessoas idosas pensam na sua infância.

Nº12 - Certo dia um velho chamado João estava em casa do seu filho mais novo e os seus netos pediram-lhe para ele lhes contar alguma coisa da sua infância. Então ele começou:

- Quando era rapazito eu gostava muito de brincar na praia com os amigos e quando o meu pai cansado do trabalho, não queria ir à praia eu fazia birra e ele pegava-me ao colo e lá me levava. A nossa casa era bem perto da praia da Rocha. Lembro-me que um dia cortei-me num pé, mas nem assim deixei de ir até à praia. Quando eu lá chegava a primeira coisa que fazia era um castelo de areia molhada e se passava por lá algum miúdo e mo deitava abaixo eu construía outro. Lembro-me dum outro dia em que fiz um castelo muito lindo e depois veio o mar e eu tive a *infelecidade* de ver o meu rico castelo ir pela água abaixo.

- E como vês, Pedro - disse o velho João para o seu neto - eu era exactamente como vocês. Adorava brincar na praia.

Hoje o Sr. João já não pode ir à praia, porque é doente, mas ainda lembra os seus dias de garoto.

Nº13 - Ele chama-se Aurélio e no período da sua infância era um menino contente e traquina como a maioria das crianças da sua idade. Na sua infância ele fez amizades inesquecíveis destacando entre os amigos o João. Um dia, o João chegou a casa dele e disse-lhe:

- O meu Avô acaba de me convidar para ir passar as férias de verão na casa dele em Mira. Queres vir também? Ele deixa-me levar amigos.

O Aurélio que estava *acentado* nos degraus da escada, ficou encantado com a ideia, porque gostava muito de praia, e foi logo lá dentro perguntar à mãe:

- Ó mãe, o João convidou-me a ir passar uns dias com ele a Mira. Posso ir, posso?

A mãe, vendo a ansiedade do Aurélio, disse-lhe que sim. E assim o Aurélio e o João passaram umas férias inesquecíveis na praia.

E assim o velho saudoso teve umas férias tão boas que já velho *nos as* contou.

Nº14 - Estava um dia bonito. As árvores altas e frondosas deixavam passar uns raios de sol coados pelas suas folhas.

O João já estava em férias. Era até o primeiro dia em que não tinha aulas. Acordou, mas como não tinha pressa, abriu a janela do quarto e deitou-se outra vez.

- João, JOÃO, queres vir brincar? - era o Jorge que o chamava.

- Já te abro a porta.

Levantou-se um pouco estremunhado e abriu a porta ao Jorge.

- Passei por cá para vires comigo até ao rio - explicou o Jorge.

O João vestiu-se, agarrou num pedaço de pão e lá foram eles.

- O tempo parece que está melhor. E hoje está mesmo um dia muito bonito.

Talvez por já estarem de férias, aos olhos deles, tudo parecia mais bonito. A floresta estava florida e de vez em quando um coelhito saía da toca. Longos carreiros de formigas começavam o seu trabalho diário. Entretanto o João e o Jorge chegaram ao rio. O Jorge tirou a roupa e atirou-se à água. O João entrou mais devagarinho. Ali estavam eles na sua praia. As mulheres já lá estavam a lavar a roupa suja. Um ou outro pescador pescava na margem do rio...

Mas tudo aquilo, aqueles bons momentos, são apenas recordação. Agora o João, já velho, sentado na sua cadeira de baloiço, vê na sua memória toda a beleza da sua praia já distante.

Nº 15 - Um dia, um velho de nome Alberto, foi dar uma volta pela praia da Costa Nova. Como era inverno, as ondas estavam muito altas e faziam muito barulho a rebentar... Alberto, recordando-se do que fazia em miúdo naquela praia, e esquecendo-se de que já era idoso saltou de cima duma duna a fingir o 'super-homem'. Bateu com a cabeça num rochedo que despontava na areia e ficou desmaiado estendido na praia.

Para sorte dele daí a pouco passou um pescador que queria ir passar uma manhã descansado na praia e vendo aquele homem ali estendido ficou muito aflito. Dirigiu-se ao seu carro e procurou um telefone. Telefonou para o hospital que mandou uma ambulância imediatamente.

E o Alberto foi para o hospital onde pôde ficar a descansar e também a recordar em paz a sua infância.

Nº16 - Hoje eu sou apenas um velho saudoso da minha infância passada. Dantes eu era um rapazito alegre que gostava de brincar na praia - dizia o João ao seu neto - Sim, meu neto, antigamente eu gostava de fazer barquinhos de

papel e de os levar para a beira-mar e de ficar a fazer castelos que depois decorava com conchinhas. Também gostava dos banhos de mar e de apanhar caranguejos.

Depois, quando me tornei homem fui trabalhar nos estaleiros e fazia barcos a sério, mas nas minhas horas vagas continuava a ir para a praia pescar.

Agora que já sou velho e cansado o que mais gosto é de me sentar nesta cadeira a recordar esses bons tempos.

Nº17 - Quando era mais novo ele ia para a praia com os amigos: nadavam, mergulhavam e quando finalmente chegava a hora de voltar para casa eles iam todos tristes por um dia tão bom ter acabado tão depressa.

Passaram-se dias e dias, meses e meses, anos e anos. Quando o Sr. António já tinha uns 60 anos voltou aquela mesma praia e como antigamente, o que ele mais gostava era de nadar e mergulhar. Um dia ao sair do mar azul, ouviu uma voz que lhe perguntava:

- Então António como vai a saúde?

António olhou espantado para aquele homem alto, um pouco gordo, e de cabelos todos grisalhos que lhe dirigia a palavra:

- Não me reconheces? - insistiu ele.

E subitamente António reconheceu o João o seu melhor amigo de infância. Foi uma festa enorme, porque não à nada melhor de que rever um amigo.

A partir desse dia muitas vezes os dois velhos se sentavam na areia da praia a recordar as suas brincadeiras passadas.

Nº18 - Todos os dias o meu Avô contava-me uma das suas histórias e nesse dia resolveu contar-me algumas das suas marotices:

"Um dia, por exemplo, o meu pai (o teu bisavô) tinha dito que ia cavar para umas terras que tínhamos longe da aldeia. Então eu e mais três amigos *decidimos* faltar às aulas e ir brincar para a praia. Por azar o meu pai nesse mesmo dia resolveu ir falar com a minha professora. Chegou lá e admirou-se muito de não me ver no recreio, mas julgou que eu estava em qualquer outro lado. Ao entrar na sala disse logo à professora:

- Bom dia, senhora professora. Então o meu filho?

- Olhe o seu filho até vai benzinho. Mas hoje não sei o que lhe deu, faltou às aulas.

O meu pai saiu dali roxo de raiva e chegado a casa foi dizendo à minha mãe:

- Quando o garoto chegar chama-me logo que ele vai levar um enxurro de porrada.

E pôs-se à espera... Eu não sabia de nada, mas quando entrei em casa e vi o ar aflito da minha mãe fiquei desconfiado. O meu pai aproximou-se de mansinho e começou a perguntar-me coisas sobre as aulas desse dia. Apanhei um susto danado e decidi que o melhor era contar a verdade numa grande choradeira".

O meu Avô riu-se ao recordar a cena e concluiu, risonho: - O meu pai ficou tão admirado com a minha *reação* que não me bateu.

Nº19 - Hoje ele é apenas um velho saudoso da sua infância passada. Fica todo o dia sentado numa velha cadeira, ao sol, vendo a natureza, vendo os pássaros, as flores que têm um cheiro tão agradável e as árvores carregadas de fruto. Depois, à noite quando começa a escurecer, vai para dentro de casa e fica a ver televisão até serem horas de se deitar. Hoje é assim que o velho passa a sua vida.

Mas dantes, era um rapazito alegre que gostava de brincar na praia. *Costumava* juntar-se aos seus amigos e iam todos para a praia, fazer castelos na areia, ou fazer corridas ou então jogar futebol.

A sua infância fora muito boa e por isso ainda hoje tem saudades dela.

Nº20 - Joaquim era dantes um rapazito vivaço e bondoso de quem todos gostavam. Adorava a praia, a sua praia como lhe chamava e por isso ficou muito zangado quando os turistas invadiram aquela praia.

Agora já velho e cheio de saudades ainda lamenta os turistas terem vindo, pois estragaram as brincadeiras que ele e os seus amigos lá faziam. Nessa altura eram só uma meia dúzia de famílias que se costumava encontrar ali no verão, mas depois ficou tudo cheio de gente e os banhistas deixaram de se conhecer.

Isto contava o velho Joaquim aos seus netos, naquela manhã de sol em que eles lhe pediram para comprar um gelado grande. E ele saiu de casa rodeado pelos netos e foi à procura do sorveteiro.

Nº 21 - O rapazito chama-se João. É alegre e brincalhão. Ele gosta muito de brincar na praia aqui da aldeia com os amigos.

Ele é muito conhecido aqui na aldeia porque ele há uns tempos atrás salvou uma criança de morrer afogada. A criança tinha ido com os amigos até à praia e queria ver o mar por isso pôs-se em pé num rochedo bem à beirinha da água. De repente a rocha começou a deslizar e a criança caiu ao mar. O miúdo começou aos gritos e os colegas começaram a gritar também. Ora o João que ia a passar ouviu aquela gritaria e veio ver o que estava a acontecer. Percebeu que tinha de *ajir* depressa e foi buscar uma corda forte. Atou-a a uma árvore

que estava ali mesmo a propósito e começou a descer para ir tirar o miúdo ferido pela queda. Os outros garotos foram a correr até à aldeia e trouxeram os pais do miúdo aflito que também tinham chamado uma ambulância. E pronto: o miúdo foi levado para o hospital e uns meses depois já estava bom.

Se quiserem saber mais aventuras emocionantes do João comprem o romance "Águas Passadas" do escritor Paulo Soares.

Nº 22 - Dantes era um rapazito alegre que gostava de comer sorvetes, jogar à bola e ao ringue com os amigos que lhe chamavam Necas, embora ele se chamasse Manuel, Manuel Castelo "para o servir". O amigo de quem se recorda mais é do Toni que já morreu com uma trombose: "Estas doenças de hoje em dia" - pensa ele sentado à lareira.

Mas a vida não é só o passado. Também há o presente. Agora muito feliz já tem dois filhos, netos e até bisnetos. Estes últimos netos do primeiro filho que já tem 50 anos, e que está tão acabado que parece irmão do Necas: "Eu cá não me deixo envelhecer; todas as manhãs vou dar uma volta de bicicleta até à praia, depois faço o almoço, à tarde vou passear a pé num longo passeio, pelas 4 horas faço uma soneca, às 6 faço o jantar e às 7 e meia vou para a cama, porque deitar cedo e cedo erguer dá saúde e faz crescer".

Tudo isto foi e será a vida do Necas e ele diz que enquanto for saudável continuará a ser assim.

Nº 23 - Dantes ele jogava com os amigos, frente à velha casa onde morava durante o Inverno. No verão brincava na praia.

A casa dele era velha. Lá tinham vivido os seus bisavós, mais tarde os avós e agora era dos pais. O rapaz cresceu, e quando os pais morreram vendeu a casa, foi para o estrangeiro, e enriqueceu. Agora estava velho e vivia numa casa enorme cheia de criados.

Ele estava arrependido. Arrependido de ter vendido a casa da família. Destruíra tudo o que o podia ligar à sua família que já não existia. Tornara-se avaro e como achava o casamento uma perda de tempo e dinheiro nunca se casou. Tinha tantas saudades da sua infância...

Queria voltar atrás no tempo e mudar tudo. Mas agora não podia fazer nada senão arrepender-se ... e como estava arrependido!

Nº 24 - Ele era um rapaz saudável de olhos azuis, cabelos ruivos, com uma rosetas nas faces muito engraçadas. O Francisco era pescador da Nazaré e amava tanto o mar que quando não estava a pescar sentava-se na areia branca da praia a olhar o mar revolto.

O tempo ia passando e um dia o Francisco foi chamado para a tropa e foi colocado na Guarda. Aí foi *insupurtável* porque o mar ficava a quilómetros de distância e ele tinha muitas saudades. Nos fins de semana vinha a casa e então era uma festa. Sentava na areia e dizia para o mar:

- Mar, tenho saudades do teu cheiro e das tuas gaivotas!

Mas ele tinha de voltar para a tropa. Quando tudo acabou voltou para junto dos seus familiares e amigos, e casou com a Mariana. Viveram muito felizes até ao dia em que ela insistiu em acompanhar o Francisco à pesca. O barco naufragou e a Mariana foi tragada pelo mar.

Hoje Francisco é um velho e tem saudades da sua infância e continua a gostar do mar, apesar de ele lhe ter tirado a mulher que amava.

Nº 25 - Hoje ele é apenas um velho saudoso da sua infância passada. Passava tardes inteiras a contar aos seus netos histórias da sua infância de quando era um rapazito alegre. Um rapazito que gostava de banhos de mar e de fazer grandes castelos na areia. E junto com os amigos, corriam na praia de areia quente, e sentiam o mar salgado debaixo dos pés.

Agora é um velho saudoso da sua infância passada e do seu tempo na praia.

Nº26 - Eu dantes era um rapazito que gostava de brincar na praia com os amigos. Mas agora sou avô, já de uma certa idade e o que gosto é de ficar sentado numa cadeira a olhar para o mar e a ver os miúdos a brincar na areia. Agora estou velho e cansado.

Eu ainda me lembro dos castelos de areia que eu fazia e das vezes que a maré subia e me deixava os castelos bonitos abaixo. Ficava tão triste! Mas esses eram os únicos momentos de desilusão da minha infância. Todo o resto eram risos e alegria.

Nº27 - O sr Mário é um velho que sentado no muro da praia costuma contar histórias às crianças. Histórias iguaizinhas às dos livros, dessas que são parte verdade parte mentira:

- Deixa lá ver... - disse com olhar pensativo - ah, já sei. Prestem atenção meninos:

Num domingo de manhã fui para a praia com os meus pais e fomos para o nosso lugar habitual. E eu perguntei à minha mãe se podia ir ter com o Sr. Marco que me tinha dito que tinha lá uma surpresa para mim.

- Está bem ,vai lá... mas não te demores! - disse a minha mãe.

Lá fui a correr todo feliz e chegado à casa do Sr. Marco ele mandou-me entrar para a garagem:

- Anda, abre a porta - disse-me ele sorrindo.

Eu abri e vi um lindo barco azul que me deixou sem fala.

- Fui eu próprio que o pintei - explicou o Sr Marco todo orgulhoso - Vamos dar um passeio. Eu estava só à tua espera.

E lá fomos, pelo mar fora, até que encontrámos uma gruta. Dentro dela encontrámos umas sereias que disseram ao meu amigo:

- Estávamos à tua espera. Despede-te do teu amiguinho porque vais ficar connosco.

Eu não entendia porque tinha de deixar ali o sr. Marco, mas ele com um sorriso triste, explicou-me:

- Eu não posso durar sempre. Um dia tu virás aqui para o pé de mim e então será uma alegria.

Muito choroso peguei no barco azul e voltei para terra, porque tinha compreendido que o meu amigo tinha morrido.

E pronto, meninos acabou-se a história.

As crianças, comovidas, despediram-se e foram-se embora.

Nº 28 - Chama-se José e é um velhote que tem um neto. Certo dia, foi à praia com o seu neto João. Mandou-o ir brincar com os outros miúdos que lá estavam, mas o João perguntou-lhe:

- Porque é que o Avô não vem brincar comigo? Era muito melhor do que brincar com aqueles miúdos que eu não conheço de lado nenhum.

- Não pode ser, meu querido - explicou o Avô José - porque eu sou um velho cansado e não posso correr, nem jogar à bola.

- Não faz mal, Avô... mas então conte-me uma história. Uma das suas aventuras - pede o João.

- Está bem. Um dia eu vim para esta mesma praia brincar. Também não conhecia ninguém como tu agora... mas estava ali um rapazito a jogar à bola sozinho e deu um chuto tão forte na bola que ela foi parar ao mar. O mar não estava bravo e eu, que nadava razoavelmente, fui buscá-la. Entreguei a bola ao rapazito que *fiçou* muito reconhecido e a partir desse dia tornámo-nos amigos inseparáveis.

- Oh José, és tu mesmo José? - diz uma voz grossa ao pé deles.

O avô José olha e vê o seu grande amigo de infância:

- António, há quanto tempo! Acabei de contar ao meu neto como nos conhecemos.

João sorrindo deixou os dois velhos sozinhos e como tinha prometido, foi brincar com uns miúdos que ali estavam.

E os dois velhos amigos *fiquaram* sentados no muro da praia recordando bons momentos do seu passado comum.

Nº29 - Não brincava apenas na praia, mas nas dunas, nos montes, onde *calhase*. Todos os dias saía de casa para a praia mesmo quando não tinha ordem da mãe. Às vezes ela fechava-o em casa de castigo, mas ele fizera um túnel que passava por debaixo da cozinha e que o levava directamente à rua. E assim fugia, com um monte de bolachas, às vezes um ou dois pães num guardanapo e lá ia para a praia, para o seu recanto preferido, para junto dos amigos.

Deitava-se horas e horas ao sol, construía belos castelos na areia e nadava melhor do que um peixe. Chegada a noite voltava para casa antes do pai chegar voltando pelo túnel como tinha saído.

Ele agora já velho recorda-se de tudo isto como se tivesse acontecido naquele momento e sente até o cheiro forte da areia branca debaixo do seu nariz.

Nº30 - Um dia o velho Sr. Joaquim estava a passear quando de repente um grupo de rapazes foram ter com ele para que ele lhes contasse uma história. Ele *asseitou* com todo o gosto:

- Eu já vos contei aquela de quando eu estava na praia e havia lá um concurso de várias provas físicas e eu resolvi concorrer?

- Não - responderam os rapazes em coro.

- Uma bela tarde de sol resolvi ir para a praia. Quando lá cheguei escolhi o sítio para tomar os meus banhos de sol e...

- Eu também adoro a praia - disse um dos rapazes.

- Deixem-me acabar a história. Como eu ia dizendo escolhi o meu sítio e por volta das três horas fui dar uma corrida pela praia fora. Um pouco mais adiante encontrei um grande letreiro que dizia "concurso de provas físicas". Então resolvi concorrer e entrei logo na primeira prova que era de 1000 metros. O meu mais directo adversário era um moço alto, loiro, com um físico muito cuidado... e que ganhou a corrida, mas eu por simples esforço fiquei em segundo. Não corri mais. Bastou-me uma prova para ficar sem fôlego - concluiu o Sr. Joaquim rindo muito. E depois dando um suspiro terminou - Agora que estou velho sempre recordo esses momentos inesquecíveis.

E assim acabou aquela conversa agradável do Sr. Joaquim com os rapazes cá da terra.

III. C. - 3ª TAREFA:

Faz uma composição em que desenvolvias o tema a seguir apresentado:

SAUDADES DA INFÂNCIA: O TEMPO DE FÉRIAS NA PRAIA.

III. C. 1. - 7º B

Nº1 - No sábado de manhã o Sr Helder chateou-se com o seu patrão, e para lhe passar a fúria, foi passear para a praia. Estava um dia triste, frio e ventoso e tudo isso aumentou a infelicidade do Sr. Helder que já estava infeliz porque o seu patrão disse-lhe que o ia despedir. Sentado na areia húmida da praia começou a lembrar-se da sua infância e dos seus muitos amigos:

- "E quando arranjei aquela namorada tinha eu quinze anos? Era tão bom! Senti-me tão feliz! Passeávamos na praia de mão dada e mesmo passados estes anos eu lembro-me do cheiro a maresia do cabelo dela. Quando acabou o verão e voltámos para casa, julguei que o mundo acabava. Nunca mais a vi... mas também daí a dois meses já nem me lembrava bem da sua cara. Nessa altura não tinha problemas com o emprego, nem responsabilidades com o sustento da minha família!"

Com um suspiro aflito, o Sr Helder levantou-se e foi para sua casa.

Nº2 - Os termómetros já registavam altas temperaturas. O verão estava à porta.

Um belo dia, o João foi dar uma volta pela praia para desenferrujar os seus ossos cansados. Levantou-se a custo da cadeira, pegou na bengala e lá foi devagarinho passeando ao longo das praias.

Quantas saudades ele tinha dos verões do seu passado, dos seus passeios habituais, dos seus velhos amigos agora distantes. João sempre sentiu um enorme prazer em ir para a praia, em ver o *sorriso* feliz das crianças a brincar, em ver o mar que lhe dava inspiração, vontade de viver.

Suspirando, trôpego, João volta para casa a fugir do calor que já faz muito mal na sua idade.

Nº 3 - Um dia em que ia a passear pela praia como é meu costume, veio-me à lembrança as boas recordações que eu tinha da minha infância.

Vi-me outra vez miúdo nas férias de verão, a correr pela praia, numa actividade sem descanso que agora que eu sou adulto, me deixa cansado só de pensar nisso! Lembrei-me sobretudo da alegria de estar com toda a minha família, das marotices que fazia com os meus primos e da ternura da minha avó. E os meus amigos! Nunca mais voltei a ter amigos tão fixes como aqueles que eu tive na praia, no tempo de verão.

Voltei para casa com um aperto na garganta, mas também sentindo-me um pouco criança outra vez.

Nº 4 - Certo dia conversando com um amigo meu, relebrávamos velhos tempos de verão:

- Lembras-te daquela vez em que faltaste às aulas para ir brincar para a praia, Toni? - perguntei eu sorrindo.

- Se lembro - respondeu ele - Não foi só esse dia que eu fiz isso. Mas nesse dia cheguei a casa com as calças molhadas e com areia nas dobras e a minha mãe ficou desconfiada. Ao outro dia foi falar com a professora e quando ela lhe confirmou que eu tinha faltado às aulas, foi um Deus nos acuda lá em casa. Fiquei de castigo uma série de fins. de. semana.

- Eu também fiz dessas coisas - confessei rindo - E é engraçado que foram os melhores momentos da minha infância. Esses em que eu em vez de ir para a escola fugia para a praia. Mesmo se depois *tive-se* de levar uma tarefa.

E eu e o meu amigo fomos para casa, sentindo o calor destas boas recordações.

Nº 5 - Rui era um senhor de 50 anos: era alto como um mastro, magro como um fio e moreno como o chocolate.

Hoje Rui tinha decidido ir ver o mar. Quando lá chegou deparou com o mar azul como o céu a bater nos penedos e o gritar *esganissado* das gaivotas. A praia estava deserta. Sentou-se na areia amarela e macia e começou a pensar nos seus tempos de miúdo. Lembrou-se como era bom ir para a praia nas férias, apanhar sol e mergulhar naquela água límpida e cristalina. E *sobretudo* fazer castelos imaginando viver neles e construindo túneis e ruas...

O sol a pôr-se lembrou-lhe que eram horas de regressar a casa. Ia caminhando lentamente e se o seu coração se sentia triste com a saudade, também se sentia feliz porque por momentos, voltara a ser criança.

Nº6 - O Sr Jorge foi à praia num dia de férias de verão em que o sol estava muito brilhante e o mar estava muito calmo. Na praia estavam algumas gaivotas voando sobre o mar. Jorge sentou-se numa rocha e começou a pensar: - Gostava tanto de poder regressar ao passado, aos dias da minha meninice e parar no dia em que o meu avô me levou a ver o mar pela primeira vez. Tinha então 8 anos. Fizemos um piquenique na praia e eu *divertime* tanto! Corri, fiz castelos na areia, construí estradas na areia branca para os meus carrinhos, fiz um barco à beira-mar. Lembro-me que fiquei tão cansado que adormeci no carro a caminho de casa.

E o sr. Jorge ficou ali a sonhar com a sua infância até o sol se pôr.

Nº 7 - Sentado na areia da praia o Toino pescador recorda a sua infância, e as suas férias de verão.

O Tozinho adorava brincar na areia com os irmãos e os amigos, filhos de outros pescadores. Lá na sua rua, todos os dias, por volta das 5 da manhã o galo cantava e os pescadores acordavam e partiam para a faina. O Tozinho também queria ir, mas o pai dizia que ele era muito pequeno e que devia ficar em casa e estudar as suas lições para crescer como um homem de bem. Mas ele queria ir com o pai e um dia até planejou ir escondido. Só que na hora de entrar no barco pensou que o mar podia estar mau e ele podia até morrer, e desistiu da ideia.

Sentado na areia, o velho Toino sorri e pensa nos momentos da infância.

Nº8 - O Sr. João estava um dia a passear pela praia quando se lembrou de quando era pequeno e fazia aquele mesmo caminho nas férias de verão. Mas ele não caminhava, corria estrada fora, doido por chegar depressa. Num braço levava a boia e a toalha, e no outro o balde e as forminhas, o prego e o carrinho de mão.

Assim que encontrava o sítio do seu agrado, atirava com as coisas, e ia para o mar molhar os pés. Só nessa altura tinha a certeza de estar mesmo na praia, com aquela água fria nos dedos e a maresia a acariciar-lhe o rosto. E pronto: ficava todo o dia ali a brincar até que a fome o obrigava a voltar para casa.

A infância tinha sido o melhor período da sua vida.

Nº 9 - "Mas que dia radioso! Está mesmo um dia de praia! - pensava o João ao abrir a janela e ver o dia de sol que fazia.

E lá foi, descendo a avenida lentamente, aspirando aquela brisa perfumada que vinha do mar. Ao chegar à praia lembrou com saudade todos os *verões* que ali passara com os seus pais quando ainda era menino. As brincadeiras com os grandes amigos, as corridas, os jogos de cartas, os castelos na areia, os deliciosos banhos de mar...

E recordou também já um pouco mais velhinho, pelos seus quinze anos, a menina que fora a sua primeira namorada. Ficavam os dois sentados na areia, quase sem falar, de mãos dadas, a olhar o mar tão bonito. O João sentia-se tão apaixonado que apesar de ter continuado a ser bom aluno, chegara a faltar às aulas para ver a moça... O que seria feito dela?

Com um suspiro, João regressou a casa, sentindo a nostalgia dos momentos que não *voltão* mais.

Nº 10 - Eram oito horas da manhã dum dia cheio de sol. Depois dum longo e frio inverno parecia que o calor chegara finalmente. Aquela manhã de domingo era sossegada e um pouco monótona e por isso decidi ocupar-me um pouco e sacudir a modorra que se instalara em mim. Nada melhor que uma boa caminhada para nos sentirmos activos e bem dispostos!

Desci a rua em direcção à praia e à medida que caminhava e que sentia mais perto o cheiro forte do mar, os risos das crianças foram-me trazendo recordações em *torpel*, fazendo-me recordar tantos momentos da minha infância passada e as minhas férias de verão. E eu fui lembrando o gosto delicioso do meu gelado favorito, o homem da bolacha americana que eu sempre chamava a seguir ao banho de mar, a voz do meu irmão chamando-me da beira-mar e o rosto sorridente da minha mãe, ainda nova e bonita...

Quantos momentos bons que eu vivi! Que pena que alguns momentos maus tenham vindo ensombrar a felicidade da minha infância!

Nº11 - Noutro dia estava o Sr Luís a passear perto do mar quando de repente começou a lembrar-se dos seus tempos de infância.

Lembrou-se de que quando começavam a chegar aqueles dias quentes ele, em vez de ir estudar para a escola, ia para a praia brincar. Ficava lá o dia todo a brincar com os amigos, ou então mesmo sozinho a ver as gaivotas que voavam livres no céu, ou a observar o mar com os barcos a entrar e a sair do porto. Apesar de ser muito bom ficar na brincadeira esquecera a escola e hoje tinha um mau emprego, porque quase não tinha estudos.

Ah, se o tempo *volta-se* atrás! Ele saberia agora equilibrar os momentos bons de divertimento com a necessidade de estudar.

Nº 12 - João gostava muito da sua infância. Sobretudo nunca esquecia os bons momentos que passava na praia na companhia dos pais nas férias de verão, já lá vão muitos anos.

Iam sempre para a Costa Nova e passeavam todo o dia, brincavam com os amigos, e faziam surf. Tinham também um barquito e quando a praia estava muito ventosa iam para a ria e brincavam com o barco toda a tarde. Quando eram pequenos brincavam aos piratas com os amigos e João lembrava-se de que essa tinha sido a brincadeira preferida até que a sua irmã se magoou e nessa altura o pai proibiu 'a pirataria'.

João tinha muita pena que a infância não pudesse voltar de novo.

Nº13 - Oh, que saudades do meu tempo de criança! É o que todos dizem e também eu acho que é uma verdade. Não há nada melhor do que o tempo da nossa infância. Mesmo ontem tive de pagar a água, a luz, depois vem a renda de casa e não falando dos impostos que nos esfolam. Só problemas!

Pelo menos, quando eu era criança não tinha estas responsabilidades! Limitava-me a correr na praia, a viver o dia a dia sem inquietações. E sobretudo depois das aulas acabarem, durante o verão nas férias, aquilo é que eu me divertia com os meus amigos a brincar todo o santo dia na praia. Nem vinha a casa para as refeições... pedia um pãozito à minha mãe pela janela mesmo, porque não queria parar a brincadeira.

Que pena não *pudermos* ficar crianças toda a vida!

Nº14 - A praia já não é o que era outrora. Jorge olhava para ela nostálgicamente recordando-a nos seus tempos de menino quando para lá se deslocava no fim das aulas por altura das férias de verão.. Nesses tempos agora já remotos, olhava com admiração todos os turistas que se expunham ao sol com agrado, deitados na limpa e fina areia da praia.

Jorge recordava também as dezenas de gelados que saboreara quando, após fazer uma fatigante caminhada sob sol escaldante, os comprava ao tradicional 'homem dos gelados'.

Mas tudo o que resta são apenas recordações do que foi uma boa praia, antes do tempo da bandeira azul. Agora só se via um mar escuro de tão poluído, gaivotas que emitiam sons como que a pedir auxílio, uma pequena montanha rochosa coberta com musgos e pequenas lapas de várias gerações e o sol com o seu incansável sorriso, agora um pouco forçado com o que observava.

Mas Jorge não desanima, mantém-se confiante que um dia tudo voltará a ser como era na sua infância.

Nº15 - Um certo dia estava eu a passear na praia num dia de verão muito quente, e comecei a pensar na minha infância e nas férias. De súbito, lembrei-me daquele verão azarado em que passei quase todo o tempo de férias na cama com uma infecção de garganta. E tudo por causa dum maldito gelado, desses que eu adorava! Mas eu conto já como foi:

Como era costume, assim que as aulas acabavam, lá iam todos para a praia da Barra e eu adorava aquela liberdade de brincar na areia, de ver o mar, de tomar banhos de mar. E como eu gostava de nadar!

Pois bem, naquele dia estava um calor de rachar e eu apeteceu-me muito um gelado bem fresquinho. A minha mãe ainda me avisou que me ia fazer mal, mas eu fiz orelhas moucas e fui mesmo comprar o gelado. Quem me mandou ser desobediente? Ao outro dia estava com um febrão terrível e tive até de tomar antibióticos ... e passei duas semanas das minhas ricas férias na cama.

E esta, hem?

Nº 16 - Num dia de sol um senhor já adulto passeia pela praia, *recurdando* com saudade e tristeza os seus dias de infância e de férias.

Eram dias de intenso calor em que ele vinha passear para a praia depois dum período esgotante de estudo na escola. Ali aprendera coisas muito úteis e que agora já adulto, utilizava no dia a dia e que também o ajudara a obter um emprego melhor.

Pois quando ele era criança ele vinha todos os fins de tarde passear para a praia e partilhar do prazer de imensas pessoas que ali estavam para tomar um delicioso banho de mar, ou então um gostoso banho de sol. Também ele se aproveitava da imensidão da praia e sozinho ou com colegas, passava o resto da tarde a aproveitar a areia macia e confortável.

Esses dias tão felizes ainda tinham um lugar especial no seu coração.

Nº17 - João ia passeando com o seu filho mais novo pela praia da Costa Nova e começou a recordar as férias da sua infância e o mundo de felicidade despreocupada que ele então possuía:

- Lembro-me tão bem, meu filho, dessas manhãs de verão que eu aqui passava com os meus amigos. Vínhamos todos de bicicleta e o primeiro que *chega-se* guardava lugar para os outros, pois às vezes esta área ficava cheia de gente. Enquanto não chegavam todos íamos conversando, mas depois com a malta reunida, era uma brincadeira pegada. Fazíamos corridas, fazíamos barcos na areia molhada e íamos *apressiar* as moças. Diverte-te agora, meu filho, porque quando fores mais velho tudo se complica.

E os dois prosseguiram o seu passeio, sempre a conversar.

Nº18 - Num dia em que sentia mais a solidão, Tiago foi até à praia passear e começou a lembrar-se dos seus tempos de menino. E lembrou-se de quando vinha para aquela mesma praia nas férias de verão, há muitos anos atrás e de como se divertia com os amigos. Recordava especialmente o João, um miúdo sardento de olhos azuis muito vivos que vinha passar o verão naquela praia e que vivia em Lisboa. Nunca mais soube dele, onde estaria?

Mas como estava a contar, o Tiago pensava na sua infância e recordou os castelos que fazia na areia e os bolos de areia molhada, e mais tarde os jogos de futebol e ainda mais tarde, as namoraditas, algumas tão lindas.

Com um suspiro de saudade Tiago continuou o seu passeio a desejar poder voltar atrás, à sua infância.

Nº19 - Como é bom recordar o passado, sobretudo a nossa infância!

Isto claro se tivermos uma boa infância, porque se ela não prestar o que queremos é esquecê-la. Mas os que tiveram uma boa infância lembram-se maravilhados dos momentos bons que passaram, pensam em como era agradável brincar livremente, sem cuidados, poder comer guloseimas e gelados nos dias de calor nas suas férias de verão, não ter preocupações com a vida pois tinham os pais a ganhar para eles. Enfim, mil e uma coisas que podiam então realizar e que infelizmente quando chegam a adultos deixam de poder fazer.

Por isso a infância continua a ser um período muito bom que geralmente deixa boas recordações.

Nº 20 - Era uma vez um pobre menino mendigo que vivia numa casa muito velha e que se alimentava do pouco que as pessoas lhe iam dando. Um dia decidiu sair pelo mundo para ver se a sua sorte melhorava. Andou, andou,

andou até que passou por uma praia cheia de gaivotas e com um sol radiante desses que aquecem até a miséria mais funda. Encantado com a beleza de tudo resolveu ficar por ali, dormir na praia e começar a fazer pequenos trabalhos para os pescadores em troca dum prato de comida.

Assim foi. O tempo foi passando e apesar do Zé continuar a trabalhar passou a ir à escola para quando fosse mais velho poder arranjar um emprego. Terminada a escola, um dos donos dos barcos pagou-lhe os livros do liceu e o Zé continuou a estudar. Tirou um curso pequeno e empregou-se. Casou-se e foi feliz.

Mas apesar de tudo, do sucesso e da felicidade, aquela praia continuou a ter um lugar muito especial no seu coração porque fora tão importante para a sua vida.

Nº21 - E lá estava ele, a vaguear pela praia, triste...

Sentou-se no muro a tentar esquecer os problemas presentes e de repente, a memória trouxe-lhe uma sucessão de quadros da sua infância e das suas férias. Talvez porque ele tivesse sido muito feliz na praia! E viu-se de novo a brincar na areia com o seu irmãozito, a fazer um enorme castelo e mais tarde a construir um barco à beira-mar, na areia molhada. Não era um barco qualquer, era um barco maravilhoso que os ia levar aos dois para o outro lado do oceano. Aí eles esperavam encontrar o mundo imaginário das fadas cheio de cor e harmonia e muita, muita felicidade.

A imagem refrescante da sua infância fizera diminuir os problemas presentes, e com um sorriso, ele dirigiu-se a casa sentindo-se mais corajoso.

Nº22 - Mário, ao passear junto à praia ouvindo o constante bater das ondas e o barulho característico das gaivotas, lembrou-se dos seus tempos de menino e das suas férias.

Lembrou-se de si pequeno ainda, na praia, a brincar na areia, a jogar a bola, a fazer corridas. Mais tarde, tinha sido a praia que lhe trouxe a sua primeira namorada e os momentos mais felizes da sua vida. Ainda se lembrava muito bem dela: chamava-se Mariana e tinha uns olhos grandes e castanhos muito expressivos. O romance não durara mais do que o verão, mas ainda hoje ele sentia o encantamento que sentiu então...

Por isso aquele sítio para ele era tudo e mesmo quando tinha problemas vinha até ali, pensava um pouco e quando regressava a casa ia muito fortalecido.

Nº23 - Nuno era ainda um menino quando partiu daquela terra para outra longínqua.

A terra onde ele vivia fica ao pé do mar e era engolida por dois paredões que se estendiam a todo o *cumprimento*. De verão era muito quente e alegre, e de inverno era fria e triste, esmorecendo cada vez mais à medida que o mercúrio do termómetro descia. Mas logo se recompunha e de novo a criançada a vir da escola se deliciava com os gelados próprios da época, tomavam banho no mar, ou então estendiam-se na areia a cantarolar canções alegres. Aliás, todos não, Nuno e Limas, os melhores amigos conhecidos até agora, divertiam-se a explorar o local. Havia muitas conchas e animais por aquelas terras e como eles gostavam da natureza, não era um sacrifício ter que os ajudar sempre que preciso: domesticavam animais, plantavam flores, construíam abrigos para os pássaros.

Um dia acabou essa alegria. Os pais do Nuno tiveram de partir para outra terra onde o verão não era a mesma coisa. Era uma terra feia e sem vida e Limas não estaria lá para lhe fazer companhia. Pois é, a vida separou os dois melhores amigos que havia.

Nº24 - Era um dia de verão nas férias, precisamente 21 de agosto e eu estava a passear pela praia. Estava um dia radiante, com muito sol e calor e eu caminhava pela beira-mar. De repente, vi diante de mim uma pedra negra e brilhante que não estava ali à uns dias atrás. Peguei-lhe com cuidado e procurei o meu amigo Toino pescador para ele me dizer porque é que aquela pedra era tão diferente das outras que eu encontrava na praia:

- Não tem nada de especial - disse-me ele - As pedras que vêm à costa podem ter todas as cores.

Pela primeira vez eu duvidei dele e compreendi que precisava de procurar mais conhecimentos se queria realmente saber coisas sobre o mar. Assim foi: dediquei a minha vida a estudar o mar e acho que assim mantenho vivo o sentimento de encantamento que o mar sempre me deu.

Nº 25 - Paulo era um rapaz alegre, que gosta de conviver e para quem ter amigos é a coisa mais importante do mundo. Nesse dia ele passeava na praia e ao ver um dia tão *esplenduroso* lembrou-se da altura da sua vida em que todos os dias eram formidáveis: a infância.

Foi nas férias de verão e na praia que ele conheceu o seu amigo Luís e a partir daí eram inseparáveis. Os jogos que faziam à beira-mar, as brincadeiras que inventavam, os poços enormes que cavavam na areia molhada lado a lado, iam aumentando a amizade do Paulo e do Luís.

Infelizmente o Luís não compreendeu que é preciso estudar para se ser alguém na vida e no 9º ano reprovou. Zangados e com razão os pais dele mandaram-no para um colégio para ver se ele adquiria *ábitos* de estudo e assim a parilha de amigos quebrou-se.

Encontraram-se mais tarde... mas já não era a mesma coisa. A conversa tinha morrido entre eles, pois os anos tinham dado-lhe interesses muito diferentes. Mas a alegria daquela maravilhosa infância comum ninguém lhes podia tirar.

Nº26 - Jorge passeava com prazer à beira-mar. Fora um dia particularmente feliz, porque fora elogiado pela patrão. Tinha sentido uma certa inveja dos colegas, mas ele era o mais qualificado e portanto não precisava da boavontade deles.

Passear na praia trazia-lhe sempre felicidade, porque podia relembrar os momentos inesquecíveis que aí passara quando era criança nas férias de verão. Lembrava com saudade as suas brincadeiras deliciosas com os irmãos, os barcos que fazia na areia molhada e que o deixavam cheio de orgulho. Fora nessa altura que ele descobrira o jeito que tinha para a construção de navios... e sobretudo o grande prazer que isso lhe dava. Depois já sabendo o que queria na vida, atirara-se ao estudo, porque se não estudamos só nos resta o desemprego.

Em conclusão, Jorge tinha sido um menino feliz, e agora era também um homem feliz.

Nº27 - Quando eu era pequeno adorava ir brincar para a praia, especialmente para aquela que ficava pertinho da minha casa. Era sair da porta e começava logo a sentir a areia entre os dedos. Também ouvia logo o grito das gaivotas e o cheiro forte da maresia.

Nas férias grandes, logo cedo, às vezes ainda com um friozinho matinal, punha as chinelas a toalha às costas e lá ia a correr para a praia tão linda. E ficava lá a brincar fazendo poços na areia molhada, castelos e pontes, apanhando conchinhas e búzios. Normalmente só pelas 11 horas os meus amiguinhos começavam a chegar quando eu já ia adiantado na brincadeira. Por isso eles tinham de se juntar a mim e eu era sempre o chefe. Também nessa altura, ninguém tinha uma imaginação como a minha!

Quem me dera poder voltar atrás ao tempo da minha infância!

Nº28 - Estava um lindo dia de verão e o sol brilhava intensamente. Tudo estava alegre: as gaivotas riam no céu, as ondas do mar espreguiçavam-se na praia e o

sol olhava para tudo isto quente e bem-disposto. Victor sentado no muro da praia, via toda esta beleza e reviu uma cena da sua infância...

... o riso das crianças na praia, os seus pais sempre atentos às suas brincadeiras e sempre prontos a satisfazerem os seus caprichos. Victor lembrava a família toda reunida nessas férias sempre maravilhosas de verão. Depois tudo ficou escuro: com a morte do seu irmão mais novo, a mãe entristeceu e o pai passou a falar pouco. A praia perdeu o gosto e mesmo as brincadeiras habituais não tinham o mesmo sabor com o irmão ausente.

Talvez por tudo isso, ele guardou a recordação dessas férias de verão, anteriores ao acidente, como um tesouro na sua vida.

Nº29 - Quando eu era pequeno adorava a praia. Especialmente nas férias de verão porque nessa altura tudo era bonito na praia, o sol era quente e radiante, a areia ficava luminosa e o mar, quer *estive-se* calmo quer zangado brilhava sempre como um diamante. Na praia eu era livre: corria até faltar, podia brincar com os amigos sem a minha mãe me começar a chamar para fazer os trabalhos de casa, podia-me sujar à-vontade sem me meterem logo na banheira e, mais importante que tudo, tomava banho só quando eu queria.

Mas agora que sou crescido também sou feliz. Estudo para ser bom aluno e ter um bom futuro, porque se não tiver habilitações não sou ninguém. Ser crescido tem as suas compensações, porque os meus pais ligam ao que eu digo e tenho uma namorada.

Por isso, apesar de sentir ternura ao lembrar a minha infância, também gostei de crescer.

Nº30 - João lembra a sua infância com muita ternura. Tinha sido a altura em que ninguém o chateava, e mesmo quando faltava às aulas (só às vezes) ninguém lhe dizia nada.

Tinha sido o período em que não precisara de se preocupar com o futuro. Esse estava assegurado assim como o seu pão, graças ao trabalho duro do seu pai. Para ele ficavam apenas as brincadeiras nas férias, os mundos imaginados, a multiplicação dos amigos, os passeios na areia macia. Só depois quando ficara mais adulto, tinham começado as inquietações, a troca daquela liberdade na praia pelos empregos chatos. As vindas para casa, contrafeito, para aturar uma mulher chata.

Felizmente a infância ninguém lhe pode tirar ou mesmo estragar.

III. C. 2 - 7º C :

Nº1 - Para dizer a verdade não tenho grandes saudades da minha infância na praia, pois quase sempre que eu ia para a praia era com o meu infantário. Eu detestava ir com as minhas educadoras pois achava-as todas más e não me deixavam brincar à vontade na areia. Sobretudo não nos deixavam ir para o mar que é o que eu mais adoro na praia.

Só nas férias de verão é que eu ia com os meus pais e os meus irmãos e , nessa altura sim, gostava mesmo muito do meu tempo de mar. Brincávamos, jogávamos, corríamos e quando chegava a hora do banho lá íamos todos para dentro de água. O pior era depois para sair e a minha mãe sempre se zangava connosco para deixarmos o mar. Acabado o banho era o lanche - e já *estávamos* cheios de fome! - e finalmente, a triste partida para casa.

Nº 2 - Era só no verão que eu ia à praia com os meus pais, e só durante duas semanas de férias, porque não temos dinheiro para lá ficar mais tempo.

Num lindo dia de sol fui à praia ter com os meus pais. Era um dia especial para mim, porque era dia do meu aniversário e geralmente os meus pais deixavam-me fazer o que eu *quise-se* . Sentei-me na areia olhei o mar e as pessoas que estavam ao meu redor e pus-me a ver dois meninos pequenos que brincavam à beira-mar. Isso recordou-me os meus tempos de criança e as minhas muitas brincadeiras na praia. Mas o que mais me admirou nos meninos foi a harmonia entre os dois, não andavam à bulha, não se incomodavam, não faziam troça um do outro. Ao contrário, naquela idade eu só estava bem sozinho, porque de companhia andávamos sempre zangados.

E por isso eu desejei o impossível, poder voltar atrás e corrigir o meu comportamento com os meus amigos.

Nº 3 - Que saudades que eu tenho da infância passada na praia, mesmo que fosse só um mesito por ano nas férias grandes!

Era tão bom brincar na praia quente, no mar azul e nas rochas, com os amigos. Nessa altura não pensava em quando fomos velhos, só pensava na brincadeira, só pensava em divertir-me.

Ainda me lembro daquela vez em que atrevidamente nos metemos pelo mar e o meu irmão Zé perdeu o pé e ia-se *afugando*. E daquela outra em que a

minha irmã Carla pôs um biquini e o meu pai que estava cá a passar férias da França ficou escandalizado e a pôs de castigo todo o fim de semana. E tinha sido ele que lhe trouxe o biquini, mas esqueceu-se de que ela já tinha crescido um bocado, e realmente estava-lhe muito pequeno!...

Era um nunca acabar de aventuras que sempre me vão acompanhar pela vida fora.

Nº4 - O automóvel do Sr Manuel chamava-me para eu ir para a praia naquelas férias grandes. Eu era pobre mas eu sempre fui muito educado e o filho do Sr Manuel, o João, era o meu melhor amigo. Tínhamos ambos 5 anos e ele não se importava com a minha pobreza, pois o que queria era bons amigos para conviver.

Na praia brincávamos a construir castelos, até *pudermos* ir para a água tomar banho. Como eu ainda não sabia nadar e o João também não, ele usava uma bóia com um patinho e ele podia deslocar-se mesmo para onde não tinha pé, mas eu ficava triste à beirinha da água. Até que os pais do João me ofereceram uma bóia igualzinha também a mim e nessa altura eu podia acompanhá-lo. Lembro-me que uma vez que fomos um pouco para mais longe a bóia do João rebentou e se eu não o tivesse agarrado ele tinha-se afogado. Este incidente serviu para aumentar ainda mais a nossa amizade.

É por isso que eu não posso falar da minha infância sem falar do João.

Nº5 - Certo dia de sol estava na praia da Barra com os meus tios e os meus pais. Não somos ricos e por isso partilhávamos a casa que tínhamos alugado durante o mês das férias de verão.

Eu gostava muito de ir para a praia para brincar com a areia, com as forminhas e baldes, com as pás e com muitas outras coisas que íamos inventando para nos *divertir-mos*. A minha mãe costumava repetir sempre a mesma lenga-lenga: "Põe o chapéu Carla. Não andes ao sol que te faz mal e depois ficas sozinho em casa doente, porque ninguém está para te aturar"... Ainda bem que ela nunca foi bruxa, por isso não conseguia prever o futuro.

O meu pai lia o jornal diário dentro da barraca, a minha tia e o meu tio estavam estendidos ao sol e a ler revistas, e a minha mãe só fazia renda e ficava de olho em mim. Nem lia na praia para não se distrair! Eu e os meus primos brincávamos todo o dia e, lá pelas onze horas, começávamos a chatear toda a gente para irmos para a água ou então para comermos uma bolacha americana. Normalmente íamos para a água. Só de quando em quando, é que ganhava a bolacha americana.

O certo é que tenho muitas saudades dessas férias em comum passadas na praia.

Nº 6 - Lembro-me bem daquelas férias de verão, tinha a minha irmã nascido à meses. Mas ainda era muito pequena e muito bonitinha e então todos os presentes e atenções eram para ela. A minha mãe estava sempre alegre e o meu pai até chegava mais cedo a casa do emprego. A harmonia voltou a reinar dentro de casa.

Só eu me remoía de ciúmes e quando me oferecia para lhe mudar as fraldas dava-lhe *buliscões*. Mas um dia, chegou o momento de irmos passar o nosso mês na praia. Lá fomos todos felizes e eu já a sonhar com as muitas brincadeiras deliciosas que tinha na praia: os banhos de mar, os castelos na areia, os barcos na areia molhada, as corridas à beira-mar. Descarregámos o carro e fomos dormir. Ao outro dia a minha irmã acordou muito rabugenta e a minha mãe explicou que estavam a rebentar-lhe os dentinhos e que estava com um pouco de febre. Fiquei toda contente, porque ela ia ficar em casa e eu ia para a praia. Só que não me lembrei que assim a minha mãe também não ia e o meu pai também não gostava de estar sozinho na barraca. Conclusão: eu também não podia ir sozinha e portanto fiquei em casa grande parte do mês. As minhas férias foram apenas um ou outro passeio e um banho de vez em quando.

Só muitos anos depois perdoei à minha irmã esta desfeita.

Nº7 - João era um menino do interior, pobre e fraquito. Um dia ficou constipado e nunca mais se punha bom. A mãe levou-o ao médico e ele disse-lhe que se o João não fosse algum tempo para a praia que podia ficar mal do peito. A mãe que não tinha dinheiro para levar o filho para a praia falou com o senhor presidente da Junta que lhe explicou:

- Se o seu filho precisa de praia pode ir para a colónia de férias na praia de Mira. O que tem é de me trazer uma guia do médico a dizer que o menino precisa de iodo. Eu depois trato de tudo.

A mãe do João agradeceu e quando chegou a casa explicou ao filho que ele ia para a praia com outros meninos. E assim aconteceu. O João que nunca tinha visto areia, o mar, as gaivotas ficou encantado. Era tudo tão lindo que ele até desculpava ao banheiro os mergulhos forçados no mar.

E foi assim que o João teve umas férias inesquecíveis.

Nº 8- Quando eu era pequena ficava doida de contente quando chegavam as férias do verão. O pior é que a minha mãe não gostava de praia e por isso

quando iam para a Barra ela ficava sempre em casa. Eu ia então com o meu pai que não sabia nadar, por isso eu só podia molhar os pés.

Nessa altura o meu pai trabalhava na Frapil e conheceu lá um senhor engenheiro que tinha uma casa muito grande na praia e que não tinha filhos. Um dia a televisão dele estragou-se e ele pediu ao meu pai para lhe fazer o jeito de lá ir arranjá-la apesar de ser fim de semana. O meu pai foi e eu fui com ele. Os senhores gostaram muito de mim e eu gostei muito deles e a partir daí eles começaram a levar-me com eles para a praia. Para mim foi o paraíso, porque ainda hoje sou assim: não quero aulas, nem trabalho. Só férias e praia.

Nº9 - Eu queria ser ainda pequena para poder correr pela praia nas férias sem ouvir os comentários maldosos das pessoas adultas sempre a dizerem:

- Tão grandinha e ainda não tem juízo.

- Já é uma mulherzinha e comporta-se sempre como um bebé.

E depois na praia é sempre a mesma conversa parva:

- Não queiras ir para a água. Fica a apanhar banhos de sol que é o que as meninas da tua idade fazem.

E eu calada, apetece-me gritar, dizer que não sou como as outras raparigas da minha idade, que gosto de brincar como uma criança em liberdade, que gosto de banhos de mar, que gosto de sair à tarde e de andar de bicicleta. Mas ao mesmo tempo também ambiciono ser grande, poder ir às discotecas, ir sozinha para a praia. Não sei muito bem o que quero. Esta idade enerva-me...

Por um lado quero ser criança e brincar, por outro quero ser crescida, ser independente. Mas parece que vou ter de esperar para sair desta idade, pois só agora fiz 13 anos. Será que falta muito ?

Tinha muito e muito para dizer, mas detesto escrever.

Nº10 - Que saudades eu tenho da minha infância, daquelas férias de verão passadas todos os anos na praia com os meus amigos.

Como eu gostava de brincar, de passear, e principalmente de tomar banho. Como era bom sentir as ondas baterem-me no corpo, *mergolhar* por baixo delas e nadar, nadar, nadar até ficar sem fôlego.

Eu gostava muito de fazer amigos, por isso emprestava sempre os meus brinquedos para todos brincarem comigo. Claro que eu tinha poucos brinquedos. Afinal sou um menino com poucas possibilidades económicas. Mas como eu sempre emprestava o que tinha os outros também emprestavam o que tinham mesmo sendo mais bonito e mais caro.

Mas as férias depressa acabaram e chegou a hora de voltar outra vez à escola. E qual não foi a minha alegria quando encontrei na minha turma alguns

dos amigos que eu tinha feito na praia. Os *interbalos* passavam a correr, pois ficávamos a recordar aventuras do verão.

O nosso maior desejo era que as aulas (algumas chatíssimas) acabassem o mais depressa possível e que viessem de novo as maravilhosas férias de verão.

Nº11 - Tenho saudades da infância na praia, de brincar com o meu balde e com a pá, fazer buracos na areia macia, construir castelos imponentes e brincar com outros meninos.

Esses velhos tempos eram bons, mas agora já estou crescido e não convém brincar dessa maneira; agora só vejo os meus primos e outros meninos a brincarem na praia e imagino eu também estar a brincar com eles. Às vezes tenho tanta vontade!

Tenho muitas mas muitas saudades dos tempos de férias na praia quando eu ainda era criança e me podia comportar como tal. Agora tenho de fingir que sou grande.

Quem me dera poder voltar atrás e agir com naturalidade.

Nº12 - Quando íamos para a praia nas férias de verão saíamos logo de manhãzinha para ainda aproveitar esse dia. Íamos logo direitos à praia e íamos brincar para a areia junto com os meus irmãos.

Fazíamos grande castelos com areia molhada e enfeitados com várias conchas e muitos búzios coloridos, uns pretos, outros avermelhados, outros amarelos e até alguns às riscas. Então quando a gente já estava farto do castelo íamos fazer grandes poços, alguns deles tão grandes que me cobriam. Mas quando os poços começavam a ter água, pois estavam a ser construídos à beira-mar, era uma alegria. Até fazíamos uma rede de canais para irem até outros poços mais distantes.

Quando chegava a hora de tomar o nosso banho de mar, lá íamos acordar o meu pai que entretanto adormecera ao sol e corríamos todos para a beira-mar. Aquele era o momento mais delicioso do dia.

Ao fim do dia regressávamos a casa cansados mas felizes.

Nº 13 - Foi naquele maravilhoso verão de 84 que eu fui nas férias visitar a minha tia que mora nos Açores. Normalmente era ela que vinha cá ao continente, mas nesse ano resolvemos fazer ao contrário. Assim que cheguei fiquei logo extasiado com a beleza das praias e logo no primeiro dia fiz amizade com um casal de irmãos que eram vizinhos da minha tia. Então todas as manhãs íamos até à praia.

Um certo dia o meu amigo Manel explicou-me que havia muitas grutas naquela praia e que se eu quisesse podíamos ir *exploralas*. Aceitei entusiasmado e ao outro dia, logo cedinho, partimos para as grutas. Eu nunca tinha estado dentro de grutas por isso não sabia o que me esperava... Bem, mas continuemos a nossa história: assim que entrámos na primeira gruta eu comecei logo a sentir-me mal, mas julguei que tinha sido alguma coisa que eu comi ao pequeno-almoço, mas à medida que íamos entrando eu ia ficando mais agoniado, com as pernas mais fracas e com uma grande vontade de gritar... até que não aguentei mais. Dei meia-volta e só parei quando me senti cá embaixo na areia da praia. Fiquei envergonhadíssimo de ser tão medroso e só mais tarde soube que há mais pessoas que sofrem do mesmo terror em espaços fechados.

Foi um verão maravilhoso, mas também terrível para mim.

Nº14 - Não sou assim tão velha para ter muitas recordações da minha infância sobretudo porque acho que ainda não acabou por completo. Mas, mesmo assim, tenho boas recordações do tempo das férias na praia.

Nos dias em que ia para a praia com os meus pais e os meus tios era uma grande algazarra. Eu gostava de brincar na praia com os meus primos, porque nunca nos cansávamos: levávamos os baldes e as pás e ali ficávamos horas a fio a fazer castelos, bolos, peixes com areia molhada. De vez em quando tínhamos uma briga, mas depressa fazíamos as pazes e voltávamos à brincadeira.

Entretanto chegava a hora do banho e lá íamos para o mar chapinhar na água e *molhar-mo-nos*. Como tudo isso abria um grande apetite íamos comer. Depois do almoço, amolecidos pela banhoca e pela comida, acabávamos por adormecer. Às vezes à tarde brincávamos mais um pouco, mas normalmente estava frio e já não saíamos.

No dia a seguir começava tudo de novo e era sempre tão bom !

Nº15 - Ah, como eu tenho saudades da minha infância, principalmente de quando ia para a praia nas férias.

Lembro-me duma altura em que os meus pais tinham comprado uma tenda, depois de fazerem economias muito tempo. Era uma linda tenda azul vivo que agora, com o uso, já está desbotada. Mas na altura era bonita e costumávamos fazer campismo com os meus tios durante todo o mês de férias.

Aquele ano fomos até às praias do Alentejo e durante todo o dia brincávamos na praia, corríamos, saltávamos em completa liberdade. Um certo dia, o meu pai e o meu tio foram às mexilhoneiras apanhar mexilhões para se fazer uma mariscada à noite. Os mexilhões que trouxeram eram enormes e muito frescos. A minha mãe pô-los a cozer e enquanto isso acontecia, eu e ela fomos tomar

banho. Quando voltámos só havia na panela um único mexilhão que tinha restado. Fiquei tão furiosa! Mas aprendi a lição: agora quando vai haver mariscada eu sou a primeira a servir-me.

Nº16 - Ó minha infância
que pena ter-te deixado
nos montes da aldeia
no terreiro da ânsia.

Ó minha infância
do terreiro da ânsia!
Olha p'ra mim tão velho
olha p'ra ti tão criança.

Só tu dominas, infância,
a minha adolescência presente.
Só tu controlas a ânsia
e vives eternamente

Só tu fazes do meu coração
um canteiro de flores.
Só tu infância iluminas
os meus futuros amores.

E acabo já aqui
que isto está muito comprido
e depois a professora
dá-me algum 'Reduzido'.

Nº17 - Que saudades que eu tenho da infância passada na praia durante as férias. Só que para dizer a verdade não gosto de ficar na praia muito tempo. Gosto de ficar uma semana o máximo. Nesse tempo gosto de nadar, de apanhar marisco, de jogar a bola na praia, de fazer amigos. Também é a altura que os meus pais têm tempo para me dar atenção. E isso é muito bom. Deve ser porque a praia sempre ajuda as pessoas a espairecer. É que sentimo-nos tão livres na praia. Até os problemas ficam mais pequenos.

Eu gostei muito da minha infância e não só da passada na praia.

Nº 18 - O meu tempo de infância não foi muito de férias, mas antes de trabalho. Mas lembro-me uma vez que fomos passar umas férias à praia. Quando lá chegámos o meu pai alugou uma casita perto da praia e também havia pertinho uma piscina, um campo de jogos e uma grande quinta onde criavam cavalos.

Foi um mês muito bonito que eu nunca vou esquecer, porque conheci muita gente e fiz novas amizades. Por exemplo conheci a filha dos donos da quinta e ela ensinou-me a andar a cavalo. Devagarinho, mas eu conseguia.

Um dia, numa tarde muito linda, fomos dar um passeio até ao rio, cada um montado no seu cavalo, e quando íamos a atravessar a água o meu cavalo assustou-se e atirou-me ao chão. Como eu era mau cavaleiro caí desamparado nas pedras e magoei-me muito. Foi um castigo para voltar para casa e tive de ficar três dias, de rabo para o ar, com emplastos, porque estava todo negrinho.

Mas esse acidente foi coisa sem importância, porque no todo, foram umas férias formidáveis.

Nº19 - Quando eu era pequeno no verão, ia quase todos os dias à praia com os meus pais. Eu adorava brincar na areia e então estar à beira-mar, nem se fala.

O que eu mais gostava era de fazer castelos na areia e grandes poços e enterrar-me lá. O meu pai que geralmente não tem tempo nenhum para estar comigo, porque quando chega a casa do trabalho já está muito cansado, na praia dá-me montes de atenção. E a minha mãe, sempre que pode, só faz o comer que eu gosto. É uma verdadeira maravilha.

Mas continuando o que eu estava a dizer o momento mais magnífico era o momento do banho que durava mais duma hora, porque eu nunca chegava a entrar no mar; eu ficava na bordinha a *xapinhar* na água e a deixar-me levar pelas ondas.

As minhas recordações da infância passada na praia são muito boas.

Nº20 - Ai que saudades que eu tenho de brincar na areia, fazendo castelos e bonecos que as ondas do mar iam desmanchando.

Na minha infância eu ia todas as férias grandes passar um mês à praia. Eu e os meus pais andávamos muito a pé e íamos apanhando conchas do tamanho da minha mão, que nessa altura era pequena. À medida que eu fui crescendo as conchas foram encolhendo...

Uma vez perdi-me na praia, no meio daquela gente toda. A minha mãe ficou apavorada e foi logo à minha procura. Encontrou-me uns metros mais adiante, metida numa barraca, a brincar com os meus novos amigos. Desde então não tirou mais o olho de cima de mim. O engraçado é que primeiro eu não tive

medo. Só me assutei quando a minha mãe me explicou que eu estava perdida, pois ela não tinha a menor ideia onde eu estava. Mães!

Algumas vezes vamos para a praia, juntamente com os meus tios que moram na aldeia. Então ainda é mais formidável. De qualquer maneira não me lembro de ter tido umas férias na praia de que eu não *gosta-se*.

Nº 21 - Quando eu vou para a praia nas férias a minha vida é sempre igual.

Chego à Barra às sete e meia e dirijo-me logo para o areal. Nessa altura a praia ainda está deserta e posso escolher o lugar que eu quiser. Só lá pelas dez e meia é que as pessoas todas começam a chegar e se instalam à minha volta. Muitas vezes eu já estou cansado da praia e vou comprar um gelado na loja mais perto.

Lembro-me duma vez, num dia de muito calor, em que fui comprar o gelado do costume. Estava uma bicha enorme e fiquei imenso tempo à espera de ser atendido. Finalmente, de gelado na mão, voltei para a praia para o poder *saburear* melhor. Qual não é o meu susto quando, ao chegar lá, não encontrei as minhas roupas. Tinham sido roubadas. Ainda bem que levava a carteira comigo, senão não tinha sequer dinheiro para voltar para casa. Assim tive de fazer a figura triste de regressar em fato de banho, armado em turista.

A partir daí tive muito mais cuidado com as minhas coisas. Mas isto foi um pequeno acidente que não fez com que a praia *deixa-se* de ser formidável.

Nº22 - Eu costumava ir para a praia no mês de Julho com o meu infantário. Uma camionete vinha-nos buscar de manhã e trazia-nos de volta lá pelas 7 horas.

Enquanto estávamos na praia brincávamos aos castelos, construíamos cidades na areia, fazíamos passagens de modelos com as toalhas e jogávamos aos médicos. Depois perto das onze horas íamos ao banho, às vezes à Barra outras vezes ficávamos mesmo na Costa Nova. Depois do banho *deitava-mo-nos* na toalha e a nossa educadora dava a cada um um pão com manteiga e uma peça de fruta. Só depois de comermos a merenda é que podíamos ir brincar. Depois tudo se repetia até à hora de irmos para casa.

Eu gostava muito de ir à praia, só ficava triste por não levar também os meus pais e os meus irmãos.

Nº23 - Tenho saudades do mar
 que os meus olhos de criança
 achavam que era cristal
 achavam que era esperança.

Tenho saudades do sol,
 que é como uma face dourada
 lançando os seus raios de ouro
 e a sua luz prateada.

Que saudades da infância!
 que saudades da liberdade!
 uma liberdade infinita,
 não a fingir, de verdade!

Quero voltar ao passado
 ao tempo que já vivi.
 Quero voltar à infância,
 à infância que perdi.

Nº 24 - Quando eu ia para a praia em pequenina nas férias o que mais gostava era de brincar com a minha irmã. Assim que começávamos a fazer um buraco na areia aproximavam-se logo outros meninos e ficávamos a brincar todo o santo dia: fazíamos castelos de areia, acartávamos água para fazer bolos, fazíamos barcos e enfeitávamos tudo com bonitas conchinhas. A minha irmã até começava o dia por apanhar conchas e búzios para não nos faltarem para as nossas construções.

Chegada a hora do almoço íamos almoçar com a nossa família e depois continuávamos a brincar pela tarde dentro: *enterrava-mo-nos* na areia, fazíamos covas e depois íamos tomar uma grande banhoca.

Quando a noite chegava e tínhamos de ir para casa, já éramos amigos e sabíamos que a brincadeira ia continuar no dia seguinte.

Era o que eu mais gostava na praia - o fazer amigos - e também brincar, pois ainda hoje gosto de brincar com a areia macia como fazia em pequenina.

Nº25 - Hoje sou um velho cansado, mas tenho muitas saudades da minha infância. Sobretudo do tempo de férias, na praia.

Quando eu ía para a praia fazia grandes castelos de sonho, covas sem fim e mergulhava nas ondas do mar como um autêntico pato. Foi também à beira-mar que eu descobri a minha primeira e única paixão: a pesca.

Agora que já estou reformado, não perco um único fim de semana, para ir pescar ao pé do mar. Assim posso sempre recordar os momentos felizes que eu

vivi naquele dia, já lá vão muitos anos, em que o meu pai me deu uma cana de pesca no meu aniversário. Logo no dia a seguir fiz a minha primeira pescaria.

Nº26 - Quando eu era criança todo o verão, ia um mês para a praia. Era o mês do calor, das brincadeiras na areia quente e dos banhos na água límpida do mar.

Um dia a minha mãe trouxe-me um coleguita meu para me fazer companhia na praia e então é que foi mesmo maravilhoso! Fizemos castelos na areia, poços muito fundos, barcos à beira-mar e assim que pudemos tomar banho de mar corremos logo para dentro de água.

Com tanto exercício *estava-mos* cheios de fome e quando fomos almoçar comemos seis pratos de sopa cada um. Depois fomos outra vez brincar, mas longe da água, claro. Como a minha mãe disse com tudo o que comemos, se fossemos para a água caíamos durinhos com congestão.

Eram sempre maravilhosas estas férias de verão.

Nº27 - Ai que saudades eu tenho
da minha infância passada.
Do tempo em que era pequeno
e não sabia fazer nada.

Do tempo das idas à praia,
eu e outros, de chapéu,
nos bibes do infântario...
e depois, corpos ao léu.

Das construções na areia,
dos castelos com ameias,
dos poços cheios de sonhos,
dos bolinhos, das peneiras.

Das banhocas bem gostosas,
dos mergulhos, das muralhas,
do calor do sol nas costas
deitadinhos nas toalhas.

Ai que saudades que eu tenho!...

Nº28 - Numa tarde de domingo estava a ver um velho album de fotografias, e encontrei uma fotografia minha ao lado dum castelo de areia e com um troféu na mão. Aos meus pés, deitado estava o meu cão, o Pluto.

Sorri e lembrei-me do acontecido naquelas férias, numa linda tarde de verão, já há alguns anos. Eu era ainda pequenino, mas já tinha jeito para coisas de mãos e as construções que eu fazia na areia eram admiradas por todos os meus vizinhos de barraca. Nesse dia alguém lembrou ao meu pai que ia ter lugar o concurso de construções na areia e que ele devia inscrever-me.

O meu pai *exitou* um pouco, sobretudo porque queria evitar-me uma desilusão. Mas eu fiquei entusiasmado e insisti, insisti, insisti tanto que ele foi-me inscrever.

Peguei nos meus balditos e nas pás e quando cheguei ao local do concurso, ao ver como os outros meninos eram crescidos, fiquei um pouco assustado; mas depois tomei coragem, concentrei-me e atirei-me ao trabalho. Fiz um castelo que estava um mimo... e ganhei.

Daí a fotografia, que me serve para recordar um bom momento da minha infância em que senti o sabor do sucesso.

Nº29 - Acho que a minha infância propriamente dita já passou. Agora sou adolescente e tenho de pensar melhor na vida, de ser mais ponderado. Já lá vai o tempo em que eu podia brincar com todos e todos vinham brincar comigo.

Lembro-me muito bem de quando ia para a praia nas férias de verão, de brincar com a areia, fazer lindos castelos, construções várias, e barquinhos à beira-mar. Lembro-me também do prazer que me davam os banhos do mar, excepto quando o meu pai me entregava ao banheiro para os mergulhos. Eu ficava tão aflito. Julgava que ia morrer afogado. Mas depressa ele começou a recusar-se a dar-me banho, porque eu mordia-lhe.

Mas isto claro já foi há tempo atrás. Agora estou aqui na aula de Português a fazer uma composição para a minha professora avaliar. Oxalá que lhe agrade!

Nº30- Tenho saudades do tempo em que eu ia para a praia nas férias com a minha família, com a minha avó, com os meus tios e primos e com os meus pais.

Nessa altura o que eu mais gostava era da hora do banho. Pegávamos nos colchões, bóias e bolas e lá iam os nós numa correria louca para a água. Nem nos importava se a água estava fria ou não.

Depois do banho e para aquecermos iam jogar a bola. Não é para me gabar mas eu era o melhor jogador da equipa e por isso a miudagem andava à bulha para ficar comigo.

Depois do almoço voltávamos às brincadeiras, mas nunca dessas brincadeiras que estávamos parados. O que gostávamos era de correr, jogar ao esconde-esconde, à cabra-cega, e fazer competições na praia. Como era verão e o sol punha-se tarde ficávamos na praia até muito tarde e enquanto as mulheres se juntavam a falar da vida umas das outras, os homens iam *jugar* às cartas. Normalmente nós já estávamos tão cansados que ficávamos a ver o jogo deles e a dar opinião - a armar em entendidos.

E assim o mês de verão passava num instante e quando dávamos conta já era altura de voltar às chatas das aulas, aturar as chatas das professoras.

APÊNDICE IV:

Extensão das composições (em número de palavras):

	7ºB		
	1ª TAREFA	2ª TAREFA	3ª TAREFA
Nº1	165	165	170
Nº2	115	119	114
Nº3	267	129	122
Nº4	151	146	157
Nº5	114	180	141
Nº6	204	132	137
Nº7	93	131	142
Nº8	131	106	134
Nº9	122	165	165
Nº10	124	135	174
Nº11	94	172	128
Nº12	181	147	118
Nº13	132	138	141
Nº14	209	189	174
Nº15	82	120	177
Nº16	80	162	144
Nº17	148	178	125
Nº18	197	191	139
Nº19	165	144	115
Nº20	251	151	179
Nº21	206	176	139
Nº22	186	177	133
Nº23	359	179	198
Nº24	198	117	148
Nº25	163	165	186
Nº26	127	124	142
Nº27	210	130	146
Nº28	221	123	150
Nº29	129	151	151
Nº30	108	160	118

	7º C:		
	1ª TAREFA	2ª TAREFA	3ª TAREFA
Nº1	116	191	148
Nº2	99	122	169
Nº3	90	105	154
Nº4	52	144	185
Nº5	95	191	224
Nº6	97	161	243
Nº7	80	125	174
Nº8	134	131	166
Nº9	58	244	189
Nº10	82	129	181
Nº11	58	138	111
Nº12	89	202	157
Nº13	71	160	227
Nº14	159	234	171
Nº15	132	139	169
Nº16	136	116	84 (p)*
Nº17	113	165	110
Nº18	92	248	181
Nº19	52	123	152
Nº20	108	124	188
Nº21	67	202	202
Nº22	94	187	138
Nº23	82	137	72 (p)
Nº24	87	188	163
Nº25	49	78	118
Nº26	94	98	132
Nº27	138	270	80(p)
Nº28	93	249	202
Nº29	134	149	144
Nº30	92	225	215

* Marcámos com (p) os textos de poesia que alguns alunos elaboraram durante a terceira tarefa. Pela sua própria especificidade são normalmente mais curtos do que os textos narrativos.

APÊNDICE V:

Extensão das composições (em número de frases)

7ºB

	1ª TAREFA	2ª TAREFA	3ª TAREFA
Nº1	9	11	11
Nº2	8	5	7
Nº3	23	16	6
Nº4	16	11	15
Nº5	11	20	10
Nº6	21	7	8
Nº7	7	6	7
Nº8	11	6	7
Nº9	9	13	11
Nº10	11	7	8
Nº11	5	14	6
Nº12	15	7	6
Nº13	12	7	10
Nº14	14	11	7
Nº15	6	8	11
Nº16	5	8	6
Nº17	12	10	7
Nº18	9	13	6
Nº19	10	9	5
Nº20	27	9	10
Nº21	13	16	7
Nº22	26	9	6
Nº23	38	12	10
Nº24	25	5	9
Nº25	10	12	9
Nº26	14	7	8
Nº27	16	7	9
Nº28	27	7	8
Nº29	14	9	7
Nº30	5	10	7

7° C:

	1ª TAREFA	2ª TAREFA	3ª TAREFA
Nº1	12	18	8
Nº2	9	5	8
Nº3	4	7	7
Nº4	3	10	9
Nº5	5	15	13
Nº6	8	11	16
Nº7	5	8	12
Nº8	14	9	9
Nº9	2	15	14
Nº10	9	10	11
Nº11	3	7	7
Nº12	10	11	9
Nº13	4	12	13
Nº14	9	23	11
Nº15	15	8	11
Nº16	10	7	8
Nº17	10	12	10
Nº18	4	18	10
Nº19	2	7	9
Nº20	8	6	14
Nº21	7	14	14
Nº22	10	11	8
Nº23	11	14	7
Nº24	14	11	8
Nº25	4	5	8
Nº26	3	7	8
Nº27	7	29	7
Nº28	7	24	12
Nº29	10	7	11
Nº30	5	21	11

APÊNDICE VI:
Utilização de Parágrafos
7º B

Nº	por partes da narrativa			não faz	faz ao acaso
1	1 ^{a*}	2 ^a	3 ^a		
2	1 ^a		3 ^a	2 ^a	
3			3 ^a	1 ^a	2 ^a
4		2 ^a	3 ^a		1 ^a
5	1 ^a	2 ^a	3 ^a		
6		2 ^a	3 ^a		1 ^a
7	1 ^a	2 ^a	3 ^a		
8	1 ^a		3 ^a	2 ^a	
9	1 ^a	2 ^a	3 ^a		
10		2 ^a	3 ^a	1 ^a	
11		2 ^a	3 ^a	1 ^a	
12		2 ^a	3 ^a		1 ^a
13	1 ^a	2 ^a	3 ^a		
14		2 ^a	3 ^a		1 ^a
15	1 ^a		3 ^a		2 ^a
16			3 ^a	1 ^a	2 ^a
17		2 ^a	3 ^a		1 ^a
18	1 ^a	2 ^a	3 ^a		
19	1 ^a	2 ^a	3 ^a		
20	1 ^a	2 ^a	3 ^a		
21		2 ^a	3 ^a		1 ^a
22		2 ^a	3 ^a		1 ^a
23	1 ^a	2 ^a	3 ^a		
24	1 ^a	2 ^a	3 ^a		
25	1 ^a	2 ^a	3 ^a		
26	1 ^a		3 ^a	2 ^a	
27		2 ^a	3 ^a		1 ^a
28	1 ^a	2 ^a	3 ^a		
29		2 ^a	3 ^a	1 ^a	
30		2 ^a	3 ^a	1 ^a	

* Os ordinais - 1^a, 2^a, 3^a - integrados nos esquemas e quadros referem-se às tarefas realizadas pelos alunos.

7º C

Nº	faz por partes da narrativa			não faz	faz ao acaso
1	1ª	2ª	3ª		
2	1ª	2ª	3ª		
3		2ª	3ª		1ª
4		2ª	3ª	1ª	
5		2ª	3ª		1ª
6		2ª	3ª	1ª	
7		2ª	3ª	1ª	
8		2ª	3ª	1ª	
9		2ª	3ª	1ª	
10		2ª	3ª	1ª	
11		2ª	3ª	1ª	
12		2ª	3ª	1ª	
13		2ª	3ª	1ª	
14		2ª	3ª		1ª
15	1ª	2ª	3ª		
16*		2ª		1ª	
17	1ª	2ª	3ª		
18		2ª	3ª	1ª	
19		2ª	3ª	1ª	
20	1ª	2ª	3ª		
21		2ª	3ª	1ª	
22		2ª	3ª		1ª
23	1ª	2ª			
24	1ª	2ª	3ª		
25		2ª	3ª	1ª	
26		2ª	3ª	1ª	
27		2ª			1ª
28		2ª	3ª	1ª	
29		2ª	3ª		1ª
30		2ª	3ª	1ª	

* Os nº 16, 23 e 27 apresentaram, durante a terceira tarefa, um texto poético, rimado e dividido em quadras. Por essa razão, e apenas nesse exercício, estão fora desta nossa classificação dos parágrafos das composições.

APÊNDICE VII:
Colocação das vírgulas

7º B

ENTRE ORAÇÕES						
	orações coordenadas		orações intercaladas	orações subordinadas		reduzidas de infinito gerúndio, p. passado
	assindéticas	sindéticas		adjectivas	adverbiais	
1	1ª	1ª 3ª	2ª		1ª 2ª	2ª
2	2ª 3ª	2ª				3ª
3	2ª		2ª 3ª			
4	1ª	2ª	2ª 3ª		2ª 3ª	2ª 3ª
5	1ª	3ª				3ª
6	3ª			2ª	1ª	
7	1ª 2ª	1ª 2ª 3ª			1ª	3ª
8	1ª 3ª	1ª 2ª 3ª	3ª		3ª	2ª
9	2ª	1ª 2ª 3ª	1ª 3ª	1ª	1ª	1ª 3ª
10	1ª 3ª	2ª 3ª				3ª
11		2ª 3ª	3ª		3ª	
12	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª	1ª 3ª		2ª 3ª	
13	2ª 3ª	1ª		2ª	2ª 3ª	2ª
14	1ª 3ª		2ª 3ª	1ª	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª
15	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª	1ª 3ª		3ª	1ª
16	1ª	3ª	2ª 3ª		1ª 3ª	3ª
17	1ª 3ª	2ª 3ª	3ª		1ª	
18	1ª	2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		3ª	1ª 3ª
19	1ª 3ª	1ª	1ª		3ª	1ª 3ª
20		2ª	2ª 3ª			1ª 3ª
21	1ª	1ª	3ª		1ª 2ª	1ª 3ª
22	1ª 3ª	1ª 2ª 3ª	3ª		2ª 3ª	2ª 3ª
23	1ª 3ª	1ª 2ª 3ª	3ª		1ª 2ª	1ª 3ª
24	1ª	1ª	2ª 3ª		1ª 2ª	1ª
25	1ª	1ª 2ª 3ª			3ª	1ª
26	2ª 3ª	3ª	1ª		3ª	2ª
27	1ª 3ª		2ª		1ª 2ª	
28	1ª 3ª				2ª	3ª
29	1ª 3ª	3ª	3ª		3ª	3ª
30	1ª 2ª	3ª	1ª 3ª	1ª 2ª	1ª	1ª

NO INTERIOR DA ORAÇÃO

separar elementos que exercem a mesma função sintáctica		separar elementos que exercem função sintáctica diferente			
		aposto	vocativo	elementos repetidos	adjunto adverbial
1	3 ^a		2 ^a		2 ^a
2	1 ^a 3 ^a	2 ^a			3 ^a
3	1 ^a 3 ^a				3 ^a
4			2 ^a 3 ^a		1 ^a 2 ^a
5	2 ^a		2 ^a	2 ^a	2 ^a
6	3 ^a	1 ^a			
7	3 ^a				3 ^a
8	1 ^a 3 ^a			1 ^a	2 ^a
9	2 ^a 3 ^a		2 ^a		2 ^a 3 ^a
10	2 ^a				3 ^a
11			2 ^a	1 ^a	2 ^a
12	2 ^a			2 ^a	
13	3 ^a	1 ^a		1 ^a	2 ^a 3 ^a
14	1 ^a 2 ^a 3 ^a			1 ^a	3 ^a
15	2 ^a				3 ^a
16	1 ^a 2 ^a	2 ^a			1 ^a 2 ^a
17		1 ^a 2 ^a	1 ^a 3 ^a		2 ^a 3 ^a
18	1 ^a 3 ^a	1 ^a 3 ^a			2 ^a
19		1 ^a 3 ^a			2 ^a 3 ^a
20		1 ^a 2 ^a		1 ^a 3 ^a	1 ^a 2 ^a
21		1 ^a 2 ^a 3 ^a	2 ^a	3 ^a	
22		1 ^a 2 ^a		1 ^a	2 ^a 3 ^a
23	1 ^a 3 ^a	1 ^a 2 ^a	1 ^a		1 ^a
24	1 ^a				2 ^a 3 ^a
25	1 ^a				
26		1 ^a	1 ^a		
27	1 ^a	1 ^a 2 ^a		1 ^a	3 ^a
28		1 ^a 2 ^a	1 ^a		1 ^a 3 ^a
29	1 ^a 3 ^a	1 ^a 2 ^a	1 ^a		2 ^a
30	2 ^a 3 ^a	3 ^a			2 ^a

Colocação de vírgulas (continuação)

7º C

ENTRE ORAÇÕES						
	orações coordenadas		orações intercaladas	orações subordinadas		reduzidas de infinito gerúndio, p. passado
	orações assindéticas	sindéticas		adjectivas	adverbiais	
1		3ª	1ª			2ª 3ª
2		2ª 3ª		2ª		3ª 2ª 3ª
3	1ª	3ª	1ª	3ª		2ª 3ª 2ª
4					3ª	2ª 3ª 2ª 3ª
5		3ª				2ª 3ª 2ª 3ª
6	1ª	2ª		1ª		2ª 3ª 2ª 3ª
7						
8	1ª	2ª				2ª 3ª 1ª
9	1ª	2ª		2ª		2ª 3ª 1ª 2ª 3ª
10	1ª	3ª				2ª 3ª 1ª
11		2ª 3ª				3ª 2ª
12		3ª				1ª 2ª 2ª 3ª
13				2ª	1ª	2ª 1ª
14	1ª	2ª		2ª		1ª 3ª 1ª 2ª
15	1ª	3ª		2ª		1ª 3ª 1ª 3ª
16						1ª 2ª 2ª
17		2ª				1ª 3ª 1ª 3ª
18						1ª 2ª 3ª 1ª
19	1ª			3ª		1ª 2ª 3ª 2ª
20	1ª				3ª	1ª 2ª 3ª
21	1ª					3ª 3ª
22	1ª	2ª	3ª			1ª 2ª 2ª
23	1ª	2ª			3ª	3ª 2ª 3ª
24		3ª				1ª 3ª 2ª
25					3ª	1ª 3ª 3ª
26						1ª 3ª 3ª
27						1ª 2ª 1ª
28	1ª	3ª		2ª 3ª	3ª	2ª 3ª 3ª
29		2ª		1ª		2ª 3ª 3ª
30		3ª				3ª 3ª

NO INTERIOR DA ORAÇÃO

	separar elementos que exercem a mesma função sintáctica		separar elementos que exercem funções sintácticas diferentes			
			aposto	vocativo	elementos repetidos	adjunto adverbial
1			2 ^a 3 ^a	2 ^a		3 ^a
2	1 ^a		2 ^a			2 ^a 3 ^a
3	1 ^a	3 ^a	2 ^a		2 ^a	2 ^a
4	1 ^a		2 ^a 3 ^a	2 ^a		2 ^a
5		3 ^a	3 ^a			
6			1 ^a 2 ^a 3 ^a	1 ^a		3 ^a
7		2 ^a 3 ^a	3 ^a			2 ^a
8	1 ^a	2 ^a 3 ^a			2 ^a	
9		2 ^a	3 ^a			2 ^a
10		3 ^a	2 ^a		3 ^a	
11		2 ^a			2 ^a	
12			1 ^a 2 ^a 3 ^a	1 ^a 2 ^a	1 ^a	
13			1 ^a 2 ^a	2 ^a	2 ^a	3 ^a
14	1 ^a	3 ^a	2 ^a 3 ^a	2 ^a		
15			1 ^a 2 ^a 3 ^a			2 ^a 3 ^a
16	1 ^a			2 ^a 3 ^a		
17		2 ^a	2 ^a	1 ^a		
18	1 ^a	3 ^a	1 ^a 2 ^a 3 ^a	2 ^a	2 ^a	3 ^a
19		2 ^a	1 ^a		1 ^a	2 ^a
20			2 ^a 3 ^a	1 ^a		2 ^a
21			3 ^a			
22	1 ^a 2 ^a		1 ^a 2 ^a 3 ^a			
23	1 ^a		1 ^a		1 ^a 3 ^a	1 ^a 2 ^a
24	1 ^a 2 ^a			2 ^a	1 ^a	
25		3 ^a				2 ^a 3 ^a
26		3 ^a	3 ^a			2 ^a
27	1 ^a 2 ^a		1 ^a 2 ^a 3 ^a	2 ^a		1 ^a 2 ^a
28	1 ^a 2 ^a		1 ^a 3 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a 2 ^a
29		3 ^a	1 ^a			2 ^a
30		2 ^a 3 ^a				

APÊNDICE VIII:
Emprego de Outros Sinais de Pontuação*
7º B

Nº	!	?	...	()	—	:	“ ”
1	2ª 3ª	3ª	2ª 3ª		3ª	2ª 3ª	2ª 3ª
2	2ª						
3	3ª	2ª	3ª		1ª 2ª	1ª 2ª	
4	1ª 2ª	1ª 3ª	1ª		2ª 3ª	1ª 2ª 3ª	
5	2ª	2ª	1ª 3ª		2ª		
6		1ª			1ª 3ª	1ª	
7	1ª						
8	1ª		1ª		1ª	3ª	
9	1ª 3ª	3ª	3ª		2ª 3ª	2ª	3ª
10	3ª		1ª 2ª 3ª			1ª 2ª	2ª
11	3ª	2ª	1ª 2ª		2ª	2ª	1ª
12	1ª						3ª
13	1ª 3ª		3ª				
14					2ª	2ª	2ª 3ª
15	2ª 3ª	3ª	1ª 3ª	2ª		2ª 3ª	
16							
17			1ª 2ª		1ª 3ª	1ª 3ª	
18	1ª	3ª				1ª 2ª	1ª 2ª
19	1ª 2ª 3ª						
20			1ª		1ª		
21	3ª	2ª	2ª 3ª		2ª	2ª	
22	1ª	1ª	1ª 2ª 3ª		1ª	1ª 2ª	
23	1ª	1ª 2ª			1ª 2ª	2ª 3ª	1ª
24	1ª		1ª		1ª 3ª	1ª 3ª	1ª
25		2ª	1ª 3ª		2ª	2ª 3ª	
26	1ª	1ª	3ª		1ª	1ª	
27	1ª 3ª				1ª		
28	1ª		1ª 3ª		1ª	1ª	
29			1ª		1ª	1ª	
30					3ª		

* Seguindo as classificações de L. CINTRA & C. CUNHA (in Nova Gramática do Português Contemporâneo, p. 650) separámos "sinais que marcam sobretudo a melodia."

Emprego de Outros sinais de pontuação (continuação):

7º C

Nº	!	?	...	()	—	:	" "
1	2ª 3ª	2ª		1ª	2ª 3ª	1ª	2ª
2		1ª			1ª	1ª	
3	3ª	2ª	2ª 3ª				2ª
4	1ª		2ª		2ª	2ª	2ª
5	3ª	1ª	3ª		2ª		3ª
6		1ª	1ª		1ª	1ª 2ª 3ª	2ª
7					2ª 3ª	2ª 3ª	
8	2ª	1ª	1ª		1ª 2ª	1ª 2ª 3ª	1ª
9	1ª		3ª	3ª	3ª	3ª	
10	1ª		1ª	3ª		2ª	
11	3ª		2ª			1ª	
12		1ª			1ª 2ª	1ª 2ª	
13		2ª	3ª		2ª	2ª 3ª	
14		2ª	3ª		2ª	3ª	
15	1ª 3ª		1ª 2ª		1ª	1ª	2ª
16	3ª		1ª		2ª	1ª	3ª
17	1ª	1ª 2ª	1ª		1ª 2ª	1ª 2ª	
18		2ª	2ª		2ª	2ª	2ª
19							
20	1ª 3ª		3ª		1ª	1ª	
21					1ª	1ª 2ª	2ª
22	1ª		1ª		1ª 2ª	1ª 2ª	2ª
23	1ª 3ª	1ª	2ª				
24	1ª 2ª		1ª 3ª		1ª 2ª 3ª	1ª 2ª	
25	1ª				1ª	1ª	
26	2ª 3ª					1ª	
27	2ª 3ª		2ª 3ª		2ª	1ª 2ª	
28	3ª	2ª	1ª 2ª 3ª		2ª	1ª 2ª	
29	1ª 3ª	1ª	1ª				
30		2ª	2ª		2ª	2ª	2ª

APÊNDICE IX
Erros Ortográficos* (Sua Incidência)
7º B

	1ª TAREFA	2ª TAREFA	3ª TAREFA
Nº1	1	0	0
Nº2	0	1	1
Nº3	2	2	0
Nº4	0	0	1
Nº5	1	1	2
Nº6	1	0	1
Nº7	0	0	0
Nº8	2	0	0
Nº9	0	1	2
Nº10	1	0	1
Nº11	0	1	1
Nº12	1	1	0
Nº13	2	1	1
Nº14	1	2	0
Nº15	0	1	0
Nº16	0	0	1
Nº17	1	0	2
Nº18	1	2	0
Nº19	0	1	0
Nº20	0	1	0
Nº21	1	0	0
Nº22	0	0	0
Nº23	1	2	1
Nº24	1	1	0
Nº25	0	0	2
Nº26	1	1	0
Nº27	0	1	0
Nº28	0	0	0
Nº29	1	0	1
Nº30	0	0	0

* Referimo-nos, em geral, às palavras mal grafadas.

	7° C:		
	1° TAREFA	2ª TAREFA	3ª TAREFA
Nº1	0	2	1
Nº2	0	0	1
Nº3	0	1	1
Nº4	3	1	1
Nº5	0	1	2
Nº6	1	1	1
Nº7	1	1	0
Nº8	3	0	0
Nº9	0	1	0
Nº10	1	1	2
Nº11	0	0	0
Nº12	0	1	0
Nº13	0	2	1
Nº14	0	0	1
Nº15	1	0	0
Nº16	1	0	0
Nº17	1	0	0
Nº18	1	2	0
Nº19	1	1	1
Nº20	2	0	1
Nº21	1	1	1
Nº22	1	0	1
Nº23	0	0	0
Nº24	1	1	1
Nº25	0	0	0
Nº26	0	0	1
Nº27	0	0	0
Nº28	1	1	1
Nº29	1	1	0
Nº30	0	1	1

APÊNDICE X:

Temas das Composições

EU/ OUTRO ---SOLIDARIEDADE SOCIAL - DIFICULDADES ECON.

POBREZA/ MISÉRIA

VELHICE

INFÂNCIA

AMOR FAMILIAR

AMIZADE

EU/MUNDO ---- AMBIENTE(PRESERVAÇÃO)

EMIGRAÇÃO

EU / ESCOLA ----- SUCESSO/FUTURO

EU/ ÍNTIMO ----- INFÂNCIA

ADOLESCÊNCIA

IDADE ADULTA

AMOR (1º)

HUMOR

SONHO

TRAUMAS

APÊNDICE XI:

7ºB

Índice de Autores (das Selectas adoptadas)

AGUIAR, João	texto p. 229
ALBERTY, Ricardo	texto p. 151
ANDRADE, Eugénio	texto p. 64
ANDRESEN, Sofia de Melo B.	texto p. 98, 110, 148, 168.
BACH, Richard	texto p. 203
BANDEIRA, Manuel	texto p. 138
BAPTISTA, Bastos	texto p. 75 e 87
BELO, Ruy	texto p. 170
BOTTO, António	texto p. 81
BRAGA, Mário	texto p. 252
BRANDÃO, Raul	texto p. 163, 182 e 202
CAMÕES, Luís	texto p. 210
CAMPOS, Álvaro	texto p. 146
COELHO, Trindade	texto p. 244
DACOSTA, Luísa	texto p. 167
DIAS, Saúl	texto p. 239
DINIS, Júlio	texto p. 103
DIONÍSIO, Mário	texto p. 143
ESOPO	texto p. 191
FERREIRA, José Gomes	textos p. 45, 108, 171, 197, 203, 228.
FERREIRA, Vergílio	texto p. 32, 61
FONSECA, Manuel	texto p. 139, 249
FONSECA, Branquinho	texto p. 43
GALVÃO, Henrique	textos p. 115, 116, 118
GAMA, Sebastião	texto p.36
GEDEÃO, António	textos p. 96, 158, 187
GERSÃO, Teolinda	texto p. 112
GOMES, Soeiro Pereira	textos p. 19, 72, 74, 141,247
HAGGARD, Rider	texto p. 231

HELDER, Herberto	texto p. 157
HOMERO	texto p. 180
MELVILLE, Herman	texto p. 161
MENERES, Maria Alberta	textos p. 33, 47
MIGUÉIS, José Rodrigues	texto p. 89
MONTARROYOS, Sylvia	texto p. 200
MURALHA, Sidónio	textos p. 151, 169
NAMORA, Fernando	texto p. 106
NEGREIROS, Almada	texto p. 50
O'NEILL, Alexandre	textos p. 18, 28, 88
ORTIGÃO, Ramalho	texto p. 92
PATRÍCIO, António	texto p. 178
PESSOA, Fernando	textos p. 65, 146, 186
PIRES, José Cardoso	textos p. 79, 154
QUEIRÓS, Eça de	textos p. 52, 93, 113, 236
REDOL, Alves	textos p. 76, 82
RIBEIRO, Aquilino	textos p. 125, 131
SÁ-CARNEIRO, Mário	texto p. 196
SANTOS, José Carlos Ary	textos p. 46, 90
SARAMAGO, José	texto p. 215
TAVARES, Salette	texto p. 127
TOJAL, Altino	texto p. 20
TORGA, Miguel	textos p. 172, 173, 206, 223, 239.
VIEIRA, Alice	textos p. 19, 29, 48, 53, 70, 94, 101.
VIEIRA, António	texto p. 159
ZAMBUJAL, Mário	texto p. 71

7º C:

Índice de Autores (continuação)

ALBERTY, Ricardo	texto p. 62
AMADO, Jorge	texto p. 125
ANDRADE , Eugénio	textos p. 13, 161, 187, 217, 227
ANDRESEN, Sofia Mello B.	textos p. 20, 89, 178, 218
ANTUNES, António Lobo	texto p. 184
BAPTISTA, Alçada	textos p. 21, 106
BOTELHO, Abel	texto p. 156
BOTTO, António	texto p. 211
BRAGA, Mário	texto p. 168
BRANCO, Camilo Castelo	texto p. 151
BRANDÃO, Raul	textos p. 13, 17, 100, 177
CABRAL, Alexandre	texto p. 27
CARNEIRO, Mário de Sá	texto p. 196
CARVALHO, Mário de	texto p. 58
COELHO, Trindade	textos p. 170, 208
CORREIA, João de Araújo	texto p. 60
COSTA, Maria Velho	textos p. 19, 181
DINIS, Júlio	textos p. 92, 122, 165,179
DIONÍSIO, Mário	texto p. 138
FERREIRA, José Gomes	textos p. 12 , 31, 48, 78 ,82, 104, 212, 224, 225
FERREIRA, Vergílio	textos p. 10, 11, 46, 148
FONSECA, Manuel	textos p. 94, 192
GALVÃO, Henrique	texto p. 145
GAMA, Sebastião	textos p. 29, 223
GEDEÃO, António	texto p. 222
GERSÃO, Teolinda	textos p. 18, 74
GIL, Augusto	textos p. 141, 216
GOMES, Soeiro Pereira	textos p. 39, 111, 190

HELDER, Herberto	texto p. 33
JUNQUEIRO, Guerra	texto p. 213
LACERDA, Alberto	texto p. 185
LOSA, Ilse	texto p. 37
LUÍS, Agustina Bessa	textos p. 71, 131
MELO, Pedro Homem	texto p. 218
MEIRELES, Cecília	textos p. 134, 194
NAMORA, Fernando	textos p. 41, 96, 227
NEMÉSIO, Vitorino	texto p. 171
OLÍMPIO, Eduardo	textos p. 9, 16, 88, 128
ORTIGÃO, Ramalho	textos p. 55, 172
PESSANHA, Camilo	texto p. 219
PESSOA, Fernando	texto p. 221
QUEIRÓS, Teixeira	texto p. 65
REDOL, Alves	texto p. 114
RÉGIO, José	texto p. 220
RIBEIRO, Aquilino	textos p. 25, 53, 84,
99, 117, 136, 163, 175.	
RIBEIRO, Mário	texto p. 42
RICARDO, Cassiano	texto p. 211
SANTARENO, Bernardo	texto p. 86
TOJAL, Altino	textos p. 14, 67
TORGA, Miguel	textos p. 69, 91, 126,
202, 210, 226.	
TORRADO, António	textos p. 51, 154
TRINDADE, Solano	texto p. 214
VALE, José Augusto	texto p. 72
VASCONCELOS, José Mauro	textos p. 29, 121
VERDE, Cesário	texto p. 215
VIEIRA, Alice	texto p. 43
ZAMBUJAL, Mário	textos p. 19, 22

APÊNDICE XII:

A. Incidência das Orações Coordenadas: 7ºB

	Assindéticas			Sindéticas*								
	1ª	2ª	3ª	aditivas			adversativas			conclusivas		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
1	1	1		6	2	6	2	1	1			
2			1		2	1	1	1				
3		1		11	5		1	1	1			
4	2	1		1	3	2		2				
5	6	1			5	2	1					
6			3	3	5	3	2				3	
7	2	3		2	2	6	1	1	3			
8	3	1	4	5	4	1	2	1	1			
9	1	2		3	3							
10	2		2	3	1						2	
11				2	1	1		2				
12	4**	2	1	3	5	5	2					
13	1			4	2	2	2					
14	2		1	4	6							
15		1		1	3	6				2		
16	1	1			2	1						1
17	2	2	1	2	6	3		2	1			
18	2		1	5	7	3	1	2	1			
19	1	5	1	4	5				1			1
20	1		2	13	5	4		1				
21	1		1	5	3	2	2					
22	6		1	5	3	3			1			1
23			4	10	4	5	2		1			
24	1	3	1	3		4	1					
25	1	1	1	3	4	5		1	2			
26		1		5	3	1			1			1
27	4			8	4	2						1
28	3		2	7	4	5						
29	2		4	2	8	3						
30		1		2	6	1						

* Não mencionámos as orações alternativas neste quadro, porque só encontrámos dois exemplos, respectivamente nos textos dos alunos nº23/B-3ª e 29/B-3ª

** Se respeitarmos a pontuação feita pelo aluno.

7° C:

	assindéticas			sindéticas								
				aditivas			adversativas			conclusivas		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
1			2	3	3	6	1					
2		1	4	5	1	2				1		
3	1	1	2	2		4	1			1		
4					5	5						1
5	1		1	2	5	5	1	1				1
6	1		3	4	6	8				1		1
7		1		1	6	3						
8		1	2	3	2	6						1
9		1	1		4	1		3	1			
10	1			2	5	1		2	1			1
11		2		2	5	3				1		
12				3	8	2		2	1			
13					3	5				4		1
14	2	1	1	4	5	4	1	1	2			
15			2	2	5	3						
16	1		1	3	1	2	1	1				
17		2		1	1		3					
18				3	6	7	1	3	1			
19					3	1				1		
20	1			3	3	2						
21	1	1		2	8	5						
22	2	5	3	1	4	3	2					
23	1	1	1		5							
24	2		5		10	6	2					
25			1	2	1	1	2			1		
26				7	2	2	2	1				
27		2		4	7	1		2			1	
28	1		4	3	6	6		3	2			
29		2		5	3	2	1	1	1			
30				2	4	4		1	2			

B. Incidência das Orações Subordinadas:

7º B

nº	a) causais			temporais			relativas			integrantes		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
1	2		1	1	2	2	2	3	1	3	1	2
2	1			2			1	5	2	3	4	
3	2		1	5			2	1	5	2		
4	1	1	1	1	3	1	2	4	3		1	1
5		1	1		1	1	1	4				1
6	3			3	3		2	5	2	1		1
7		1			1		3	3			1	3
8	1				1	4	4	3				
9	3			2	2	1	2	5	5			
10				1	1	2	4	3	4			1
11	1	1	1		1	2	1	5	1	7		1
12	1	2		1	2	4	4	5	2	2	1	1
13	1	2	1		1	2	3	4	2			1
14	1	1		1	2	2	1	3	8	1	2	
15		1	2	1	1	1		4	3		1	1
16				1		1	3	8	4			
17		1	2	2	1	1	1	3	3		2	
18			1	2	3	1	3	5	5	1	2	
19		1	2			1	5	4	5		1	1
20		2	1		1	2	3	4	4	4		
21	1	1	1	1	2		1	5	1	4	1	
22	1	3		3	1	3	1	2	2	1		
23	2	3	1	4	4	3	3	3	4	2	1	
24			1	3	2		3	3	4			2
25	4		1	1	4		1	1	6	1	2	2
26	1		3	1	2			2	7	2		
27				4	3	2	1		1	2	2	
28		1		1			4	4		1	2	
29			3		2	3	3	1	1			
30	2			2	2		4	4	1			

7° C:

n°	causais			temporais			relativas			integrantes		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
1		2	2	1	2	2	3	3	1	1	3	
2	1		3	2	3			2	5			
3	1					1	1		6	1		
4		1	2	2		1	1	3	1			2
5	2	1	2	1	1		3	4	2		2	
6			1		2	1		1	1	1		3
7	1				2	1	2	3	5	3		2
8		1	1	1	2	3	1	4	3		2	
9		2	2		3			5	2	2	1	5
10	1	2	1	1	1	1		2	4		1	2
11		1		2	2	1	1	2			1	1
12	1	1	1		3	4		2	1	1	1	
13		1				5	2	1	7	1	1	4
14	1	1	3			1	2	2	1	3	1	1
15				1	1	3	1	6	4			
16	1		1	2	2		3	3		1		
17		1	1		3		3	3	2			
18		1	4	2	2	2	2	2	3		3	
19			2	2	1	3	2	3	5			
20	2	1	1	2	1	2		4	6	2		2
21		2		1	1	2	2	4	5		1	
22		1			2	1	1	6			1	
23	1	1			1			3	4			2
24	1	1	1		2	3	1	1	2			1
25	1			2	1	2		1	3			
26				2		3	3	4		2		
27		3		4	1		4	6	1		2	
28		3	1		1	1	3	6	4			2
29			1		2	2	2	4	3			2
30	1	1	1		5	2	2	3	4	3		

B. Incidência das Orações Subordinadas (continuação):

7ºB

nº	b) concessivas			condicionais			comparativas			consecutivas*		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
1												
2											1	
3				1	1				1			
4	1			1		2					1	
5						1			1			
6												1
7								1				
8												
9												1
10										1		
11					1	1		1				
12												
13										1		
14										2		
15												
16												
17								1	1			
18											1	1
19							1					
20							1					
21	1				2				1			
22								1		1		
23				4	1			1			1	
24						1					1	
25					1	1						
26						1						
27					1							1
28												
29												
30								1			1	

* Não mencionamos no quadro as orações finais, porque surgem apenas nos textos dos alunos nº1/B-1ª e nº30/C-2ª.

7° C:

n°	concessivas			condicionais			comparativas			consecutivas		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
1							1					
2											1	
3			1	1							2	
4						1		1				
5											1	
6			1									
7					2	2						1
8								1				
9				1	1			1				
10										1		
11												
12					1							1
13						1					1	
14				1								
15				1								
16												
17				1								
18											1	
19												
20				1				1			1	
21				1	1							
22	1										1	1
23												
24											1	
25												
26						1			1			
27					1							
28								1			1	1
29										1		
30						1						1

APÊNDICE XIII:

Ficha Informativa (de Livro de Apoio)

Tirado de MONTEIRO, A. & FERREIRA, J. Tapete Mágico 2. Porto, Porto Editora, 1988, p. 151 a 154

Comunicação	Contexto	Emissor	Mensagem	Receptor
• literária	Mundo real	Autor	Obra	Leitor
• narrativa	Mundo fictício	Narrador	Narração ou Discurso	Narratário
História/ Discurso	O autor cria um conjunto de acontecimentos vividos pelas personagens e encarrega o narrador de os contar. Os acontecimentos inventados pelo autor são a história . O relato do narrador é o discurso (ou narração).			
Narração/ Narrativa	O modo como o narrador conta a história é a narração . A narrativa é o produto final dessa narração, numa ordem que pode corresponder ou não à ordem dos acontecimentos da história.			
Narrador	Entidade inventada para contar a história. É participante ou não participante , conforme é também ou não personagem da história que narra.			
Personagem	Entidades que actuam na história, influenciando o desenrolar da acção. São principais (protagonistas) , secundárias ou meros figurantes , conforme o relevo do seu papel na história. Podem ser caracterizadas de modo: directo (por si próprias, por outras personagens ou pelo narrador); indirecto (através do seu próprio comportamento). (Ver retrato)			
Acções	Actos realizados pelas personagens. De acordo com a sua maior ou menor influência no desenrolar da história, são acções principais (nucleares) ou secundárias (acessórias) .			
Modo de organização das acções	Encadeamento — as acções são narradas em sequência. Alternância — as acções fazem parte de duas ou mais histórias que decorrem paralelamente, alternando-se na narração. Encaixe — há uma segunda narrativa, contada por uma personagem da narrativa principal.			

Localização espaço-temporal	Lugares e momentos em que se desenrolam os acontecimentos narrados.		
Partes de uma narrativa completa	Apresentação (Princípio ou introdução)	Desenvolvimento (Meio ou acção) Vários momentos da acção	Conclusão (Final, desenlace ou desfecho)
Narrativa • aberta • fechada	Se não se conhece o desfecho da história. Se se fica a saber esse desfecho.		
Fábula	Narrativa cujas personagens são animais ou outros seres irracionais e que deles se serve para dar aos homens lições de moral. É normalmente constituída por: introdução, desenvolvimento, conclusão e moralidade.		
Intervenientes na história (e suas relações)	<p>É possível detectar, em <u>algumas</u> narrativas, seis funções desempenhadas por certos intervenientes (pessoas, animais, sentimentos, fenómenos e outras forças) e ligadas por três categorias de relações:</p> <ul style="list-style-type: none"> — querer (um sujeito pretende obter um determinado objecto ou bem para si ou para outrem); — poder (os adjuvantes auxiliam o sujeito na sua pretensão, enquanto os oponentes contrariam esse desejo); — saber (um destinador — ou emissor — decide se o sujeito irá ou não alcançar o objecto ou bem que este pretende em favor do destinatário). 		

Diálogo	Um dos recursos narrativos, através do qual se dão a conhecer as falas das personagens entre si. O discurso directo utiliza fórmulas do tipo (atenção à pontuação): <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: fit-content;">O João perguntou à Rita: — Onde vais? — Vou-me embora — respondeu ela.</div>
Monólogo	Outro dos recursos narrativos, em que uma personagem fala ou finge falar consigo própria. Pode assumir as formas seguintes: reflexão interior, memórias, confissões, autobiografia, diário íntimo, etc.
Descrição	Expansão da narrativa que a ela recorre para, através de momentos de pausa, se reorganizar, apresentando e caracterizando ambientes e personagens.
Descrição autónoma	Caracterização não incluída em narrativa e com intuítos geralmente de ordem utilitária: pessoas, objectos, animais, produtos, paisagens, etc.
Momentos de: • avanço • pausa	A narração propriamente dita, que progride com o relato das acções das personagens e que usa os verbos, de preferência, no pretérito perfeito. A descrição, em que a narração se suspende para dar lugar à caracterização de ambientes e personagens ou às reflexões e recordações destas, usando, preferencialmente, os verbos no pretérito imperfeito (por vezes, no presente do indicativo).
Descrição • estática • dinâmica	A que obedece a uma ordenação local, por planos, em que o movimento está ausente. A que obedece a uma ordenação cronológica, por quadros sucessivos, devidos à existência de movimento.
Retrato • físico • psicológico • misto	Descrição de personagens, relacionadas com o seu aspecto exterior. Descrição de personagens, relacionada com a sua maneira de ser. Caracterização simultaneamente física e psicológica de personagens.

Ponto de vista	Submissão dos pormenores descritos a uma impressão geral , que dá ao conjunto unidade e coerência.
Sensações	<p>Visuais: luz, cor, linhas, formas, dimensão, posição movimento, etc.</p> <p>Auditivas: intensidade, altura, timbre e duração do som, etc.</p> <p>Tácteis: modos e actos de toque, qualidades dos objectos, etc.</p> <p>Olfactivas: odores e sua qualidade, etc.</p> <p>Gustativas: actos de saborear, sabores e sua qualidade, etc.</p>
Recursos da descrição	<p>Verbos: usados sobretudo para localizar elementos e precisar movimentos. Convém evitar os verbos inexpressivos ou que nada caracterizam em favor dos mais precisos e sugestivos.</p> <p>Adjectivos: Serão de evitar os supérfluos, gratuitos e redundantes, por mais belos que pareçam. Preferir adjectivos úteis e expressivos, mas sempre submetidos ao ponto de vista ou impressão geral da descrição.</p> <p>Advérbios: São importantes para precisarem os verbos, devendo obedecer às mesmas condições dos adjectivos.</p> <p>Enumerações: Conjunto de pormenores, reunidos para dar a ideia de quantidade (por vezes, de desordem), devendo, contudo, submeter-se sempre à impressão geral da descrição.</p> <p>Comparações: Dois termos ligados por uma partícula comparativa, de modo a concretizar um facto ou um pormenor pela sua semelhança com outro. Não devem ser gratuitas, inúteis ou inexpressivas.</p> <p>Metáforas: Comparações abreviadas, sem primeiro termo e sem partícula comparativa, devendo também ser úteis, originais e sugestivas.</p> <p>Personificações: Recurso da descrição (e da narração) através do qual se atribuem características humanas a animais e a outros seres.</p>

APÊNDICE XIV:
Etapas de Construção das Narrativas
7º B

	1ª etapa simples reconto ou referência ao texto	2ª etapa realidade próxima ou circundante	3ª etapa transformação da realidade
Nº1		1ª 2ª 3ª	
nº2		1ª 2ª 3ª	
nº3		1ª 2ª	3ª
nº4		1ª 2ª 3ª	
nº5		1ª 3ª	2ª
nº6		1ª 2ª 3ª	
nº7		1ª 2ª 3ª	
nº8		1ª 2ª 3ª	
nº9		3ª	1ª 2ª
nº10		3ª	1ª 2ª
nº11		1ª 2ª 3ª	
nº12		2ª 3ª	1ª
nº13		1ª 2ª 3ª	
nº14		1ª	2ª 3ª
nº15		1ª 2ª 3ª	
nº16		1ª 3ª	2ª
nº17		1ª 2ª 3ª	
nº18		1ª 2ª 3ª	
nº19		1ª	2ª 3ª
nº20		1ª 2ª	3ª
nº21		1ª 2ª	3ª
nº22		1ª 2ª	3ª
nº23		1ª 2ª 3ª	
nº24			1ª 2ª 3ª
nº25		1ª 2ª	3ª
nº26		1ª 2ª	3ª
nº27		1ª 2ª 3ª	
nº28		1ª 2ª	3ª
nº29		1ª 2ª	3ª
nº30		1ª 2ª 3ª	

7º C:

	1ª etapa simples reconto ou referência ao texto	2ª etapa realidade próxima ou circundante	3ª etapa transformação da realidade
nº 1		2ª 3ª	1ª
nº2		1ª 2ª 3ª	
nº3		1ª 2ª	3ª
nº4		1ª 2ª 3ª	
nº5		1ª 2ª	3ª
nº6		1ª 2ª	3ª
nº7	1ª	2ª 3ª	
nº8		1ª 2ª	3ª
nº9	1ª		2ª 3ª
nº10		1ª 2ª	3ª
nº11	1ª	2ª	3ª
nº12		1ª 2ª	3ª
nº13		1ª 2ª 3ª	
nº14		1ª 3ª	2ª
nº15		1ª 2ª 3ª	
nº16		1ª 2ª	3ª
nº17		1ª 2ª 3ª	
nº18		1ª 3ª	2ª
nº19	1ª	2ª 3ª	
nº20		1ª 2ª	3ª
nº21		1ª 2ª 3ª	
nº22		1ª 2ª 3ª	
nº23		1ª	2ª 3ª
nº24		1ª 3ª	2ª
nº25	1ª	2ª 3ª	
nº26		1ª 2ª 3ª	
nº27		1ª	2ª 3ª
nº28		1ª 2ª 3ª	
nº29		1ª	2ª 3ª
nº30		1ª 2ª	3ª

APÊNDICE XV:
A. Introdução dos Textos
7ºB

	existente	CONTEÚDO		
		apresentação da personagem física - psicológica - social	apresentação do PROBLEMA da pers.	apresentação do ESPAÇO
nº1	1ª 2ª 3ª	2ª	1ª 2ª 3ª	
nº2	1ª 2ª 3ª			1ª 2ª 3ª
nº3	1ª 2ª 3ª	1ª 1ª 2ª	3ª	
nº4	1ª 2ª 3ª	2ª	1ª 2ª 3ª	2ª
nº5	1ª 2ª 3ª	3ª 2ª		1ª 2ª
nº6	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 1ª		3ª
nº7	1ª 2ª 3ª		2ª 3ª	1ª 2ª
nº8	1ª 2ª 3ª		1ª 3ª	3ª
nº9	1ª 2ª 3ª	2ª	1ª 2ª 3ª	3ª
nº10	1ª 2ª 3ª	2ª	1ª 2ª	3ª
nº11	1ª 2ª 3ª	2ª	2ª 3ª	2ª
nº12	1ª 2ª 3ª	2ª 1ª	2ª 3ª	2ª 3ª
nº13	1ª 2ª 3ª	2ª	2ª	1ª 2ª
nº14	1ª 2ª 3ª	1ª 3ª	3ª	
nº15	1ª 2ª 3ª	2ª	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª
nº16	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª	2ª	1ª
nº17	1ª 2ª 3ª	2ª 2ª 3ª		1ª 2ª 3ª
nº18	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 1ª	2ª 3ª	
nº19	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª	2ª	1ª
nº20	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª	2ª	1ª
nº21	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª	2ª	1ª
nº22	1ª 2ª 3ª	2ª 1ª		2ª 3ª
nº23	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª	3ª	
nº24	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª		3ª
nº25	1ª N* 3ª	1ª 3ª		
nº26	1ª 2ª 3ª	2ª		1ª 3ª
nº27	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª		1ª
nº28	1ª 2ª 3ª		2ª	1ª 3ª
nº29	1ª 2ª 3ª	2ª 2ª	3ª	1ª
nº30	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª	1ª 2ª	

* N= introdução inexistente.

7°C:

	existente	CONTEÚDO			
		apresentação da personagem		apresentação do	apresentação
		física – psicológica – social		PROBLEMA da pers.	do ESPAÇO
nº1	1ª 2ª N	1ª 2ª	2ª	2ª	
nº2	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª			1ª 2ª
nº3	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª		1ª 2ª	2ª
nº4	N N 3ª			3ª	
nº5	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª	3ª	2ª	1ª 2ª
nº6	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª		2ª	1ª
nº7	1ª 2ª 3ª	3ª 1ª 2ª 3ª	3ª	3ª	
nº8	1ª 2ª 3ª	2ª		2ª	1ª
nº9	N 2ª N	2ª		2ª	2ª
nº10	1ª N 3ª	1ª 3ª		1ª 3ª	
nº11	N 2ª 3ª	2ª		2ª 3ª	3ª
nº12	1ª 2ª 3ª	2ª			1ª 3ª
nº13	1ª 2ª 3ª	2ª			1ª 3ª
nº14	1ª 2ª 3ª	2ª		3ª	1ª 2ª
nº15	1ª 2ª 3ª	1ª		3ª	2ª 3ª
nº16	1ª 2ª 3ª	1ª		3ª	
nº17	1ª N 3ª			3ª	1ª
nº18	1ª 2ª 3ª			2ª 3ª	1ª
nº19	1ª 2ª 3ª	2ª		2ª	1ª 3ª
nº20	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª		2ª 3ª	2ª
nº21	1ª 2ª 3ª			2ª 3ª	1ª
nº22	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª		2ª 3ª	
nº23	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª		2ª	1ª
nº24	1ª 2ª 3ª	2ª 1ª	2ª	2ª 3ª	2ª
nº25	1ª 2ª 3ª	2ª		1ª 2ª 3ª	
nº26	1ª 2ª 3ª	2ª	1ª	2ª 3ª	
nº27	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		2ª	
nº28	1ª 2ª 3ª	2ª		2ª	1ª
nº29	N N N				
nº30	1ª 2ª 3ª	2ª		2ª 3ª	1ª

B. Conclusão dos Textos

7ºB

	existente	FECHADA	ABERTA	SIMBÓLICA
Nº1	1ª 2ª 3ª	1ª	2ª 3ª	
nº2	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
nº3	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
nº4	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª	1ª	
nº5	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª	3ª	
nº6	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª	3ª	
nº7	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª	3ª	
nº8	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª	1ª	
nº9	1ª 2ª 3ª	1ª	2ª 3ª	
nº10	1ª 2ª 3ª	1ª	3ª	2ª
nº11	1ª N 3ª	1ª 3ª		
nº12	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
nº13	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
nº14	N 2ª 3ª	2ª 3ª		
nº15	N 2ª 3ª	2ª 3ª		
nº16	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
nº17	1ª 2ª 3ª	1ª 3ª		2ª
nº18	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
nº19	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
nº20	1ª 2ª 3ª	1ª 3ª		2ª
nº21	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
nº22	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
nº23	N N 3ª	3ª		
nº24	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª		1ª
nº25	1ª 2ª 3ª	1ª 3ª	2ª	
nº26	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
nº27	1ª 2ª 3ª	2ª	1ª 3ª	
nº28	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª		1ª
nº29	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª	3ª	
nº30	N 2ª 3ª	2ª	3ª	

7°C:

	existente	FECHADA	ABERTA	SIMBÓLICA
n°1	1ª 2ª N	2ª	1ª	
n°2	N 2ª 3ª	2ª	3ª	
n°3	N 2ª 3ª	2ª 3ª		
n°4	N 2ª 3ª	2ª 3ª		
n°5	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
n°6	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
n°7	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª	1ª	
n°8	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
n°9	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
n°10	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
n°11	N 2ª 3ª	2ª	3ª	
n°12	N 2ª 3ª	2ª 3ª		
n°13	N 2ª 3ª	2ª 3ª		
n°14	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª	3ª	
n°15	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
n°16	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
n° 17	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª	1ª	
n°18	N N 3ª	3ª		
n°19	N 2ª 3ª	2ª 3ª		
n°20	N 2ª 3ª	2ª 3ª		
n°21	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
n°22	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
n°23	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª	3ª	
n°24	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
n°25	N 2ª N	2ª		
n°26	N N 3ª	3ª		
n°27	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª	3ª	
n°28	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª	1ª	
n°29	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		
n°30	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª 3ª		

APÊNDICE XVI

Desenvolvimento do Enredo

7ºB

	EVOLUÇÃO			PAUSA	
	sucessão de eventos	sentimentos	ideias	descrição	monólogo
nº1	1ª	3ª	2ª		3ª
nº2	1ª		1ª 2ª 3ª	2ª 3ª	
nº3	1ª	2ª	2ª 3ª	3ª	
nº4		2ª 3ª	1ª		
nº5		2ª	1ª 3ª	2ª 3ª	
nº6	1ª	2ª 3ª	3ª	3ª	3ª
nº7		2ª 3ª	1ª	2ª	
nº8	1ª	2ª 3ª	3ª	1ª 2ª 3ª	1ª
nº9	1ª	2ª	2ª 3ª	1ª	2ª 3ª
nº10	1ª	2ª	1ª 2ª 3ª	2ª 3ª	
nº11	1ª	2ª	1ª	3ª	3ª
nº12	1ª	2ª 3ª	2ª	1ª	2ª
nº13	1ª	2ª 3ª	1ª	2ª 3ª	3ª
nº14	1ª	2ª	3ª	1ª 3ª	
nº15	1ª	2ª 3ª	1ª		
nº16	1ª	2ª	3ª	1ª 2ª 3ª	
nº17	1ª	2ª 3ª		1ª 2ª	3ª
nº18	1ª	2ª	1ª 3ª	1ª 2ª 3ª	2ª
nº19	1ª	2ª	2ª 3ª	1ª 3ª	
nº20	1ª	2ª 3ª		1ª	
nº21	1ª	2ª	3ª	1ª 3ª	
nº22	1ª	2ª 3ª		3ª	
nº23	1ª	2ª 3ª		1ª 3ª	
nº24	1ª	2ª 3ª		2ª	1ª
nº25	1ª	2ª	3ª	1ª 3ª	
nº26	1ª	2ª 3ª	2ª 3ª	2ª	
nº27	1ª	2ª	3ª	3ª	
nº28	1ª	2ª	3ª		
nº29	1ª	2ª 3ª	3ª	2ª	
nº30	1ª	2ª 3ª	2ª	2ª	

7° C

	EVOLUÇÃO			PAUSA	
	sucessão de eventos	sentimentos	ideias	descrição	monólogo
n°1	1ª 2ª	3ª		1ª	
n°2	1ª 2ª	3ª		2ª	
n°3	3ª	1ª 2ª		1ª 2ª	
n°4	1ª 2ª 3ª	1ª 3ª		-	
n°5	1ª 2ª 3ª	1ª		3ª	
n°6	1ª 2ª 3ª				
n°7	1ª 3ª	1ª 2ª		2ª 3ª	
n°8	1ª 2ª 3ª	2ª		2ª	
n°9	1ª 3ª	1ª 2ª 3ª		2ª 3ª	3ª
n°10	1ª 3ª	1ª 2ª		3ª	
n°11	2ª	2ª 3ª		3ª	
n°12	1ª 2ª 3ª	2ª		3ª	2ª
n°13	1ª 2ª 3ª				
n°14	1ª 2ª 3ª	1ª		3ª	
n°15	1ª 2ª 3ª	1ª		3ª	
n°16	1ª	1ª 2ª 3ª		3ª	2ª
n°17	1ª 2ª 3ª	1ª 3ª		3ª	1ª
n°18	1ª 2ª 3ª	1ª			
n°19		2ª 3ª		2ª	
n°20	2ª 3ª	1ª 2ª		3ª	1ª
n°21	1ª 2ª 3ª				
n°22	1ª 2ª 3ª	1ª		3ª	
n°23	1ª 2ª	3ª		1ª 2ª 3ª	3ª
n°24	1ª 2ª 3ª	1ª 2ª			1ª
n°25	1ª 3ª	2ª 3ª		2ª 3ª	
n°26	1ª 2ª 3ª	2ª			2ª
n°27	1ª 2ª 3ª	1ª		3ª	
n°28	1ª 2ª 3ª			1ª	
n°29	1ª 2ª 3ª	2ª		3ª	
n°30	1ª 2ª 3ª			3ª	

APÊNDICE XVII:
A. A Personagem Principal
7ºB

	quantidade			individualizada		
	1ª tarefa	2ª tarefa	3ª tarefa	1ª tarefa	2ª tarefa	3ª tarefa
nº1	1	1	1		João	Sr. Helder
nº2	1	1	1		Manel	João
nº3	1	2	1	João		
nº4	1	1	1		Rui	Toni
nº5	1	1	1		Sr. José	Rui
nº6	1	1	1	Zé	Sr. Zé	Sr. Jorge
nº7	1	1	1			Toino
nº8	1	1	1			Sr. João
nº9	1	1	1	Philippe		João
nº10	2	1	1	José/Joel	José	
nº11	1	1	1	José	Sr. Mário	Sr. Luís
nº12	1	1	1		João	João
nº13	1	1	1		Joaquim	
nº14	1	1	1		Sr. António	Jorge
nº15	1	1	1	Pedro	Sr. Abel	
nº16	1	1	1			
nº17	1	2	1	Chico	Alberto	João
nº18	1	1	1	João	Joaquim	Tiago
nº19	1	1	1	Mário		
nº20	1	1	1	Tocas	João	Zé
nº21	1	1	1		António	
nº22	1	1	1		João	Mário
nº23	1	1	1	Manel	António	Nuno
nº24	1	1	1	Pedro	Carlos	
nº25	1	1	1	Miguel	António	
nº26	1	1	1	João	António	Jorge
nº27	1	1	1		Sr. Mário	
nº28	1	1	1	Miguel	António	Vítor
nº29	1	1	1		Antunes	
nº30	1	1	1		João	João

7° C

	quantidade			individualizada		
	1ª tarefa	2ª tarefa	3ª tarefa	1ª tarefa	2ª tarefa	3ª tarefa
nº1	2	1	1	António	Sr. Augusto	
nº2	1	1	1	João		
nº3	1	1	1	Alberto		
nº4	1	1	1		Pedro	
nº5	1	1	1		Sr. José	
nº6	1	1	1	João	Sr. Sampaio	
nº7	1	1	1		João	João
nº8	1	1	1		Jorge	
nº9	1	1	1			
nº10	1	1	1		João	
nº11	1	1	1		Sr. Manel	
nº12	1	1	1	Pedro	João	
nº13	1	1	1	João	Aurélio	
nº14	1	1	1	Manelinho	João	
nº15	1	1	1	Mário	Alberto	
nº16	1	1	1	Zé	João	
nº17	1	1	1		Sr. António	
nº18	1	1	1			
nº19	1	1	1	Luis		
nº20	1	1	1	António	Joaquim	
nº21	1	1	1		João	
nº22	1	1	1	João	Manuel	
nº23	1	1	1			
nº24	1	1	1	Francisco		
nº25	1	1	1	Mário Sol		
nº26	1	1	1			
nº27	1	1	1	Mário	Sr. Mário	
nº28	1	1	1	João	José	
nº29	1	1	1			
nº30	1	1	1	Leonardo	Sr. Joaquim	

APÊNDICE XVII (continuação)

B. A Personagem Secundária

7ºB

	ADJUVANTE			OPONENTE			FIGURANTE		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
Nº 1				1		1	1		1
nº2									1*
nº3	1								
nº4			1			2			
nº5		1					1	1	
nº6	1	1	1						
nº7			1				1	1	
nº8	1								
nº9		1							1*
nº10								1	3
nº11							1	2	
nº12			1						1*
nº13			1				1	1	
nº14		1					1		1
nº15			1		1				
nº16								3	
nº17	1		1						
nº18			1					2	
nº19									
nº20	1	2							1*
nº21		1	1					3	
nº22	1	1	1					1	
nº23	2	1	1			1	1	2	
nº24	2		1					1	
nº25	1		1						
nº26			1	2				2*	3*
nº27		1	1				1	1	
nº28		1*	3	1					
nº29		2				1	1		
nº30		1		1					

* Assinalámos grupos de personagens referidas em bloco, como crianças, pais, amigos, etc.

APÊNDICE XVIII:

A Perspectiva Narrativa

7º B

	1ª PESSOA	3ª PESSOA	MONÓLOGO	DIÁLOGO
nº1		1ª 2ª 3ª	3ª	
nº2	1ª 2ª	3ª		
nº3	2ª 3ª	1ª		1ª 2ª
nº4	3ª	1ª 2ª		3ª
nº5	1ª	2ª 3ª		2ª
nº6		1ª 2ª 3ª	2ª 3ª	1ª
nº7	1ª	2ª 3ª		
nº8		1ª 2ª 3ª		
nº9		1ª 2ª 3ª		2ª
nº10	3ª	1ª 2ª	3ª	
nº11		1ª 2ª 3ª		2ª
nº12		1ª 2ª 3ª		
nº13	1ª 3ª	2ª	3ª	
nº14	2ª	1ª 3ª	2ª	
nº15	3ª	1ª 2ª		
nº16	1ª	2ª 3ª		
nº17	1ª 2ª	3ª	3ª	1ª
nº18		1ª 2ª 3ª	2ª	
nº19	3ª	1ª 2ª		
nº20		1ª 2ª 3ª		
nº21	1ª 2ª	3ª		2ª
nº22	1ª	2ª 3ª		1ª
nº23		1ª 2ª 3ª		1ª 2ª
nº24	2ª 3ª	1ª	1ª	1ª
nº25	2ª	1ª 3ª		2ª
nº26		1ª 2ª 3ª		1ª
nº27	1ª 3ª	2ª		
nº28		1ª 2ª 3ª		1ª
nº29	3ª	1ª 2ª		
nº30	1ª	2ª 3ª		

7º C:

	1ª PESSOA	3ª PESSOA	MONÓLOGO	DIÁLOGO	
nº1		3ª	1ª 2ª	3ª	2ª
nº2		3ª	1ª 2ª		
nº3		3ª	1ª 2ª	2ª 3ª	
nº4		1ª 2ª 3ª			2ª
nº5		3ª	1ª 2ª		2ª
nº6		3ª	1ª 2ª		1ª
nº7			1ª 2ª 3ª		
nº8		3ª	1ª 2ª	1ª	1ª
nº9		3ª	1ª 2ª		3ª
nº10		3ª	1ª 2ª		
nº11		3ª	1ª 2ª		3ª
nº12	1ª	3ª	2ª	2ª	1ª
nº13		3ª	1ª 2ª		2ª
nº14		3ª	1ª 2ª		2ª
nº15		3ª	1ª 2ª		
nº16		3ª	1ª 2ª		2ª
nº17		3ª	1ª 2ª	1ª	
nº18	1ª	3ª	2ª		2ª
nº19		3ª	1ª 2ª		
nº20		3ª	1ª 2ª	1ª	
nº21		3ª	1ª 2ª	1ª	
nº22		3ª	1ª 2ª	1ª	
nº23		3ª	1ª 2ª		
nº24		3ª	1ª 2ª	1ª	
nº25		3ª	1ª 2ª	1ª	
nº26		3ª	1ª 2ª		2ª
nº27		3ª	1ª 2ª		2ª
nº28		3ª	1ª 2ª		2ª
nº29	1ª	3ª	2ª		
nº30		3ª	1ª 2ª		2ª

APÊNDICE XIX:

O Diálogo (Tipos de Organização)

A. 7ºB

PRIMEIRA TAREFA

	informação "ideacional"	informação indicial	informação de estruturação transacional
nº3	aproveitamento escolar	alegria	1) o pai introduz o tópico; 2) o tópico é fechado com uma indicação temporal; 3) domina o pai.
nº6	filmes	entusiasmo	1) o realizador introduz o tópico; 2) o menino fecha, aceitando; 3) domina o menino.
nº17	férias	saudade	1) o menino começa; 2) o Chico confirma; 3) o Chico domina.
nº22	compra dum gelado	frustração	1) o menino introduz o tópico; 2) o sorveteiro fecha 3) domina o sorveteiro
nº23	compra dum gelado	frustração	1) a mãe introduz o tópico; 2) o menino fecha agradecendo; 3) domina a mãe.
nº24	doença do Pedro	tristeza	1) a mãe começa o tópico; 2) o médico fecha o assunto; 3) domina o médico

7ºB

	informação "ideacional"	informação indicial	informação de estruturação transacional
nº26	compra dum gelado	frustração	1) o João introduz; 2) fecha o colega mau 3) domina o sorveteiro
nº28	compra dum gelado	confiança	1) o Miguel introduz; 2) o Miguel fecha; 3) domina o Miguel.
SEGUNDA TAREFA:			
nº3	compra de peixe ida à praia	alegria	1) narrador introduz; 2) tópico fechado com proposta; 1a) narrador introduz de novo; 2a) o tópico é fechado com nova proposta 3) domina o narrador.
nº5	um dia diferente (da infância)	deslumbramento	1) neto introduz o tópico com pergunta; 2) tópico fechado com uma conclusão; 3) domina o avô.
nº9	uma história da infância	descoberta da vida	1) neto introduz o tópico com um pedido 2) tópico fechado com uma afirmação; 3) domina o avô.
nº11	coisas da infância	entusiasmo	1) avô introduz o tópico com uma declaração; 2) avô fecha a história, retirando-se; 3) domina o Avô.

7ºB

SEGUNDA TAREFA (continuação)

	informação "ideacional"	informação indicial	informação de estruturação transacional
nº21	uma história	saudade	1)Avô começa com uma pergunta; 2)Avô fecha o diálogo com uma declaração; 3) domina o Avô.
nº23	coisas da infância	saudade	1) neto introduz o tópico 2) neto fecha o diálogo; 3)domina o avô.
nº25	aventura	saudade	1)começa o neto com uma pergunta; 2) Avô fecha com narração; 3) domina o Avô.
TERCEIRA TAREFA:			
nº4	férias de verão	saudade	1) um amigo questiona o narrador; 2) o narrador termina com uma confidência; 3)domina o narrador.

B. 7°C:

PRIMEIRA TAREFA :

	informação "ideacional"	informação indicial	informação de estruturação transacional
nº6	compra dum gelado	confiança	1) o menino introduz; 2) a mãe fecha com assentimento; 3) domina o menino que toma decisões.
nº8	compra dum gelado	tristeza	1) os pais introduzem; 2) o Jorge esquiva-se; 3) o Jorge domina.
nº12	compra dum gelado	tristeza	1) o Pedro introduz; 2) a mãe termina; 3) domina o Pedro.

SEGUNDA TAREFA:

nº1	ida à praia	saudade	1) começa o Sr. Augusto com um chamamento; 2) o criado termina com uma confirmação; 3) domina o Sr. Augusto.
nº4	jogo de futebol	alegria	1) figurante começa com uma sugestão; 2) termina o herói com uma conclusão; 3) domina o herói.
nº13	férias na praia	entusiasmo	1) per. secundária começa com um convite; 2) o herói termina com uma pergunta; 3) domina a mãe que autoriza as férias.
nº14	ida à praia	alegria	1) começa a pers. secundária com uma pergunta;

7°C

SEGUNDA TAREFA (continuação)

	informação "ideacional"	informação indicial	informação de estruturação transacional
n°18	fuga às aulas	saudade	2) fecha o herói com uma declaração; 3) domina o herói. 1) começa o pai com uma pergunta; 2) termina o pai com uma ameaça; 3) domina o pai.
n°27	passeio no mar	saudade	1) começa o herói com uma declaração; 2) termina o amigo com um juízo; 3) domina o amigo.
n°28	férias na praia	alegria	1a) o neto começa com uma pergunta; 2a) o avô fecha com uma afirmação; 1b) o amigo começa com uma pergunta; 2b) o avô fecha com uma afirmação; 3a-b) domina o avô.
n°30	um dia especial	saudade	1) Sr. Joaquim começa com uma pergunta; 2) Sr. Joaquim fecha com uma afirmação; 3) Sr. Joaquim domina.

APÊNDICE XX -

Protocolos de Verbalização do Pensamento

Transcrição do depoimento feito pelos alunos e recolhido em gravação durante o cumprimento das três tarefas.

Recorremo-nos de certas convenções para indicar as pausas feitas pelos alunos durante o processo de redacção do texto: ... para as pausas curtas e _____ para as pausas mais longas.

Iremos transcrever em *itálico* os momentos em que os alunos transferem os seus pensamentos para a escrita.

Colocámos entre parênteses algumas explicações nossas, que achámos essenciais para a melhor compreensão do depoimento dos alunos.

Instruções fornecidas aos alunos:

"Pensa em voz alta enquanto escreves"...

Diz tudo o que estás a pensar (sobre o tema, sobre o modo como estás a escrever, etc). Diz tudo o que te vem à cabeça desde o momento em que te estás a preparar para escrever, durante o tempo em que estás a escrever e logo a seguir, após teres terminado, enquanto estiveres a pensar na tarefa que executaste.

XX. A. 7º B:

Nº 9 -

1. Primeira tarefa:

(silêncio prolongado) Tenho de escrever sobre a gravura ... Sobre um homem em primeiro plano... já velhote... que lembra quando era puto _____ e passeava na praia... o miúdo está-se todo a rir... está feliz de certeza... O homem está a chorar... de saudades talvez _____ Como é que há-de se chamar o gajo, ham, a personagem? _____ Pode ser Philippe. Não... sim, pode ser.

(Silêncio demasiado longo enquanto o aluno começa a redacção do texto. Exercício interrompido dois minutos para chamarmos a atenção deste aluno sobre a necessidade de fazer o esforço de verbalizar o que pensa)

Bom, então temos... *Philippe era um rapazinho de cinco anos quando emigrou do seu país o Luxemburgo. Veio para Portugal, mais precisamente para Cascais que é uma cidade perto de Lisboa. ... Mora em Cascais e vai para a praia passear (escreve em silêncio). _____ Faz amigos... Na praia é mais fácil fazer amigos, estamos sempre contentes (escreve)*

_____ E depois cresceu: *À medida que o tempo passava Philippe cresceu e começou a trabalhar, por isso não podia ir à praia. Mas de vez em quando arranjava tempo para lá ir. ... É adulto mas não esquece*

_____ Devo dizer que sente saudades?... Não, fica lamechas _____ Então dizemos só que se lembrava: *Mas nunca mais se esqueceu dos velhos tempos em que brincava com os seus amigos. Assim chega.*

2. Segunda tarefa:

Ora bem. É bonita esta frase... mas um pouco triste. _____ E desta vez é só para desenvolver a frase... portanto terei de falar dum velho senhor que fora um rapazito alegre. Acho que vou pôr o velho a falar com alguém _____ um velho avô a falar com um neto que tem a idade

que ele tinha em rapazinho... a quem o avô conta histórias do seu passado. _____ já estou a começar a ver o texto na minha cabeça... vamos à introdução: *Era uma vez um velho senhor que costumava ter muitas saudades da sua infância. Por isso, gostava de se sentar na sua cadeira preferida e contar ao seu neto histórias do passado.* _____ vou mudar para diálogo. Acho mais giro... Nesse caso é o puto que pede a história ao avô: *Vovô, conta-me uma história daquelas que tu sabes.*

E o avô começou: Não fica bem... faz verso. Como era aquela frase que eu gostei tanto?... Já sei: *Então ele sorriu e respondeu meigamente: Está bem. Vou-te contar um pouco da minha vida* ((o aluno continua a escrever em silêncio até ... um dia cresci). Agora já é adulto tem de trabalhar. Vai ser marujo para viajar muito como eu gostaria: *Cresci, fiquei adulto* (em silêncio escreve até ao fim do parágrafo). _____ Pronto, não tenho mais nada para dizer. Agora a conclusão: *E o velho fez uma festa na cabeça do menino e saiu para o jardim a ouvir o barulho do mar distante.*

3. Terceira tarefa:

Bem, se percebo bem esta frase é para pôr um velhote a olhar para trás, para quando era criança... vai ser em primeira ou em terceira pessoa?... Acho que não é preciso ser em primeira. Eu gosto mais de narrar em terceira... Fazer um esquemita como a professora disse: primeiro, localizar; depois, o homem vai para a praia; lembra de quando era puto; lembra de quando era assim como nós; agora é velho: Fim. _____ Vamos lá então: e se eu começasse por um pensamento?... *"Mas que dia radioso! Está mesmo um dia de praia! - pensava o ... João... ao abrir a janela e ver o dia de sol que fazia.* Chega para introdução. Agora o primeiro ponto: *Ao chegar à praia* _____ Antes tenho de ligar esta parte com a de trás... *E lá foi, descendo a avenida lentamente, aspirando aquela brisa perfumada que vinha do mar.* Agora é que posso continuar: *Ao chegar à praia* (escreve em silêncio o resto do parágrafo. Relê). Agora tenho de passar para a nossa idade: *E recordou também já um pouco mais velhinho, pelos seus quinze anos,* (a voz do aluno vai baixando progressivamente e ele escreve o resto do parágrafo em silêncio. Relê). É um pouco mais velho que a gente, mas eu sempre ouço as pessoas de idade a dizerem "lá pelos meus quinze anos" _____ Será que eu devo falar da namorada? _____ acho que não tem mal. Bem, fica assim. Agora a conclusão: *Com um suspiro, João regressou a casa, sentindo a nostalgia dos momentos que não voltão (sic) mais.* Fim.

Nº10 -

1. Primeira tarefa:

O que é que há a dizer sobre esta gravura? _____ Perto... um homem a chorar. Longe... um menino a caminhar ao longo da praia todo feliz _____ Não. Um homem a chorar a pensar num menino todo feliz. Vamos organizar as ideias: Era uma vez um homem... Não, não. Um homem ía ... pior ainda _____

Vamos dar um nome ao homem. Vulgar... José, por exemplo... E agora ao menino _____ filho dele talvez... um nome parecido... Jorge, Joaquim... não, não é parecido com José. Jo, Jo, JOEL, é isso. Agora sim. Até parece parte dele _____

Vamos então começar. *José estava triste ... Não ... Hoje José acordara triste ... Melhor ainda: Hoje José acordara mais triste que nunca* _____ Porque é que o José estava triste?... José teve um pesadelo ... não, não gosto. José teve um sonho terrível ... assim sim. Vamos lá então: *Tinha tido um sonho terrível que o fez lembrar a pessoa que mais amou no mundo: seu filho Joel* _____ Joel morreu. Não... dito assim de repente não _____ temos de apresentar o Joel antes ... deixa-me fazer um esquema¹ : todos os dias Joel ia à escola; o pai dava-lhe dinheiro para comprar um gelado; José observa o filho; Joel era um menino feliz; um dia ao atravessar a rua é atropelado _____

Vamos lá escrever então: *Todos os dias Joel ia à escola.... seco demais... para, para... não. Todos os dias Joel ia à escola e aprendia com os outros as coisas que são necessárias à vida* (Riso contido). A minha professora vai gostar!

José dava-lhe sempre ...não... todos os dias dinheiro para ele comprar um gelado mas só depois da escola. (Relê) Não... corta 'mas só'. *Quantas vezes José observara o filho da janela ... Qual janela?* _____ Corta esta parte: é desnecessária _____ *Quantas vezes José observara o filho sem este dar conta. Joel trazia os livros debaixo do braço e ia à praia. Era um menino contente até que um dia aconteceu ...* _____

¹ O aluno vai socorrer-se de papel de rascunho.

aconteceu o quê?... ao atravessar a rua... não, não gosto _____ *Estava muito calor e para matar a sede a Joel um gelado não chegou.* Assim é que fica bem... *Despiu-se e atirouse (sic) à água e o mar levou-o* _____ Não, não, não. *Risca, risca... Nunca mais ninguém o viu.* Assim é mais trágico, porque os pais nem sabem como morreu _____ Agora a conclusão... isto é que é difícil... mas primeiro vamos reler (relê o texto cuidadosamente)... *até que um dia aconteceu...* vou pôr aqui reticências ... ou é dois pontos?... afinal vamos dizer o que aconteceu _____ bem, vou pôr reticências porque aumentam o 'suspense'. *José chorou muito ... não, risca, risca.* Fica horrível _____ *Dele só...* Não gosto _____ já sei, já sei: *Tudo o que restava dele era uma recordação.* Agora sim, ficou mais ou menos.

2. Segunda tarefa:

_____ Isto é difícil... Não sei mesmo o que hei-de dizer _____ deixa-me reler a frase e ver se me surge alguma ideia (relê atentamente) _____ Bem, tenho de começar a organizar as ideias. Primeiro que tudo toca a dar um nome ao velho: José que é um nome que eu gosto tanto... vamos relacionar este exercício com o outro que eu fiz: pronto, é o José já velho que recorda: *José sentia-se mais ... não... ainda mais solitário nesse dia....* Não é preciso fazer uma introdução maior _____ passar ao que aconteceu... é melhor fazer um esquema: vê um menino com uma toalha de praia... não, um símbolo mais óbvio da infância na praia... um balde é melhor; lembra-se da infância na praia; o tempo passa e a praia continua a ser maravilhosa; ele muda-se para a praia e integra-se... pronto: agora vamos ao mais difícil que é passar isto tudo a palavras _____ *A saudade da sua infância atormentava-o desde a manhã quando vira aquele garoto...* não, corta, corta... vamos já introduzir a ideia de que o homem estava integrado: o miúdo vem dar-lhe qualquer coisa ... *quando aquele garoto viera trazer-lhe ... uma fatia de bolo. Na outra mão tinha um balde com conchinhas que brilhavam à luz do sol.* (Relê) Não, vamos pôr reticências em vez do ponto _____ passamos para o velho José agora... mas sem esquecer a ligação à frase anterior: *Nessa idade também ele adorava a praia, as rochas ásperas, as pulgas saltitantes a esconderem-se nos furinhos da areia e sobretudo de fazer castelos que as ondas iam arrasando....* Gostei deste último pedaço: como os sonhos dele _____ mas continuemos: toca a fechar este parágrafo: *Fora sempre tão feliz na praia!* _____ (interrupção

nossa para lembrar ao aluno a necessidade de verbalizar o seu pensamento, já que se mantinha calado há alguns minutos) Vamos lá: *Depois a vida, cheia de bons momentos e também de maus momentos ... Não gostei. Toca a corrigir: com os seus momentos bons para recordar e momentos maus para esquecer, traziam-no muitas vezes àquela praia onde o cheiro a maresia adoçava todos os sofrimentos...* (Relê) Muito giro.

Agora vamos acabar... fazer parágrafo: *Agora já velho vive numa casinha sobre a praia e conversa muito com os pescadores...* que desfecho foleiro! ... *e os filhos dos pescadores vêm muitas vezes ouvi-lo recordar e inventar: "uma vez, lembro-me bem..."* Os velhotes adoram contar histórias e algumas duvido que sejam verdadeiras... agora toca a reler por causa das vírgulas.

3. Terceira tarefa:

Mas que chatice! Este ano passo o tempo a escrever sobre a mesma coisa! Não sei se vou conseguir dizer alguma coisa de novo _____ bom, posso dizer a mesma coisa, mas com outros floreados ... e eu que nem gosto muito de praia... É melhor fazer um esquemazito: o homem vai a passear até à praia; vê as crianças a brincar; lembra-se da infância feliz: seleccionar exemplos. Pronto: de certeza que não vai ficar muito bem, mas já esgotei a inspiração nas outras duas. Também sempre a repetir o mesmo... (interrompemos o aluno para lhe lembrar a necessidade de se restringir aos pensamentos ligados à elaboração do exercício). Pronto, mas vai ficar uma porcaria: *Eram oito horas da manhã dum dia cheio de sol. Depois dum longo e frio inverno parecia que o calor chegara finalmente. Aquela manhã de domingo era sossegada e um pouco monótona e por isso decidi ocupar-me um pouco e sacudir a modorra que se instalara em mim. Nada melhor que uma boa caminhada para nos sentirmos activos e bem-dispostos.* (Relê). Vá lá, até que não ficou assim tão mal... só tenho uma dúvida sobre a posição do 'finalmente': antes ou depois? Acho que assim depois, soa melhor _____ Agora o parágrafo a seguir: também esta é num instante ... *Desci a rua em direcção à praia e à medida que caminhava e que sentia mais perto o cheiro forte do mar, os risos das crianças foram-me trazendo muitas recordações, fazendo-me recordar tantos momentos da minha infância passada e das minhas férias de verão. E eu fui lembrando o gosto delicioso do meu gelado favorito, o homem da bolacha americana que eu sempre chamava a seguir ao banho do mar, a voz do meu irmão chamando-me da beira-mar e o rosto sorridente da minha mãe, ainda nova e bonita.* (relê) não gosto de 'muitas recordações': como é que era aquela

expressão muito gira que eu vi naquele livro? _____ já sei: recordações em torpel (sic): Muda-se então _____ e agora a conclusão: *Quantos momentos bons que eu vivi!...* Fica curta demais... pôr mais qualquer coisa: *Que pena que alguns momentos maus tenham vindo ensombrar a felicidade da minha infância!*

Nº 12 -

1. Primeira tarefa:

O que é que há para dizer? _____ Que maravilha! É verão e está-se na praia... É fácil: *Naquele domingo de manhã* _____ Não. Afinal que é que eu vou dizer? _____ Está aqui um homem a chorar... como é que ele pode chorar ao ver a praia?... mas ele não está a ver, está-se a lembrar _____ Bem, vamos inventar : *O meu pai era* _____ *um grande empresário* _____ De quê? de quê?... petróleo, por exemplo... Fica assim: *O meu pai era empresário em petróleo. Tinha uma grande empresa. Havia muitas pessoas a trabalhar para ele. Pronto, e depois?* _____ Hum! E se eu fizesse um esquema? A minha professora é que está sempre a dizer 'façam um esquema, façam um esquema'... aqui vai¹ descoberta do petróleo na Costa Nova; o meu pai fica triste, porque gosta da praia. Os homens vêm saber se podem fazer a exploração; ele recusa. No verão seguinte tudo se passa como sempre. _____ Agora vamos lá continuar _____ *Num certo dia, um...* como é que se chamam aqueles fulanos que descobrem petróleo?... eu sei do 'Dallas' mas não me lembro _____ Enfim, vamos pôr 'um homem' assim nunca se erra. *Num certo dia um homem tinha chegado à conclusão que a praia da Costa Nova tinha petróleo e muito . O meu pai ficou triste porque aquela praia que ele gostava tanto ia ser destruída.* É altura de o pôr a recordar-se... senão não sei onde vou meter isso: *Fizeram tantos concursos de surf e tinha algumas medalhas de vencedor, aquelas ondas que maravilha!* _____ Agora entra a vida actual: *Mas o petróleo era bom, fazia-se muito dinheiro, mas as suas recordações eram ainda melhores.* _____ É altura de o pôr a chorar, como está na gravura... que exagero, não sei porque é que ele há-de estar a chorar _____ Mau,

como é que hei-de continuar? _____ *Começou então a chorar no meio da praia, foi para casa triste, comeu e foi logo deitar-se, não falou com ninguém* _____ Não gosto nada desta frase, mas pronto!... Tinha de o pôr a chorar em qualquer lado!... Para trás não encaixa... Vamos continuar: *De manhã chegou ao escritório e na hora seguinte vinham os homens saber se ele aceitava ou não. Quando chegaram ele disse-lhes logo que não punha máquinas naquela praia tão boa. Havia outros lugares onde não incomodavam ninguém.* _____ O meu pai nunca faria isto, mas enfim... Agora a conclusão: *No verão seguinte fomos para lá passar férias e fazer surf. Foi tão divertido..* Fim _____ Não... vamos pôr-lhe um remate qualquer _____ *E o meu pai ganhou outra vez medalhas. E foi para casa todo contente com a resolução que tinha tomado uns meses atrás.* _____ Vamos lá ler tudo.(relê) _____ O raio daquela frase continua a ser descabida, mas se a tiro onde é que ponho o homem a chorar? _____ ah, fica mesmo assim. Acabado, pronto.

2. Segunda tarefa:

Ora a frase fala-nos dum rapazito alegre que envelheceu... é para desenvolver, portanto não posso sair disto: fala-se da infância muito boa na praia e depois ele velho e saudoso... é fácil. Vamos começar: *Era uma vez...* acho que não é um bom começo. Vamos pôr de outra maneira. *À muitos anos existia um rapazinho que gostava muito de ir à praia. Chamava-se João e estava sempre alegre e contente.* Agora o que ele fazia na praia... posso pensar no que eu faço: *Ele quando ia à praia, deitava-se ao sol, depois ia tomar banho com muitos amigos, e mais tarde fazia grandes castelos de areia. Quando eram 5 horas ia para casa que ficava muito perto da praia. Gostava também de ir passear e explorar a praia, porque descobria estrelas do mar, corais e muitas coisas maravilhosas que ele guardava em casa muito bem guardadas...* fim de parágrafo, passagem para a velhice: *Hoje João é um velho que tem saudades do tempo em que se sentava ao sol com os amigos, ia tomar banho e construía castelos na areia. Agora do terraço da sua casa olha para a praia, olha para o mar e dezeja (sic) que nunca tivesse deixado de ser rapaz ...* porquê? tenho de dar uma explicação _____ porque ser velho é chato. Como é que vou pôr isto? _____ ah, assim mesmo: *porque ele agora está velho e a velhice é uma chatice.* Já acabei. Eu bem disse que esta era fácil.

3. Terceira tarefa:

Ora esta! A mim parece-me a mesma coisa que eu fiz antes ... com certeza não é e eu é que ainda não percebi a frase... toca a lê-la outra vez _____ parece-me o mesmo assunto que eu fiz na Páscoa! Mas mesmo que seja não posso dizer o que já disse _____ Bom, pelo menos a personagem pode ter o mesmo nome: João. *João gostava muito da sua infância. Sobretudo nunca esquecia os bons momentos que passava na praia na companhia dos pais, nas férias de verão já lá vão muitos anos.* Isto foi a introdução. Agora toca a falar do que ele fazia quando era miúdo _____ Se não é a mesma coisa que eu já fiz, é muito parecido: *Iam sempre para a Costa Nova e passeavam todo o dia, brincavam com os amigos e faziam surf. Tinham também um barco - é melhor dizer um barquito para não parecer que estou a armar - barquito e quando a praia estava muito ventosa* (a voz da aluna vai baixando progressivamente e ela acaba o parágrafo em voz baixa). _____ Pronto, acho que não tenho mais nada para dizer. Vamos lá ler (relê o texto e põe uma ou outra vírgula). Falta a conclusão. *João tinha muita pena que a sua infância não pudesse voltar de novo.* _____ estou convencida que é o mesmo assunto da segunda!...

nº13 -

1. Primeira tarefa:

Oh, sei lá o que há para dizer... Que maçada! _____ Bem, vamos lá acabar com isto depressa _____ Se o homem foi à praia devia ser fim de semana: *Era sábado...* e depois? _____ *o grande dia do descanso. Resolvi ir à praia passear porque estava bom tempo. Na praia tudo estava calmo* _____ e o resto? ... como era mesmo aquela frase? ... Bem, não me lembro. Inventa-se: ... *nem uma única pessoa lá estava. O mar estava sereno e o sol resplandecia e iluminava o mar* (diz baixo) Desta frase ainda me lembro. _____ o que temos aqui então? ... um homem que vê... não, recorda, uma praia _____ um carrinho de gelados que é que tem escrito? ah, é 'olá', claro! ... um sol a rir-se _____ vamos lá então: *O homem começou a...* não pode ser, tenho estado a escrever 'eu': *Comecei a lembrar-me das horas que passei naquela praia em dias de verão. Todas as*

peessoas se deitavam na areia e expunham-se ao sol para ficarem queimadas
 _____ *O homem dos gelados normalmente aparecia na praia e por isso lá iam todos comprar gelados para se refrescarem e aliviarem do calor que fazia. O verão é a estação mais linda de todas!* _____ (Relê) pronto, acabou-se _____ (conta as linhas da composição) ainda não tem dez linhas... tenho de pôr mais alguma coisa (relê a última frase) _____ o homem está a chorar... *Só de me lembrar das horas que passei a apanhar sol, dá-me vontade de chorar. Chorar! Chorar com saudades dos dias de verão, dos dias de calor. Que saudades!* Agora sim: fim.

2. Segunda tarefa:

Bem, já li a frase com atenção... agora desenvolvo-a... não sei bem o que isto quer dizer, mas vou tentar _____ Deixa-me lá agir com ordem... é um velho que pensa na infância e que lhe deixou saudades... vamos lá então pensar num velho... num velho de aldeia... sentado na sua cadeira de baloiço a contar coisas... até era capaz de fazer um desenho... um nome: Joaquim, por exemplo. Bem, é melhor começar já, porque estou com muitas ideias na cabeça: *Hoje o tio Joaquim é um velho saudoso, com muitas recordações do passado que ele gosta de contar à família sentado na sua cadeira de baloiço.* Pronto, já chega para introdução. Agora... *Quando o tio Joaquim era jovem vivia... em Viana do Castelo.* Como o meu avô. O que é que ele me contava mais? *Foi lá que ele gozou mais a sua vida, porque nas férias ia todos os dias para a praia brincar na areia, fazer castelos, pontes e piscinas. Depois tomava banho e jogava à bola com muitos amigos.* Deixa-me falar dos amigos senão sou chateado _____ Agora tem de crescer _____ *Mais tarde ... Não, não... Depois deixou de estudar aos quinze anos, porque teve de trabalhar.* Não, como é que era aquilo? ... *porque foi reprovado por faltas por faltar às aulas da Mocidade Portuguesa. Um ano mais tarde, começou a namoriscar a tia Lurdes com quem namorou 8 anos e depois casouse (sic)* (Relê) Está mesmo muito bem. Eu pelo menos gosto. Agora a conclusão... posso usar a frase da professora: *Hoje ele é um velho saudoso que gosta de se divertir e conversar com os amigos de outros tempos e recordar as suas facetas de criança.*

3. Terceira tarefa:

Bem, desta vez é ele que fala... por isso não precisa dum nome... vai dizer sempre 'eu'... se eu fizesse um esquemazito como diz a professora? _____
 Então... (o aluno usa rascunho) saudades da infância; os problemas do dia a dia; como era a vida quando criança; regresso a saudades da infância _____
 assim em esquema fica giro... vamos começar: *Que saudades eu tenho do meu tempo de criança!* Pôr 'oh' no começo que fica melhor. *É o que todos dizem e eu também acho que é uma verdade. Não há nada melhor que o tempo da nossa infância. Agora o dia a dia: Mesmo ontem tive de pagar a água, a luz e depois vem a renda de casa e não falando dos impostos que nos esfolam. Só problemas! Pelo menos quando eu era criança não tinha estas responsabilidades _____ Limitava-me a correr na praia a viver o dia a dia sem inquietações. E sobretudo depois das aulas acabarem, durante o verão, nas férias, aquilo é que eu me divertia com os meus amigos a brincar todo o santo dia na praia. Nem vinha a casa para as refeições _____ pedia um pãozito à minha mãe pela janela mesmo, porque não queria parar a brincadeira. Acho que já chega... também não tenho mais nada para dizer. Agora o fecho: *Que pena não pudermos (sic) ficar crianças toda a vida!**

nº18 -

1. Primeira tarefa:

Vamos lá a isto _____ É melhor começar por dar um nome ao homem ... João, por exemplo, que é um nome vulgar _____ credo! que feio que ele é ... no texto pode ser bonito... não gosto de falar de homens feios _____ bom, mas temos de falar da gravura. Vejamos então : acho que é por-do-sol ... agora ... o João está a recordar ... quando era pequeno, como brincava _____ comia gelados _____ não, isso não é imaginar ... tenho de inventar uma cena à volta do carro dos gelados ... bem, mas quando lá chegar logo se vê ...

E se eu começasse a escrever ? _____ *Estava um belo pôr-do-sol de outono* ... que horror! Não gosto nada _____ vamos lá outra vez _____
*Naquele dia à tardinha o João foi à praia recordar velhos tempos. Quando era pequeno _____ Não, risca, risca ... Que chatice! Não consigo engatar ... pronto, já sei: posso fazer como aquele livro que eu li ... que conversavam connosco... continuemos: *Ah, é verdade, já me is esquecendo de vos apresentar o João: o João é um rapaz daqueles que trabalha na praia um**

dos banheiros. E agora vou fazê-lo parecido com aquele que havia na Figueira, que sempre dizia que não era nenhuma 'banheira'. Como é que era mesmo?... Nadador-salvador, acho eu (Interrupção de dois minutos para que a aluna fosse lembrada da necessidade de se restringir aos pensamentos directamente ligados ao texto).

Portanto (relê)... Na realidade é nadador-salvador, tem olhos azuis, cabelos tão loiros que até parecem brancos, é alto, elegante e tem dezoito anos. Agora que fiz o retrato dele tenho de voltar à história. Vamos lá _____ Mas voltando ao que interessa, eu estava-vos a dizer que o João voltou à praia e vendo o mar _____ não... aquele mar batendo nas pedras, o sol vermelho _____ então, mas alguma vez o sol foi vermelho? Para dizer 'amarelo' também não pode ser ... não tem icterícia... vermelhão, já vi em qualquer lado ... o sol vermelhão quase a esconder-se por detrás das ondas, o piar das gaivotas e muitos banhistas começou a lembrar-se de quando era mais pequeno e lá brincava _____ com quem? com um amigo? ... não, com uma irmã ... vamos lá continuar que não posso perder o balanço ... com a irmã às escondidas, à cabra-cega, à apanhada e muitas coisas mais _____ agora a história com os gelados _____ como é que há-de ser? ... comprou um gelado e deixou-o cair ... ná, muita gente aqui vai dizer isso! _____ Atirou com o gelado à cara da irmã... assim é mais giro _____ Não, mete-se dentro do carro, como no filme de domingo... Lembrou-se então daquele dia em que ele se escondeu dentro do carro dos gelados ... do senhor Matias, e ele gordo e antipático o tirou de lá por uma orelha e o obrigou a pagar pelos prejuízos.

Agora, o homem está a chorar ... com uma lembrança destas devia-se estar a rir _____ só se tivesse saudades _____ é isso, dos velhos tempos. Lembrando-se desses bons velhos tempos não conseguiu evitar uma lágrima dizendo: ah, velhos tempos! Que bons tempos! ... (Relê) ih, que lamechice, a minha professora vai gostar _____ e agora tenho de acabar: Mas já eram horas de voltar para casa e o João foi com a memória arrevidada. Fiiiiiiiiiiiiiiiiim!

2. Segunda tarefa:

O que tenho de fazer é desenvolver a frase ... parte-se dum velho que tem saudades de quando era puto ...vamos então pensar. Dá-se um nome ao homem ... e diz-se como ele é ... gosta de tagarelar, como todos os velhotes ... fala com o neto ... conta-lhe coisas de quando ele era criança _____ pronto: vamos fazer o começo e logo se vê em que ficamos (Lê a frase): *Agora*

o Sr. Joaquim tem 87 anos ... e o que mais gostava era de contar ao seu neto coisas da sua infância. Agora como é que ele era? O senhor Joaquim era um velhote alto e ainda bem-humorado. Tinha os cabelos já todos brancos e usava óculos... Temos de retomar o fio à meada _____ *Mas continuando o que estava-mos (sic) a dizer, um dia ele começou: Quando eu tinha a tua idade o que eu mais gostava (a voz da aluna vai-se lentamente apagando, enquanto ela escreve duma só vez o resto deste parágrafo e o próximo em que conta um caso) Pronto (relê). Devia pôr um fim? ... Acho que não. Assim está bem.*

3. Terceira tarefa:

É parecido com a outra redacção que eu fiz ... só que aqui querem que eu dê mais importância à saudade, eu acho... logo, ele tem de estar triste... mas também se recorda da infância _____ não sei bem o que hei-de dizer _____ talvez um esquema ajude ... o homem vai passear e lembra-se da infância; o que fazia na praia; os amigos; as namoradas? Não sei se deva falar nisso _____ volta ao presente _____ vamos fazer a introdução: *Num dia em que sentia mais a solidão, Tiago foi até à praia passear e começou a lembrar-se dos seus tempos de menino. E agora o que devo dizer? _____ Vamos seguir o esquema que é mais fácil: E lembrou-se de quando vinha para aquela mesma praia nas férias de verão, há muitos anos atrás e de como se divertia com os amigos. Agora falar dum só amigo, especial. Recordava especialmente o João, um miúdo sardento de olhos azuis muito vivos que vinha passar o verão naquela praia e que vivia em Lisboa. Nunca mais soube dele, onde estaria? Desviei-me, tenho de voltar à narrativa: Mas como estava a contar, o Tiago pensava na sua infância e recordou os castelos que fazia na areia e os bolos de areia molhada, e mais tarde os jogos de futebol e ainda mais tarde, as namoraditas, algumas tão lindas. (Relê) Não sei se vou deixar esta última parte. A p'ssora é capaz de se chatear _____ fica... Agora o fecho: Com um suspiro de saudade Tiago continuou o seu passeio a desejar poder voltar atrás, à sua infância. Pronto, agora é só ler para pôr as vírgulas.*

XX. B. - 7°C:

Nº1 -

1. Primeira tarefa:

Deixa cá ver a figura ... o importante é este que aqui está perto ... vamos dar-lhe um nome ... António, por exemplo _____ ele lembra um menino _____ quem é que ele é? ... talvez amigo conheceram-se na praia _____ tudo se passa à volta de gelados ... pelo menos o carrinho está ali sozinho _____ e se eu fosse fazendo a introdução?... (o aluno pega na caneta e começa a escrever): *Havia um senhor que se chamava António que era bom ... não... vou pôr um ponto final que se percebe melhor: **Ele era bom e amigo de todas as crianças.*** Já está: agora toca a pensar no desenvolvimento _____ Onde se encontraram estes dois? _____ *Um dia o António conheceu um menino na praia.* É altura de eu descrever o menino da figura, porque se a minha professora o desenhou assim é para a gente o descrevermos (sic)... são revisões... *Ele era loiro e usava uns calções brancos e pretos ... acho que não é preciso falar do boné ... toda a gente usa boné na praia _____ Bem, agora vou ter de dizer que eram amigos e depois falar dos gelados. A seguir o menino foi ao banho e morreu de congestão ... a minha mãe está sempre a dizer "não se toma banho de barriga cheia" _____ vamos lá então... (recomeça a escrever). **Tornaram-se amigos. Sempre que António ia à praia lá estava o menino. Naquele dia foram-se encontrar ... Não. Vamos começar por dizer que era o último encontro: Naquele dia, o do último encontro ... Não _____ No último encontro, o António... ainda não está bem: No último encontro (que estas duas criaturas não sabiam que era o último) António deu dinheiro ao menino para ele ir comprar um gelado. O menino foi comprá-lo.** Isto agora não é preciso: se o menino recebeu dinheiro para comprar um gelado de certeza que o comprou... o menino comeu-o... *Como era costume a sua mãe chamou-o ... Não é preciso dizer como era costume (risca). Fica comprido demais e depois a p'ssora já não se lembra do que eu disse antes: **Mas a sua mãe levou o menino à água e o menino morreu ... Assim não fica claro ... tenho de meter uma explicação (Lê) _____ Mas a sua mãe que não sabia do sucedido levou o menino à****

água e o menino morreu como todos sabem _____ é melhor mudar o lugar de 'como todos sabem'. Mas a sua mãe que não sabia do sucedido levou o menino à água e como todos sabem o menino morreu. Pronto: se o menino morreu acabou a história ... pelo menos para ele _____ e agora a conclusão ... temos de voltar a António ... é na cabeça dele que tudo isto irá cair: Um dia António voltou àquele sítio que lhe deixara tantas recordações, e lembrando-se do menino começou a chorar.

2. Segunda tarefa:

Toca a ler o tema da composição ... portanto, temos de falar especialmente dum velho saudoso _____ da infância, porquê? ... a explicação vem a seguir: porque tinha sido um rapazito alegre. Certíssimo ... desta vez não inventamos, só desenvolvemos a frase _____ temos de inventar um pouco ... portanto falamos do senhor ... senhor... Augusto, por exemplo ... que era um velho ... pode também ser doente ... está imobilizado ... por causa dum acidente de automóvel. Era rico. Pronto, posso fazer a introdução: *O Sr. Augusto era um velho doente que, aos cinquenta anos tivera um grave acidente de automóvel e ficara preso a uma cadeira de rodas. Agora o seu filho administrava a sua empresa (sic), pois Augusto sentia-se velho para tratar de negócios.* Pronto: para variar desta vez vou fazer um diálogo ... entre Augusto e o filho?... não, ele tem de ser um velho sozinho, senão não se lembrava da infância _____ talvez entre ele e o criado de quarto... acho que sim ... o criado chama-se Alberto.

- Alberto! Alberto! - chamava ele pelo seu criado de quarto - Anda cá, faz favor.

- Que deseja, senhor? - perguntou ele.

Vou pôr uma frase de ligação entre as duas falas, senão fica um bocado descozido... por exemplo ... *Alberto apressouse (sic) a atender o seu patrão.* Continuemos .. ele chamou o criado porque queria ir passear para a praia: *Gostava que me fizesses um favor - pediu o Sr. Augusto com a sua voz _____ meiga e doce de sempre - Leva-me a dar uma volta que estou cansado de estar aqui parado.*

- E onde deseja ir ?

- Gostava de ir passear até à praia. Há três anos que não vejo o mar.

- Sim, senhor. Vou mandar preparar o carro e logo iremos.

_____ Ou devia ser 'iremos logo'? Não, porque se fosse assim queria dizer 'iremos mais tarde' _____ E acabou o diálogo, senão também é

muito chato. Agora o homem sente-se feliz e lembrou-se de quando era criança: *"Que contente que eu me sinto de saber que vou até à praia com este sol tão bonito", pensou ele quando o criado se retirou. Pouco tempo depois aí estava ele na praia e com um suspiro de felicidade, olhou para aquele mar azul e aquela areia branca onde ele brincara tanto em criança com os amigos e onde construía tantos sonhos.* Pronto... tem de ser para fazer assim ... simbólico, porque não acredito que ele adulto tivesse saudades das brincadeiras da praia ...

3. Terceira tarefa:

É só um telegrama _____ acho que é para eu falar da minha infância. Que giro! ... as três estavam relacionadas ... se eu soubesse tinha feito diferente _____ mas não vou dizer bem da infância na praia ... eu detestava ir para lá com o meu infantário... nem sequer gosto muito de praia ... acho que é só para fazer uma reflexão sobre esse assunto _____ começemos por falar das idas à praia com o infantário: *Para dizer a verdade não tenho grandes saudades da minha infância na praia, pois quase sempre que eu ia para a praia era com o meu infantário. Eu detestava ir com as minhas educadoras pois achava-as todas más e não me deixavam brincar à-vontade na areia. Sobretudo não nos deixavam ir para o mar que é o que eu mais adoro na praia _____* Pronto: agora tenho de falar de quando ia para a praia com os meus pais ... sempre era um pouco melhor!... Então ... *Só nas férias de verão é que eu ia com os meus pais e os meus irmãos e, nessa altura, sim, gostava mesmo muito do meu tempo de mar. Brincávamos, jogávamos, corríamos e _____ não me lembro sequer de brincadeiras que eu gostasse ... posso sempre falar do banho: e quando chegava a hora do banho lá íamos todos para dentro de água. O pior era depois para sair e a minha mãe sempre se zangava connosco para deixarmos o mar.* Acho que vou acabar, porque este não é realmente o meu tema favorito ... seria engraçado ver a reacção da p'ssora se eu dissesse que não gostava de praia: *Acabado o banho era o lanche - e já estava-mos (sic) cheios de fome - e finalmente a triste partida para casa.*

Nº 5 -

1. Primeira tarefa :

O boneco é engraçado _____ mas não sei o que hei-de dizer _____ talvez seguir as instruções... vejo um rapaz na praia... a chorar... podia dizer que ele estava sentado num banco a observar a praia e o que lá sucedia... se ele chora, é porque vê alguma coisa que o deixa triste... ou infeliz... vê o menino a dirigir-se para o carro dos gelados _____ porque é que isso o deixa triste?... só se ele se sentir também invejoso... o miúdo tinha alguma coisa que ele não tinha: dinheiro para comprar gelados com fartura, é isso! _____ agora começa a tomar forma na minha cabeça _____ tenho de fazer uma composição, mas que é uma legenda da figura... que coisa esquisita!... ou é uma coisa ou outra _____ se calhar é para fazer uma composição pequenita _____ vamos a isto: *Era uma vez um rapaz que estava sentado...* Não preciso de começar assim _____ Certo dia de sol um rapaz que estava sentado num banco junto à praia da Barra estava a chorar porque não tinha dinheiro para comprar gelados. Não, vamos mudar a última parte da frase senão não tenho mais nada que dizer: *porque se sentia inferior aos outros meninos. Sabem porquê?* agora falo do quadro que ele vê: *Porque lá adiante estava um garoto pequeno de uns 7 ou 8 anos que levava dinheiro para comprar um gelado muito grande.* _____ Se fosse pequeno não tinha valor... talvez seja melhor dizer que pode comprar muitos gelados... posso acrescentar... *Realmente o dinheiro chegava para comprar vários gelados de vários sabores e o menino comeu-os todos enquanto ele ficava ali só a olhar muito triste.* _____ E agora tenho de arranjar modo de terminar: *Ele levantou-se do banco e foi para casa amargurado.* _____ A minha professora não vai gostar... está sempre a dizer que eu vejo tudo negro! _____ Posso pôr de outra maneira: *Mas uns senhores que estavam a passar viram-no a chorar tiveram pena dele e compraram-lhe um gelado...* Que disparate... mas ela vai gostar!

2. Segunda tarefa:

Ih! Não me ocorre ideia nenhuma. Também que tema sem graça... nunca fui velho, não sei o que sentem... A introdução é fácil: é repetir a frase que a p'ssora deu: *Hoje ele é apenas um velho saudososo da sua infância passada. Dantes era um rapazito que gostava de brincar na praia. Mas eu vou-vos contar mais um bocadinho do meu passado - diz o senhor de idade, o sr. José.* _____ bem, tenho de fazer parágrafo ali em cima... mas continua

esquisito _____ talvez quando eu ler no fim, perceba porquê... e já agora que comecei uma fala vou continuar assim... narra o velhote... o que é que ele há-de contar? ... Inventar-se qualquer coisa: ele estava a brincar na praia; aparecem uns miúdos chatos; quase morrem; ele salva-os; é recompensado _____ a minha p'ssora acredita muito que se deve sempre fazer o Bem... (ri-se) *Certo dia estava ele ... não, já me tinha esquecido... eu na praia da Barra a brincar com as minhas forminhas e a pá. Gostava muito delas, porque tinham sido presente de _____ da minha querida madrinha e eram o único brinquedo de praia que eu tinha.. Quando vieram uns miúdos pequenos e começaram a destruir-me os bolos de areia que eu estava a fazer. _____ como é que ele reage? Com paciência: Fiquei muito chatiado (sic), mas o meu pai disse-me que eles eram pequeninos e que eu devia ter paciência. À hora do banho foram atrás de mim e começaram-me a atirar água. Não gostei _____ agora é que vem a tal cena em que são salvos: Mas estavam tão ocupados a fazer tolices que nem viram uma onda grande que os ia arrastando para o mar. Eu é que os salvei: _____ hora da grande recompensa do herói. Bem, onde é que eu ia? (relê): Os seus pais vieram e castigaram-nos e como recompensa deram-me um grande gelado. E aquele dia acabou por ser um dia inesquecível - disse o senhor José terminando a sua história. (relê a última parte). Vou introduzir 'linda'; 'linda história' é mais giro... e mais convincente.*

3. Terceira tarefa:

Eu por acaso tenho saudades da praia... de quando íamos todos juntos, com os meus tios e a família toda... era tão bom... posso contar isso. Posso até contar como eram os nossos dias na praia. _____ E se eu começasse já para ver como é que ia indo? _____ *Certo dia de sol estava na praia da Barra com os meus tios e os meus pais. Não somos ricos e por isso partilhávamos a casa que tínhamos alugado durante o mês das férias de verão. (a aluna para um pouco e ri-se) Pronto, a introdução está terminada. Agora toca a falar do que a gente fazia na praia: Eu gostava muito de ir para a praia, para brincar com a areia, com as forminhas e baldes, com as pás e com muitas outras coisas que íamos inventando para nos divertir-mos (sic). A minha mãe costumava repetir sempre a mesma lenga-lenga: "põe o chapéu, Carla. Não andes ao sol que te faz mal e depois ficas sozinha em casa doente, porque ninguém está para te aturar"... Sempre se enganou na vida, a minha mãe. Bem, posso dizer isso, mas talvez doutro modo. (Ri divertida e*

continua) *Ainda bem que ela nunca foi bruxa, por isso não conseguia prever o futuro.* Agora deixo de falar de mim e passo para o resto da malta. Talvez começar pelo meu pai: *O meu pai lia o jornal diário dentro da barraca, a minha tia e o meu tio estavam estendidos ao sol a ler revistas, e a minha mãe só fazia renda e ficava de olho em mim. Nem lia na praia para não se distrair!* Acho que vai sendo altura de voltar a mim: afinal sou o centro da narração: *Eu e os meus primos brincávamos todo o dia e, lá pelas onze horas, começávamos a chatear toda a gente para irmos para a água ou então para comermos uma bolacha americana.* _____ Parece-me que ainda estou a ouvir o meu pai, "bolacha para esta gente toda? Vocês não estão bons da cabeça"... como é que hei-de dizer isto?... Já sei (ri-se): *Normalmente íamos para a água. Só de quando em quando é que ganhava a bolacha americana.* _____ Pronto, falta a conclusão. Deixa reler e ver a pontuação: *O certo é que tenho muitas saudades dessas férias em comum passadas na praia.* Fim.

Nº 9 -

1. Primeira tarefa:

Bem, bem... tenho de fazer uma legenda bem feita _____ só algumas linhas _____ Portanto o que significa a gravura? _____ Vamos lá: *Isto significa que o homem está a pensar que se tivesse algum dinheiro poderia comprar uns calções para andar na praia, comprar gelados, jogar à bola, tomar banho de mar, em vez de andar para ali a suar como um porco, todo enroupado e infeliz.* Pronto... devia talvez meter uma frase bonita a fechar... deixa pensar numa que encaixe: *É triste ter só o dinheiro para o pão nosso de cada dia!*

2. Segunda tarefa:

Deixa-me ler a frase com cuidado... é para desenvolver a frase... primeiro escrevo o tema: dá uma introdução giríssima: *Hoje, ele é apenas um velho saudoso da sua infância passada . Dantes, era um rapazito alegre que gostava de brincar na praia.* _____ o certo é que ele é infeliz... está na

frase. E não diz que ele alguma vez foi feliz... só alegre. Alegre é fazer barulho, não é deixar de ser infeliz. Era infeliz, porque era diferente... o que é que ele tinha de diferente? _____ bom, deixa-me começar a escrever, senão baralho-me toda: *Era um rapaz diferente . Era diferente da maioria dos rapazes, porque ele sonhava acordado e gostava de pensar em coisas que só ele entendia e não sabia explicar. Não era lá muito feliz. Filho de pais separados achava que ninguém gostava dele. Mas gostava muito de cavalos, porque dava-se bem com eles e com todos os animais. Também era tagarela...* o que não quer dizer que dissesse tudo, tudo às pessoas. Eu também só digo o que me convém e toda a gente diz que sou muito tagarela: *Era tagarela, mas havia coisas do seu coração que não contava a ninguém, apenas ao seu diário.* _____ Bem, já disse que era diferente. Agora devo explicar que era muito só: *Era posto à parte pelos colegas que se riam dele, mas ele sonhava e a sonhar era feliz: Mas quando acordava, tudo voltava a ser triste. Era sensível, quando lhe tocavam em certos assuntos desatava a chorar. Hum!... Quinze linhas... é pouco. Tenho de meter mais qualquer coisa* _____ Vou dizer que é livre e essa treta toda. Vi esta frase num livro: *Adorava o campo, a liberdade sem preço, gostava de acordar cedo e correr pelos campos ensolarados, rebolar-se na palha macia dos prados, e só voltava a casa quando depois do pôr-do-sol aparecia a primeira estrela no céu. Como era bonito ver o sol cor de laranja a esconder-se como se tive-se medo da noite, dos lobos que de noite vinham à aldeia tranquila verificar se alguém se tinha esquecido de fechar a capoeira.* (Lê a frase em voz alta) _____ ih, mas eu estava a falar da praia. Meto isso agora aqui: *No verão gostava também do mar azul, da praia, de ver as brancas gaivotas no ar a voar livremente..* Pronto, e agora falta uma frase... assim, assim... dessas de terminar: *Era infeliz, mas a sua imaginação, a capacidade de sonhar, fazia dele um rapaz alegre.* Fim.

3. Terceira tarefa:

Não gosto nada do assunto... mas tenho de ter cuidado desta vez para não me desviar do tema _____ é que eu não tenho saudades da infância... e não gosto muito da praia, porque a minha mãe está-me sempre a chatear... eu acho que em parte ainda sou criança _____ Bem, então vou fazer como se fosse o meu diário e acabasse agorinha mesmo de vir da praia _____ primeiro os comentários da minha mãe e da minha avó: *Eu queria ser ainda pequena para poder correr pela praia nas férias sem ouvir os comentários*

maldosos das pessoas adultas sempre a dizerem: - Tão grandinha e não tem juízo.

- Já é uma mulherzinha e comporta-se sempre como um bebé.

E depois na praia é sempre a mesma conversa parva:

- Não queiras ir para a água. Fica a apanhar banhos de sol que é o que as meninas da tua idade fazem.

Chega de comentários Agora a minha reacção a tudo isto... Dá-me cá uma raiva: *E eu calada, apetece-me gritar, dizer que não sou como as outras raparigas da minha idade, que gosto de brincar como uma criança em liberdade, que gosto de banhos de mar, que gosto de sair à tarde e de andar de bicicleta....* Só que às vezes essas brincadeiras de criança aborrecem-me tanto!...: *Mas ao mesmo tempo também ambiciono ser grande, poder ir às discotecas, ir sozinha para a praia. Não sei muito bem o que quero. Esta idade enerva-me... É queria continuar a ser criança, mas também já ter liberdade para passear e fazer o que eu quisesse... :Por um lado quero ser criança e brincar, por outro quero ser crescida, ser independente. Mas parece que vou ter de esperar para sair desta idade, pois só agora fiz 13 anos. Será que falta muito? _____ Não sei o que hei-de escrever mais _____ Já sei: *Tinha muito e muito para dizer, mas detesto escrever.* Pronto. Bem feita, que é p'ra p'ssora não voltar a dizer que fujo do tema!...*

Nº11 -

1. Primeira tarefa:

Temos de começar por ver as instruções (lê a meia voz): observar a gravura... começamos por aqui _____ o que é que vemos? _____ é verão... está calor... um rapaz triste... a lembrar _____ a lembrar o quê? _____ quando era miúdo a passear na praia... vai até aos gelados _____ depois temos de inventar uma história qualquer _____ Bem, toca a começar a introdução: *Uma certa tarde de verão com muito calor o rapaz foi dar uma volta pela praia e pôs-se a olhar em seu redor.* _____ Vamos acrescentar como ele se sentia... hum, hum (relê) *com um ar triste. Pôs-se a pensar em alguma coisa que o incomodava: a saudade de quando era miúdo e andava na praia. Sempre que via o carro dos gelados queria comprar um.* _____ Pronto, e agora o

episódio _____ ora _____ vamos
lá _____

2. Segunda tarefa:

Acho a frase muito gira... Bem, deixa então pôr um velho a recordar. Saudades da infância... concerteza de amigos e aventuras em conjunto. Mas tem de ser nas férias da praia _____ Será que faço um diálogo? Na frase é 3ª pessoa... acho que vou manter a narrativa em terceira pessoa _____ Qual o nome da personagem?... Pode ser Manel _____ Toca a começar: *Hoje o Sr. Manel é apenas um velho com saudades de quando era criança, de quando era alegre e gostava de brincar na praia.* _____ Agora digo o que é que ele fazia na praia: *No verão ele e seus pais iam para a praia e ele fazia castelos na areia, jogava à bola com outros meninos da sua idade, fazia corridas de um lado ao outro da praia para ver quem chegava primeiro. Ele era sempre o primeiro a chegar.* _____ Agora passo para o presente e ponho-o velho... *Hoje só tem as suas boas recordações daquele tempo, pois já tem 60 anos e mesmo sendo um velho saudável não pode brincar como naquele tempo. Faz como o meu avô: Muitas vezes senta-se na varanda a ver os meninos que brincam na sua rua e então...* E agora, que mais? Acho que posso aproveitar as reticências, fica mais giro: ... *então sonha com o seu tempo de brincadeiras, de _____ jogos _____ e _____ tem _____ muitas saudades.* _____

_____ Será que 'emperrei' como da outra vez? _____ Não, desta vez, vou arranjar uma conclusão, custe o que custar _____ Vou dar a minha opinião sobre o tema, pronto: *Eu penso que todas as pessoas idosas pensam na sua infância.*

3. Terceira tarefa:

É parecido com o tema que eu fiz em Março... só que acho que agora é para eu falar de mim, de eu a ter saudades da infância... e tenho mesmo _____ agora toda a gente diz que estou crescido e já não posso brincar

como um bebê... é isso mesmo que eu vou dizer _____ mas primeiro a introdução _____ *Tenho saudades da infância na praia, de brincar com o meu balde e com a pá, fazer buracos na areia macia, construir castelos imponentes e brincar com outros meninos.* Pronto, isto era na infância; agora, o agora _____ *Esses velhos tempos eram bons, mas agora já estou crescido e não convém brincar dessa maneira; agora só vejo os meus primos e outros meninos a brincarem na praia e imagino eu também estar a brincar com eles.* _____ *Às vezes tenho tanta vontade!* Agora falta explicar porque é que eu tenho vontade: *Tenho muitas mas muitas saudades dos tempos de férias na praia quando eu ainda era criança e me podia comportar como tal. Agora tenho de fingir que sou grande.* _____ E pronto, emperrei outra vez nas conclusões... tenho de inventar uma frase (o aluno relê o texto duas vezes bem devagar) _____ *Quem me dera poder voltar atrás e agir com naturalidade.*

Nº28 -

1. Primeira tarefa:

Ora bem... está aqui em primeiro plano a personagem principal, não é? _____ vamos dar-lhe um nome: João, por exemplo. João está de camisola de gola alta ... então é inverno ... está a chorar ... está triste ... porque há-de ser? ... também está a lembrar-se de alguma coisa... do verão, é isso! _____ Tem saudades... Pronto, achei: João está no inverno a lembrar-se do verão passado _____ Deixa cá ver o boneco outra vez (olha a gravura com grande atenção) _____ posso dizer do que ele se lembrava, não é? _____ Talvez seja melhor começar: *Era uma vez um menino chamado João.* Não, a professora não gosta... já disse para não usarmos 'era uma vez' : *João era um menino que mora à beira-mar. Certo dia, no inverno, João foi à praia ao pé de sua casa.* Não, é melhor pôr reticências para mostrar que passou algum tempo: *E lembrou-se do verão do calor dos gelados da praia cheia de gente .* Toca a dizer que estava triste por isto: *Ficou tão triste por tudo isso ter acabado que até chorou. Nesse dia estava frio não se podia comer gelados e a praia estava vazia.* _____ E depois? ... *Não se podia fazer nada senão esperar pelo verão que viria trasendo(sic) o bom tempo e os gelados .* Pronto (conta as linhas). Ainda está muito curta... Deixa-me dizer mais qualquer coisa (relê o

que escreveu) *E assim foi: João voltou para casa sempre a pensar no verão que viria.* _____ Bem, acabei. Agora é ler e pôr as vírgulas.

2. Segunda tarefa:

Lendo a frase parece-me que é para falar dum velhote... que pensa na praia _____ vou fazer um diálogo... gosto muito de fazer diálogos... talvez entre um avô e um neto... fica giro. O avô é José e o neto João, são muito amigos e é o neto que convida o avô para a brincadeira; o avô recusa; e lembra-se de quando estava na praia em criança e também fez amigos da sua idade _____ mostrar como as amizades da infância duram... mostrar como? _____ quando lá chegar logo vejo. Primeiro a introdução: *Chama-se José e é um velhote que tem um neto. Certo dia foi à praia com o seu neto João. Mandou-o ir brincar com os outros miúdos que lá estavam, mas o João perguntou-lhe: Toca a começar o diálogo entre os dois:*

- *Porque é que o Avô não vem brincar comigo? Era muito melhor do que brincar com aqueles miúdos que eu não conheço de lado nenhum.* Ficou muito bem esta frase que eu acabei de escrever.

- *Não pode ser, meu querido - explicou o Avô José - porque eu sou um velho cansado e não posso correr, nem jogar à bola.*

- *Não faz mal, Avô... mas então conte-me uma história. Uma das suas aventuras.* Conhecendo avôs, ele aproveitou logo para lhe enfiar um sermão... uma dessas histórias com moral que o meu avô também me está sempre a 'amandar' _____

- *Está bem. Um dia vim para esta mesma praia brincar. Também não conhecia ninguém como tu agora... mas estava ali um rapazito a jogar a bola sozinho e deu um chuto tão forte na bola que ela foi parar ao mar. O mar não estava bravo e eu, que nadava razoavelmente, fui buscá-la. Entreguei a bola ao rapazito que... como é que se escreve?... ficou (sic) muito reconhecido e a partir desse dia ficámos amigos inseparáveis.* Pronto fim do sermão... mas acho que tem de acrescentar que ainda são amigos na velhice... não... como é que há-de ser? _____ já sei: - *Oh José, és tu mesmo José?* - diz uma voz grossa ao pé deles.

O avô José olha e vê o seu grande amigo de infância:

- *António, há quanto tempo! Acabei de contar ao meu neto como nos conhecemos.* _____ (o aluno relê) Chiiiiii, parece telenovela!. Pronto, agora a conclusão: *João sorrindo deixou os dois velhos sozinhos e como tinha prometido, foi brincar com uns miúdos que ali estavam.*

E os dois velhos amigos... ficaram (sic)... sentados no muro da praia recordando bons momentos do seu passado comum.

3. Terceira tarefa:

Neste tema sou eu que devo falar da minha infância _____ bem que eu podia contar como eu recebi aquele prémio na Figueira... foi um momento tão bom para mim... senti-me tão importante. Até tenho fotografias... podia até dizer isso... boa ideia. Já tenho a introdução: *Numa tarde de domingo estava a ver um velho album de fotografias, e encontrei uma fotografia minha ao lado dum castelo de areia e com um troféu na mão. Aos meus pés, deitado estava o meu cão, o Pluto.* Agora é contar o que sucedeu. *Sorri e lembrei-me do acontecido naquelas férias, numa linda tarde de verão, já há alguns anos. Eu era ainda pequenino, mas já tinha jeito para coisas de mãos e as construções que eu fazia na areia eram admiradas por todos os meus vizinhos de barraca.* É altura de introduzir a notícia do concurso: *Nesse dia alguém lembrou ao meu pai que ia ter lugar o concurso de construções na areia e que ele devia inscrever-me.* Lembro-me que ele tinha medo que eu perdesse... é o perdes!... *O meu pai exitou (sic) um pouco, sobretudo porque queria evitar-me uma desilusão. Mas eu fiquei entusiasmado e insisti, insisti, insisti tanto que ele foi-me inscrever... ou ele foi inscrever-me?* Como estava soa melhor. E agora? continuemos... lá fui eu para o lugar do concurso: *Peguei nos meus balditos e nas pás e quando cheguei ao local do concurso, ao ver como os outros meninos eram crescidos, fiquei um pouco assustado, mas depois tomei coragem, concentrei-me e atirei-me ao trabalho. Fiz um castelo que estava um mimo... e ganhei.* (relê). Gosto do que escrevi: agora falta apenas a conclusão. *Dai a fotografia, que me serve para recordar um bom momento da minha infância em que senti o sabor do sucesso.* Fim... agora falta ler outra vez, para ver se ficou tudo bem e pôr as vírgulas.

APÊNDICE XXI

Entrevistas Retrospectivas

XXI. A. 7º B -

Nº9:

E* - Tiveste uma clara dificuldade em 'pensar em voz alta'. Porquê?

A - Eu nem consigo dizer em voz alta o que estou a escrever!... Perco-me logo e depois não consigo recomeçar...

E - Achaste as tarefas difíceis?

A - Não, achei fáceis e giras.

E - Diz-me porque é que deste o teu nome ao menino da imagem.

A - Não sei... acho que assim o conhecia melhor. Também quando faço redacções conto sempre coisas que me aconteceram...

E - ...ou que viste em livros. Foste tu que disseste que tiras muito a inspiração de coisas que viste em livros.

A - Sim, mas isso também faz parte da minha experiência..

E - tendo tu uma formação escolar inicialmente francesa, serves-te mais de livros franceses ou portugueses como modelos?

A - Portugueses... ou traduzidos. Acho que o meu francês só se nota na Gramática.

Nº 10:

E - Lembras-te da primeira tarefa que fizeste?

A - Sim, claro.

E - Queres acrescentar alguma coisa ao que nos disseste, alguma dúvida que te surgiu, algum ponto que gostarias de esclarecer...

* E refere-se à Entrevistadora e A ao aluno/a.

A - Não, acho que não...

E - Então vais ouvir a gravação dos teus pensamentos e seguidamente respondes-me a umas questões. (...) Olha, o que é que te levou a evitar 'sempre' e a preferir 'todos os dias'?

A - Pareceu-me que 'todos os dias' era mais claro. 'Sempre' era meio-vago...

E - A tua primeira composição está muito bem feita. Inventaste-a na aula, naquele preciso momento?

A (o aluno demora a resposta) - Sim... uma boa parte...

E - Explica-te melhor: o que queres dizer com isso?

A - Quer dizer... algumas ideias já as tinha usado antes... mas a organização da composição ocorreu-me na altura...

E - Bem, deixemos isso. Vamos passar ao teu segundo exercício...

A - Nesse, lembro-me que foi muito difícil começar.

E - Porquê?

A - Não sei bem... acho que ainda tinha a outra composição na ideia e era difícil escrever um texto diferente ... mas assim que comecei, deixei de ter problemas.

E - Porque é que ficaste calado tanto tempo, então?

A - Estava a pensar no meu tempo de praia... não tinha a ver directamente com a composição, por isso não disse em voz alta o que estava a pensar.

E - Passando para o terceiro exercício, surpreendeu-nos muito todo aquele ataque de mau-humor. O que é que aconteceu, afinal?

A - fiquei mesmo zangado quando vi outra vez o mesmo tema.

E - O que é que queres dizer com isso?!...

A - Estou-me a referir ao facto das três composições terem o mesmo tema, não é verdade? E eu senti que estava a esgotar as ideias e arriscava-me a ficar sem poder escrever. Ou então repetia, de novo, uma das histórias que já tinha feito...

E - Isso só devia servir para mudares a abordagem do tema... ao contrário tu repetiste sempre a mesma problemática, o mesmo ponto de vista...

A - Essa não percebi!...

E - Olha, por exemplo, a tua narração é geralmente de terceira pessoa, a personagem está sempre triste... percebeste agora?

A - Siiiiim...

E - No terceiro exercício usaste muita adjectivação. Isso fazia parte dos 'floreados' que anunciaste?

A - (o aluno hesita) - Talvez... também a p'ssora tinha dado uma aula sobre o adjectivo como recurso estilístico e eu achei muito giro. Algumas das coisas que ela disse nunca me tinham ocorrido.

E - Como, por exemplo...

A - Bem... já lá vai muito tempo... não me lembro...

Nº12:

E - Lembras-te dos três exercícios de composição que fizeste em sala de aula?

A - Perfeitamente.

E- Qual deles gostaste mais de fazer?

A - Acho que do primeiro... o segundo e o terceiro pareceram-me o mesmo. Fiquei muito baralhada... com certeza não eram, mas pareceu-me...

E - E se fosse, qual era o motivo da desorientação?

A - Porque julguei que não tinha percebido, só isso...

E- Reparei que pões as vírgulas sempre no fim. Porquê?

A - Sempre... porque tenho de me lembrar das regras... Assim escrevo à vontade... sigo o que me vem à ideia. E no fim ponho as vírgulas com cuidado.

E - Tiveste algumas dificuldades especiais em algum dos exercícios?

A - Não... ou se tive não me lembro.

E - Se tivesses de voltar a repetir os exercícios, havia algum deles que gostarias de mudar?

A - Acho que não...

Nº13:

E - Lembras-te dos exercícios feitos na aula?

A - Lembro.

E - Numa certa altura andaste à procura, na tua memória, duma frase que decoraste...

A - É verdade... aprendi-a num livro... (ri-se) mas não consegui lembrar-me dela...

E - Tens nos teus textos muitas frases que decoraste?

A - Muitas, muitas, não... só algumas. E todos nós fazemos isso... não sou só eu!...

E - E decoraste de aonde?

A - Sei lá... de livros que leio, das redacções dos meus colegas que a p'ssora lê na aula, que ouço as pessoas dizerem...

E - E que tipo de frases são?

A - (silêncio prolongado) - frases... assim... bonitas, que ficam no ouvido...

E - olha, passando ao teu segundo exercício chamaste 'tio' à personagem todo o tempo, porquê?

A - Porque é costume nas aldeias. Não quer dizer que seja mesmo tio de toda a gente... mas é assim como um modo de mostrar respeito pela velhice...

E - Quem é que tu conheces que perdeu o ano por causa da Mocidade Portuguesa?

A - Foi o meu Pai... e ele está sempre a falar nisso...

E - Os teus colegas acusam-te de usares sempre frases feitas...

A - Os gajos são mas é parvos... mas eu gosto dessas frases... soam-me bem, pronto!...

Nº 18:

E - Gostaste de fazer aquelas composições em sala de aula?

A - Sim... mas julguei que teria mais vantagens com isso. Esperava que fosse a senhora a corrigir os exercícios...

E - Porquê?

A - Estava com esperança de ver outra correcção que não fosse só o costume 'Cuidado com os erros', 'Dá atenção ao que fazes' e outras tretas do género... mas não.

E - Foi a tua professora que corrigiu as composições...

A - Eu sei, eu sei... e não se fala mais nisso...

E - Fazes sempre um retrato da personagem principal dos teus textos?

A - Faço, acho que fica mais completo.

E - Também usas sempre o mesmo processo de narração, integrando 'mas, voltando ao que interessa', ou qualquer outra fórmula desse género. Porquê?

A - É que eu escrevo como falo... estou sempre a divagar e a mudar de assunto... e foi um professor do Ciclo que me ensinou esse truque para retomar o que eu estava a dizer.

E - Quando chegaste ao terceiro tema sugeriste que era igual ao segundo...

A - Não foi bem assim... achei-o muito parecido.

E - Se fosse o mesmo, constituía um problema para ti?

A - Acho que sim... porque já tinha tratado desse assunto e então não tinha mais nada para dizer.

E - Puseste as vírgulas no fim, e...

A- Sempre ponho... e quase todos nós.

E - Porquê?

A - Oh! se ficamos a dar atenção às vírgulas perdemo-nos a escrever...

XXI. B. 7º C -

Nº1:

E- Lembras-te das três composições que fizeste na aula?

A - Perfeitamente.

E- Resolveste apresentar um diálogo na segunda tarefa, 'só para variar'.

A - Exacto... e também porque acho mais fácil fazer diálogos...

E - Mas tu, em três exercícios, fizeste dois em narração...

A - É que eu tenho a impressão que a minha professora não gosta muito de diálogos... e depois também dá preguiça fazê-los: têm de ser muito mais longos que os textos narrados, porque precisamos de dar muito mais explicações...

E - Quando fazes diálogos, escreves como falas?

A - Naaaaaaaaaaaaão!... Não se pode fazer isso num exercício de sala de aula. Tem de PARECER que é como a fala...

E - No terceiro tema sugeres que não gostas de praia, mas nunca desenvolves essa ideia...

A - Bem, o tema que a p'ssora deu não era para ser discutido: dizia logo que se tinha saudades da praia, o que quer dizer que se gosta de praia, não é?

E - Sempre respeitas exactamente os temas que te dão a tratar?

A - Faço por isso... especialmente porque o tema mostra-me o que a p'ssora quer que eu diga.

Nº5:

E - Lembras-te dos três exercícios que fizeste na aula?

A - Sim, claro.

E - Achaste-os difíceis?

A - Só o primeiro... gostei muito da figura, mas não sabia o que havia de dizer. Depois, a professora disse que era para fazer uma legenda e então é que fiquei mesmo confusa.

E - Foste sempre uma pessoa que se preocupou com problemas sociais?

A - Acho que não é bem isso... o que me revolta é porque é que alguns têm tudo e outros não têm nada...

E - Contudo, quando chegaste à segunda tarefa não foste sensível ao problema da terceira idade.

A - (depois dum silêncio) - tem razão.

E - A história que escreveste não foi sentida então; foi só para agradar à professora?

A - Sim.

E - Queres explicar-te melhor.

A - Não... o que quero é mudar de assunto.

E - O tom do terceiro exercício é muito diferente. Porquê?

A - É que eu fiz esse texto num momento em que me sentia muito feliz...

E - Podes explicar-nos porquê.

A - É que uma grande parte dos problemas lá de casa estavam resolvidos e andávamos todos muito contentes...

Nº9:

E - Tiveste consciência que o teu primeiro exercício foi um fracasso?

A - A p'ssora é que teve culpa...

E - Mas tu também não tentaste esclarecer o mal-entendido.

A - Claro, ela tinha dito para não fazermos perguntas...

E - No segundo tema fugiste ao assunto introduzindo uma frase muito longa sobre o campo e a liberdade. Lembras-te?

A - Lembro... é uma frase que eu gosto muito que decorei dum livro da Condessa de Ségur.

E - A frase é exactamente assim?

A - É mais ou menos.

E - Decoras muitas vezes frases de livros?

A - Não é de propósito... mas tenho boa memória e, mesmo sem querer, decoro pedaços de frases dos livros que leio.

E - O que me surpreende é que podias ter adaptado a frase a um espaço de praia. Porque é que não o fizeste?

A - Não me lembrei de tal coisa... eu, depois na terceira tarefa, tive muito mais cuidado porque a p'ssora disse-me que eu tinha saído do tema.

E - Criaste a terceira composição como se fosse uma página de Diário, não foi?

A - Exacto... e acho que ficou muito giro.

E - Sentes mesmo aquelas angústias que ali descreves?

A - É verdade... nas composições eu costumo falar sobre o que me acontece.

E - É verdade que não gostas de escrever?

A - Isso é que não é verdade... adoro escrever.

Nº11:

E - Explica-me lá o que aconteceu durante o primeiro exercício...

A - Não sei... acho que foi de pensar em voz alta... de repente não conseguia nem escrever nem pensar mais.

E - Não te lembraste de nada para dizer que ocorresse na praia?

A - Só quando saí é que me lembrei de alguns livros que eu tinha gostado muito e que se passavam na praia.

E - Como, por exemplo...

A - Naquele momento, como é que eu não me lembrei do Fernão Capelo gaivota. Naquela paisagem vinha mesmo a calhar!...

E - O que é certo é que quando chegaste ao segundo exercício julguei que te ia acontecer o mesmo do primeiro...

A (o aluno rindo) - Também eu... mas depois lá arranjei uma conclusão e pronto... mas também não consegui desenvolver mais o episódio.

E - Achaste que o terceiro tema era igual ao segundo?

A - Não... parecido. Só que a perspectiva era diferente.

E - Isso afligiu-te?

A - Não, até me ajudou eu já conhecer o assunto. E eu gostei deste terceiro tema, porque pude falar sobre mim, confessar o que sentia.

Nº28:

E - Não achas que tens tendência para te precipitar a escrever?

A - Às vezes, mas nestes três exercícios não me parece...

E - Gostavas de ter começado os teus textos com 'era uma vez'?

A - Sim, e dentro da minha cabeça comecei... só que não o pus no papel, porque a minha professora não gosta.

E - Porque é que precisas de 'era uma vez'?

A - Acho que não é bem 'precisar', mas as redacções saem-me melhor quando começo assim 'era uma vez...'

E - Pões as vírgulas sempre no fim?

A - Sempre; assim não interrompo o pensamento; é por causa das regras que tenho de me lembrar para pontuar...

E - Foste mais original no terceiro tema: o que contaste aconteceu mesmo?

A - Sim, aconteceu... gosto de contar coisas que são verdade.

E - Porque é que só neste terceiro exercício foste pessoal?

A - Não sei... acho que só nessa altura é que eu me sentia realmente à vontade a escrever...
