

Perspectiva *meta*: integração e colocação em foco das unidades linguísticas

The *meta*-perspective: integrating and focusing on linguistic units

Luís Filipe Barbeiro

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Politécnico de Leiria

luis.barbeiro@ipleiria.pt

<https://orcid.org/0000-0001-5798-2904>

Resumo: A Leitura Detalhada (LD) constitui uma atividade do programa *Ler para Aprender*, que coloca em foco unidades linguísticas selecionadas, solicitando a sua identificação e aprofundando o conhecimento sobre elas e as relações que estabelecem. O objetivo do presente estudo é caracterizar a atividade em relação à ativação e ao aprofundamento do conhecimento metalinguístico. O enquadramento teórico é constituído pela perspectiva que atribui à consciência metalinguística um papel relevante para o desenvolvimento linguístico. A consciência das escolhas e do seu alcance semiótico pode emergir na interação discursiva que ocorre durante a LD. Nessa interação, as unidades linguísticas podem ser referidas e caracterizadas quanto às suas propriedades sistémicas e funcionais, mobilizando o conhecimento metalinguístico. Metodologicamente, registrou-se a interação entre professor e alunos (5.º ano de escolaridade) e efetuou-se a sua análise quanto à referência metalinguística, aos termos utilizados e às propriedades explicitadas pelos professores e alunos. Os resultados mostram que a LD apresenta um grau elevado de atividade metalinguística, a qual pode ser orientada para a aprendizagem do conhecimento metalinguístico, para além das potencialidades em relação à consciencialização dos reflexos da escolha de recursos linguísticos específicos para a construção do significado, habitualmente associadas à LD.

Palavras-chave: Conhecimento metalinguístico; Leitura Detalhada; Ler para Aprender.

Abstract: Detailed Reading (DR) is an activity that is part and parcel of the *Reading to Learn (R2L)* programme. It focuses on selected language units, which are

¹ Professor Coordenador Principal da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Investigador do Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC) e colaborador do Centro Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI).

identified by pupils in ways that deepen their knowledge about these units and the relationships among them. The objective of the present study is to characterize DR with regard to the activation and development of metalinguistic knowledge. The theoretical framework adopts a perspective that gives metalinguistic awareness a relevant role in linguistic development. As pupils participate in the discursive interactions that take place during DR, they become aware of linguistic choices and their semiotic value. In such interactions, reference can be made to linguistic units by describing them in relation to their systemic and functional properties and thereby activating metalinguistic knowledge. The research method involved recording interactions between teachers and pupils (5th graders), and the analysis focused on metalinguistic references, the terms used, and the linguistic properties brought up by both the teachers and the pupils. The results show that DR stimulates a high degree of metalinguistic activity, which can be oriented to the development of metalinguistic knowledge, in addition to focusing on linguistic resources and promoting awareness of their contribution to the construction of meaning.

Keywords: Metalinguistic knowledge; Detailed Reading; Reading to Learn (R2L).

Introdução

O desenvolvimento do conhecimento metalinguístico que não se limite ao ensino e aprendizagem dos termos de uma metalinguagem classificativa encontra desafios que vão para além de procurar que o aluno seja capaz de aplicar esses termos para classificar as unidades e relações linguísticas, em momentos de avaliação solicitados pelo professor. A motivação ou ponto de partida para o estudo apresentado consistiu no fato de a ativação do conhecimento gramatical explícito se encontrar frequentemente circunscrito ao espaço fechado da avaliação desse conhecimento gramatical (Barbeiro, 1999a, 2012). Contudo, os documentos curriculares em vigor no contexto português advogam a integração com os outros domínios, como se pode comprovar com os objetivos de “Mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos” (Buescu *et al.*, 2015, p. 6), para o ensino básico, ou “Desenvolver a consciência linguística e metalinguística, mobilizando-a para melhores desempenhos no uso da língua.” (Buescu *et al.*, 2014, p. 11), para o ensino secundário, cujo programa explicita o pressuposto de que “as aprendizagens dos diferentes domínios do Programa convocam um trabalho estruturado e rigoroso de reflexão, de explicitação e de sistematização gramatical” (Buescu *et al.*, 2014, p. 9). No campo do ensino-aprendizagem, surge, por conseguinte, o desafio de encontrar estratégias e atividades que permitam construir o conhecimento gramatical e que ativem o potencial desse conhecimento metalinguístico para desenvolver as competências linguísticas ligadas à oralidade e à escrita. O desafio, assim, pretende obter reflexos bidirecionais: por um lado, procura recolher os efeitos da atribuição de funções para a aprendizagem do próprio conhecimento metalinguístico e, por outro, pretende potencializar os efeitos que esse conhecimento apresenta para o desenvolvimento das competências.

Este desafio bidirecional implica encontrar atividades que proporcionem uma integração intrínseca, ou seja, em que o conhecimento metalinguístico e a atribuição e realização de funções sejam encontrados no universo de uma atividade focada na língua e na sua utilização. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar a ativação dos recursos metalinguísticos na interação discursiva entre professor e alunos na atividade de Leitura Detalhada (LD), proposta no âmbito do programa de base genológica *Reading to Learn (R2L) / Ler para Aprender* (Rose, 2012, 2018a; Rose e Martin, 2012).

As potencialidades do discurso metalinguístico sobre as escolhas realizadas têm sido salientadas nas pesquisas de Myhill e coautores (cf. Myhill e Newman, 2016; Myhill *et al.*, 2020a; Myhill *et al.*, 2020b) em relação à aprendizagem da escrita e do próprio conhecimento gramatical. Myhill *et al.* (2020b) mostram a necessidade de encontrar atividades que proporcionem a ativação e explicitação do conhecimento metalinguístico ao serviço dessas escolhas que os alunos são chamados a realizar ao escrever. O programa *Ler para Aprender* funda a aprendizagem da escrita na atividade de leitura. Por meio desta, os alunos podem apropriar-se de padrões e recursos linguísticos para escrever os seus textos. As escolhas realizadas no texto trabalhado podem projetar-se para as escolhas que os alunos poderão realizar no momento de produção escrita. A atividade de LD coloca os alunos perante a tarefa de identificação de unidades da língua e direciona a aprendizagem para a tomada de consciência das funções que essas unidades desempenham em relação à construção do significado frásico e textual. Apresenta, por conseguinte, um potencial metalinguístico que se pode ligar à aprendizagem do conhecimento gramatical, não de uma forma fechada, isolada, mas integrado numa atividade em que os termos metalinguísticos que eventualmente emergem no discurso realizam funções no seio da atividade. De um modo específico, o objetivo do estudo incide, desde logo, na verificação do uso de termos metalinguísticos e na análise das propriedades e relações linguísticas explicitadas por professores e alunos na atividade de LD. Acrescentar às potencialidades para a compreensão do texto e para a apropriação de recursos a projetar na escrita, a análise aqui apresentada visa apreender o potencial metalinguístico da LD ou, por outras palavras, o potencial da LD para a ativação funcional do conhecimento metalinguístico.

Uma vez que a concretização da atividade assenta em grande medida na condução do professor e que no estudo estão também envolvidos futuros professores que se encontram a concluir a sua prática pedagógica da formação inicial, pretende-se também observar as potencialidades da atividade, tendo em conta o desempenho destes participantes.

O conhecimento metalinguístico no discurso

Referimo-nos ao papel do conhecimento metalinguístico para se obter um melhor desempenho nos diversos domínios de uso da língua, o que se encontra refletido nos documentos programáticos. A esta perspectiva, juntamos o ponto de vista de que o próprio desenvolvimento do conhecimento metalinguístico pode ser favorecido ou consolidado pela sua ativação de forma consciente, refletida, no âmbito de tarefas em que se alcança a realização de funções.

Em relação ao papel do conhecimento gramatical para o desenvolvimento das competências linguísticas, para as funções a alcançar em relação à própria língua, ou seja, correspondentes a uma inte-

gração intrínseca, a ligação não é imediata e tem sido discutida e objeto de controvérsia (Jones, Myhill e Bailey, 2013; Gutiérrez, 2016; Myhill, 2018). Para produzir os efeitos pretendidos, nas competências linguísticas, não é suficiente aumentar o nível de conhecimento gramatical explícito. O critério correspondente ao conhecimento dos termos e à capacidade de os aplicar na classificação das unidades e relações linguísticas não se reflete por si só na capacidade de utilizar a língua.

O desafio consiste em integrar conhecimento metalinguístico e desenvolvimento linguístico. Para isso, a criação de atividades discursivas que mobilizem o conhecimento metalinguístico, orientado para esse desenvolvimento, constitui uma via estratégica.

A propriedade “metalinguístico/a” tem sido objeto de discussão, nomeadamente quando qualifica nomes como conhecimento, competência, consciência, etc. (Gombert, 1986, Barbeiro, 1999b; Spinillo e Simões, 2003; Myhill e Jones, 2015). De uma perspectiva linguística, que remonta a Jakobson (1963) e à definição da função metalinguística, o critério é constituído pela referência da língua à própria língua, para a explicar ou para explicitar as suas propriedades semânticas ou formais. No discurso, essa referência pode tomar várias formas: i) uma possibilidade é a *utilização (metalinguística) das unidades linguísticas*, ou seja, referindo-se não às entidades que designam, mas a si próprias (por ex., “casa” escreve-se com <s>); ii) o *recurso a mecanismos enunciativos e de correferência textual*, ou seja, respetivamente, a dêixis, por via dos demonstrativos (por ex., “isto” em “isto está mal escrito”, em que “isto” se refira a uma palavra, uma frase, um parágrafo, ou mesmo todo um texto) e dos pronomes em cadeias anafóricas que têm como correferente uma unidade linguística (por exemplo, o pronome *-la*, em “vamos ler esta frase e vamos trabalhá-la”); iii) e, obviamente, o *recurso a metalinguagem gramatical*, seja a correspondente a termos de uso corrente (como acontece com termos como *letra, palavra, frase, texto*, etc.), seja a que corresponde a termos especializados do campo gramatical, cujo domínio resulta da aprendizagem realizada na escola. Como dissemos, este conhecimento gramatical específico e escolar tende a emergir de forma limitada fora do discurso que o toma precisamente como objeto de explicação ou de avaliação (Barbeiro, 1999a, 2012).

À perspectiva linguística, foi contraposto pela corrente psicolinguística que a atividade metalinguística não dependia necessariamente da presença no discurso de referência metalinguística explícita ou de metalinguagem. Para esta corrente, o critério consiste no facto de a própria linguagem ser tomada como objeto de reflexão e de decisão, manifestando-se a dimensão metalinguística pelo controle consciente, deliberado do uso da língua (Gombert, 1986; Spinillo, Mota e Correa, 2010; Myhill, Jones e Wilson, 2016). O acesso da investigação a essa dimensão de reflexão e de decisão intencional é limitado, pois esses processos cognitivos passam-se na mente do sujeito. Para conseguir que tais processos emergjam no discurso, por exemplo, em relação à escrita, têm-se adotado mecanismos de introspeção, por meio de entrevista, de diários, etc. (Hyland, 2016), e mecanismos de verbalização do pensamento no decorrer do próprio desempenho da tarefa (Flower e Hayes, 1981). As análises do discurso recolhido por estes métodos mostram a presença da dimensão metalinguística que se manifesta pelo controle e monitoramento das unidades, bem como a presença de decisões que se manifestam pela escolha consciente, deliberada, para evitar incorreções ou para optar entre possibilidades alternativas, com o objetivo de adequar o texto aos propósitos sociocomunicativos a alcançar junto do leitor (Barbeiro, 1999b). O discurso interior refletido por intermédio destes mecanismos mostra que se trata de

um discurso largamente marcado pela predicação, como já expresso por Vygotsky (1991), pois nesse discurso para si próprio, o sujeito sabe ao que se está a referir, não precisando de incluir essa referência. No discurso resultante de introspeção realizada em diferido, os mecanismos de referência emergem, recorrendo às possibilidades já mencionadas, como os termos metalinguísticos correntes, a utilização metalinguística das unidades e os demonstrativos. Contudo, apenas ocasionalmente o conhecimento metalinguístico expresso se aproxima do conhecimento explícito aprofundado no estudo gramatical (Barbeiro, 1999a,b, 2012; Myhill e Newman, 2016).

Em termos metodológicos, tem sido apontado que a introspeção diferida não apresenta coincidência com a realização da tarefa, podendo corresponder a uma reconstrução mental, perante a solicitação do investigador. Deste modo, não há garantias de correspondência com os processos efetivamente postos em ação no momento de desempenho da tarefa. Por seu turno, em relação à verbalização do pensamento, este método cria uma exigência de explicitação adicional, o que dá à tarefa um caráter artificial (Barbeiro, 1999b; Hyland, 2016).

A escrita colaborativa constitui uma tarefa em que a referência às unidades linguísticas surge integrada no processo de escrita de forma natural (Barbeiro, 1999a,b, 2012, 2019; Barbeiro e Barbeiro, 2020; Herder *et al.*, 2018). Na modalidade de produção do texto em interação imediata e direta dos elementos do grupo (*reactive writing*, na taxonomia de Lowry *et al.*, 2004), o discurso trocado entre os participantes torna manifestas a formulação de propostas, as posições face a elas, acompanhadas ou não de discussão e de argumentos justificativos, procede a eventuais reformulações e apresentação de alternativas, ou seja, torna manifestas as escolhas e a tomada de decisão (Barbeiro, 1999b, 2019; Sturm, 2016; Myhill *et al.*, 2020a; Myhill *et al.*, 2020b).

Nesse discurso que caracteriza a interação na escrita colaborativa, a referência metalinguística recorre aos mecanismos já mencionados, sendo predominante a utilização metalinguística das unidades linguísticas e a metalinguagem corrente para referir as unidades que são objeto de decisão (Barbeiro, 1999a, 2012). Contudo, podem emergir também manifestações mais próximas do conhecimento metalinguístico explícito correspondente à aprendizagem gramatical. Isso acontece, designadamente, em atividades nas quais o professor é um dos participantes na interação (Barbeiro e Barbeiro, 2019, 2020; Myhill *et al.*, 2020a). A emergência desse conhecimento gramatical encontra-se no discurso do professor e também ocasionalmente no dos alunos. Por parte destes, surge como se a interação constituísse uma oportunidade para manifestar esse conhecimento (Myhill *et al.*, 2020a), ainda que não represente uma contribuição direta para a decisão relativa à escrita da passagem em causa. Por parte do professor, parece consistir numa oportunidade para ativar um conhecimento especializado para referir as unidades e relações em foco na escrita e para lembrar ou verificar o conhecimento gramatical ensinado noutra aula (Barbeiro e Barbeiro, 2019).

O conhecimento metalinguístico explícito pode ainda ser ativado em tarefas que impliquem escolhas e decisões baseados em critérios linguísticos, como acontece em alguns jogos verbais em que a escolha das palavras, eventualmente associada à criatividade, assenta na saliência dada a unidades linguísticas. Quando esses jogos são postos em prática por meio de tarefas realizadas em interação, para além da ativação desse conhecimento, enquanto critério de escolha, pode obter-se a sua explicitação entre os participantes (Barbeiro, 2012).

Entre as atividades e estratégias que ativam o conhecimento metalinguístico e que foram objeto de análise quanto ao potencial de desenvolvimento de competências linguísticas, designadamente da competência de escrita, encontra-se a atividade de *metatalk* (“conversa sobre a escrita que incentiva o pensamento metalinguístico”,² p. 13), ou conversas, diálogos metalinguísticos, desenvolvidos nas aulas em relação a tarefas de escrita (Myhill e Newman, 2016; Myhill *et al.*, 2020a; Myhill *et al.*, 2020b). Os formatos das atividades analisadas têm apresentado alguma variação, ainda que mantendo o núcleo de *metatalk* em que a estratégia se funda, ou seja, o núcleo relativo à eliciação do discurso metalinguístico em ligação ao desempenho de tarefas. Myhill *et al.* (2020b) ilustram como a atividade de *metatalk* pode ser integrada em unidades didáticas mais alargadas, que visam o desenvolvimento da escrita e que são guiadas pelos princípios sintetizados no acrónimo LEAD – *Ligações, Exemplos, Autenticidade, Discussão*.³

No sentido de alargar e de consciencializar as escolhas de atividades pedagógicas (Rose, 2018b), interessa caracterizar os formatos de diversas atividades e estratégias, a fim de apreender potencialidades particulares e a fim de possibilitar a sua adaptação e recriação, segundo reconfigurações orientadas para objetivos específicos. Interessa ainda alargar o conjunto de atividades que apresentam potencialidades neste domínio. Elas podem passar a integrar as escolhas e alimentar as recriações dos professores para a sua prática pedagógica. No caso dos professores em início de funções, conhecer um conjunto alargado de atividades com os requisitos pretendidos e consciencializar-se dos seus fundamentos e potencialidades para a ação pedagógica ganha especial relevância.

Como referimos, o presente estudo incide sobre a atividade de Leitura Detalhada. O que está em causa é descrever como o conhecimento metalinguístico é mobilizado no âmbito desta atividade, que se foca na identificação de unidades linguísticas de uma passagem textual. Os seus objetivos são reforçar a compreensão textual, tornando manifesto a contribuição semiótica dessas unidades e alargar o domínio linguístico dos alunos a essas unidades, enquanto recursos semióticos suscetíveis de integrar as suas próprias produções textuais.

A atividade de *Leitura Detalhada*

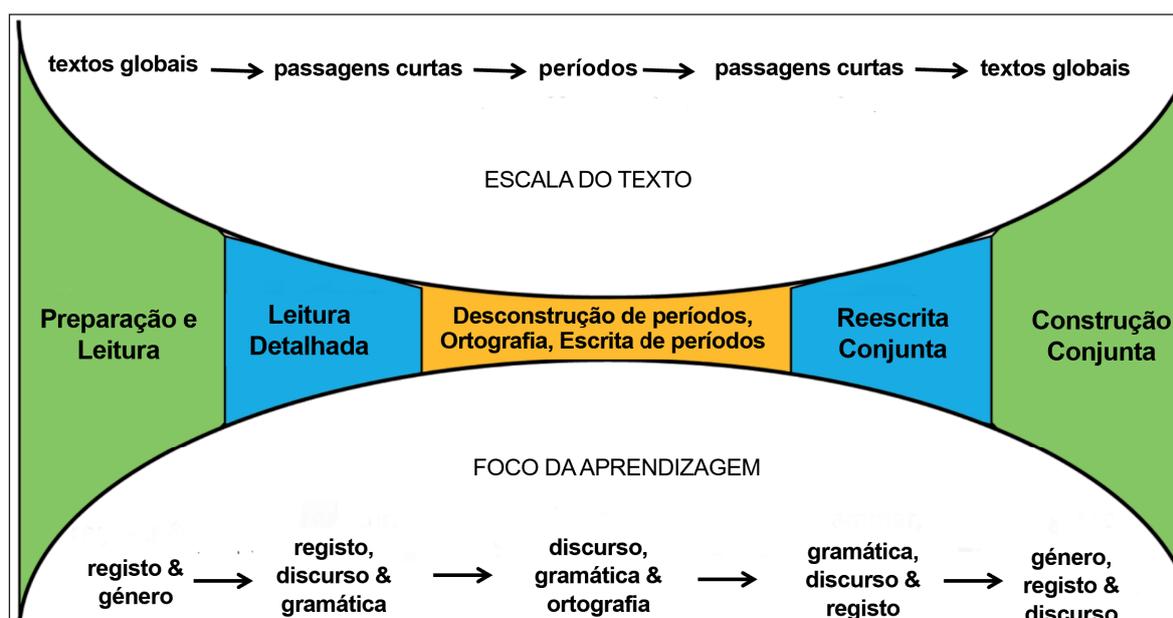
A atividade de Leitura detalhada (LD) constitui uma das atividades propostas no programa *Ler para Aprender*, desenvolvido na denominada Escola de Sydney (Martin e Rose, 2008; Rose e Martin, 2012; Gouveia, 2014; Caels *et al.*, 2020). A Escola de Sydney é uma corrente que aprofundou os estudos dos gêneros textuais (Martin e Rose, 2008) e os estudos relativos ao discurso (Martin e Rose, 2007), enquadrada pela Linguística Sistémico-Funcional (Halliday e Matthiesen, 2014), da qual adota eixos fundamentais como a perspectiva funcional da língua, enquanto recurso semiótico, e a perspectiva hierárquica ou estratificada da sua organização e funcionamento, que integra níveis específicos, como o nível da léxico-gramática, até níveis mais alargados como o texto e a relação com o contexto. O programa *Ler para Aprender* consiste na consubstanciação na vertente pedagógica das perspectivas desta corrente sobre a língua, o seu papel e o seu funcionamento na atividade humana.

² No original: “*talk about writing which encourages metalinguistic thinking*”.

³ Em Inglês: *Links, Examples, Authenticity, Discussion*.

Em consonância com a visão integrada do funcionamento da língua em diferentes níveis, o programa também propõe atividades que incidem sobre esses diferentes níveis, designadamente um nível mais alargado ou externo, relativo ao texto na sua globalidade e às relações que estabelece com o contexto de cultura, incluindo as relações baseadas no gênero textual, e com o contexto de situação, que marca o registo; um nível intermédio correspondente a unidades textuais superiores à frase que estabelecem o seu desenvolvimento, como parágrafos ou outras sequências; um nível interno, correspondente à organização de unidades de base como as frases e as palavras (Rose, 2012). O diagrama apresentado na Figura 1 (elaborado por Rose, 2018a) conjuga a representação desses três níveis com as atividades que o programa propõe para cada um deles e respetiva sequência. Esta sequência vai do nível global para o particular, ativando primeiro a vertente da leitura por meio das atividades de Preparação e Leitura do texto, no primeiro nível, de Leitura Detalhada de uma passagem, no nível intermédio e, no nível interno, de atividades relativas à Desconstrução ou manipulação de períodos nos elementos que os constituem e de atividades focadas na Ortografia. A sequência prossegue e, após a apropriação procurada com base no texto que é objeto de leitura e desconstrução nos diversos níveis, passa a incidir na vertente da escrita e a adotar a orientação do particular para o global, por meio da atividade, ainda no nível interno, de Escrita ou reconstrução de períodos, e das atividades de Reescrita Conjunta da passagem que esteve em foco na Leitura Detalhada, no nível intermédio, e de Construção Conjunta de um novo texto, no nível externo. Depois de os alunos terem realizado as atividades realizadas em conjunto na turma, contando com o apoio e condução do professor (Reescrita Conjunta e Construção Conjunta), os alunos podem realizar atividades da mesma natureza, de um modo autônomo: Reescrita Individual da passagem em causa e Escrita Autónoma de um texto do mesmo gênero (cf. Rose, 2012; Rose e Martin, 2012).

Figura 1 – Atividades e sequência de aprendizagem do programa Reading to Learn (R2L)



Fonte: adaptado de Rose (2018a) e de Barbeiro e Barbeiro (2019)

A atividade de LD é, assim, posta em prática após a Preparação para a compreensão do texto e respetiva Leitura, conforme previsto nas propostas do programa *R2L* (Rose, 2012, 2018a; Rose e Martin, 2012). Feita a leitura do texto na sua globalidade, a LD dirige o trabalho e a aprendizagem para uma passagem particular. Esta é escolhida pela sua contribuição para o significado textual e pela riqueza de recursos linguísticos que apresenta. Na sequência da LD, a aprendizagem pode incidir sobre um nível linguístico mais específico, ou seja, sobre unidades correspondentes aos períodos e palavras. Estão em causa atividades de (des)construção e escrita (reconstrução) de períodos e frases e de observação e reconstrução de padrões ortográficos das palavras. O trabalho sobre este nível é particularmente relevante nos níveis iniciais da aprendizagem da leitura e da escrita. No mesmo nível intermédio da LD, situa-se a atividade da Reescrita Conjunta, que pode ser realizada na sua sequência direta (Rose, 2012; Rose e Martin, 2012). Consiste na tarefa de reescrever, na turma, sob a orientação do professor, a mesma passagem da LD, alterando aspectos de conteúdo ou de expressão linguística. Por meio da reescrita, os alunos são chamados, com o apoio do professor, a alargar e a reutilizar os recursos linguísticos, segundo os mesmos padrões encontrados ou a reconstruir o conhecimento expresso no texto, com vista à sua apreensão.

Na LD o professor não se limita a assinalar a ocorrência na passagem textual de determinados recursos linguísticos. A atividade incorpora um conjunto de estratégias específicas e desenvolve-se segundo uma sequência de passos desenhados para obter a participação empenhada dos alunos e para que essa participação seja coroada de sucesso e constitua a base do aprofundamento da aprendizagem segundo novos níveis de elaboração ou complexidade. O sucesso alargado que se observa na realização da tarefa (Barbeiro, 2017) é devido, em grande parte, à junção de um momento ou passo, que consiste na preparação ou fornecimento de apoio. Em vez de confrontar de imediato o aluno com a realização da tarefa, prepara-se o sucesso. Deste modo, previne-se o fracasso e evita-se proceder a posteriores remediações ou abaixamento do nível de exigência da tarefa, se o aluno não tiver tido sucesso no desempenho inicial (Rose e Martin, 2012).

A tarefa consiste na identificação de palavras ou expressões selecionadas pelo professor em cada frase da passagem textual, para desenvolver a aprendizagem. A sequência da atividade apresenta os seguintes passos ou momentos sequenciais:

- 1) o professor anuncia a *Frase*, explicitando o seu conteúdo ou relacionando-a com o significado do texto;

- 2) procede à *Leitura* da frase;

- 3) apresenta *Pistas*: feita a leitura da frase, o professor fornece pistas, em relação à primeira palavra ou expressão a identificar; as pistas constituem um apoio para que os alunos consigam realizar a identificação; podem ser posicionais, ou seja, darem indicação quanto ao lugar da frase em que a palavra se encontra, ou semânticas, isto é, explicitar traços do significado; são, por conseguinte, facilmente compreendidas pelos alunos e favorecem o sucesso pretendido.

Para a Preparação, confluem os três passos já mencionados, que retomam a frase e a sua contribuição para o texto e fornecem pistas como ajuda à realização da tarefa com sucesso e como ativação de conhecimento que se considera que o aluno já detém (o significado da palavra a identificar) ou que pode alcançar, considerando a inserção da palavra ou expressão no contexto da frase e do texto.

A atividade prossegue, segundo novos passos:

4) o professor indica o *Foco* da tarefa: na sequência das pistas apresentadas, o professor interpela um aluno para que responda, indicando a palavra que pensa corresponder às pistas apresentadas;

5) *Tarefa*: o aluno responde, identificando a palavra;

6) o professor procede à *Avaliação* da resposta do aluno: o professor fornece *feedback* quanto ao sucesso da identificação (o qual é geralmente positivo, na sequência das pistas apresentadas); essa avaliação é formulada enfatizando positivamente o sucesso do aluno (através de formas como “Muito bem!”, “Ótimo!”, “Excelente!”, etc.); na sequência da confirmação fornecida pela Avaliação, os alunos realçam visualmente com marcador, na folha de papel, a palavra ou expressão sublinhada; nos casos em que os alunos não alcançam o sucesso, ainda que raros, o professor retoma as pistas, eventualmente reformula-as e pode incluir novas pistas posicionais; alcançado o sucesso na identificação, o professor passa à palavra ou expressão seguinte da mesma frase que deve ser identificada, retomando o passo 3), ou seja, fornecendo pistas para a identificação das novas unidades;

7) efetuadas as identificações previstas para a frase, avança-se para a *Elaboração* ou aprofundamento da aprendizagem, a partir das palavras ou expressões realçadas: na interação com os alunos, o professor pode fornecer ou solicitar sinónimos das palavras ou expressões em causa, relatos de experiências pessoais relacionadas com essas unidades e também a explicitação do conhecimento gramatical.

Os princípios LEAD, propostos por Myhill *et al.* (2020b) como orientadores de atividades pedagógicas segundo uma perspectiva funcional de ligação das unidades linguísticas a escolhas semióticas, podem considerar-se também refletidos na LD. Nesta atividade são estabelecidas *Ligações* entre recursos linguísticos específicos presentes na passagem e o significado construído, ao nível frásico e textual; a passagem trabalhada e as unidades colocadas em foco adquirem um caráter de *Exemplo* e até de modelização, pois os textos selecionados são textos *Autênticos*, escolhidos pelo seu potencial em relação a fazer a avançar a aprendizagem e apropriação, quer das características da linguagem literária, quer das características de textos de natureza informativa ou avaliativa; a atividade de LD faculta ainda espaço para o aprofundamento da aprendizagem, no momento da elaboração, que pode assumir o caráter de *Discussão*, tendo por base novos desafios e a apresentação e reflexão em torno de vivências dos participantes.

O alto grau de estruturação e sistematização da atividade de LD constitui um apoio para a condução da interação por parte do professor. Este facto reforça a sua segurança nessa condução e a orientação desta para os objetivos concretos a atingir, o que é um aspecto relevante sobretudo em relação aos professores que se encontram na fase de preparação ou no início das funções de professor (Barbeiro *et al.*, 2014). Realce-se também que o nível elevado de sucesso alcançado pela generalidade dos alunos contribui para o seu empenho e motivação na realização da tarefa e participação na aula (Rose, 2012; Rose e Martin, 2012).

Metodologia

O estudo apresentado tem por base o desenvolvimento das propostas do programa *Ler para Aprender* numa escola 2.º ciclo do ensino básico, da região de Leiria, Portugal. No caso específico

deste estudo, os dados foram recolhidos em duas turmas do quinto ano de escolaridade, em aulas de Português. Os participantes são constituídos por 44 alunos (repartidos pelas duas turmas, uma com 25 e outra com 19 alunos) e por três professores (a professora titular das turmas na disciplina de Português e duas professoras estagiárias que se encontravam a realizar a prática pedagógica integrada no último ano da sua formação inicial como professoras numa das turmas). A professora titular das turmas é uma professora do quadro da escola, com mais de 25 anos de experiência.

A aplicação das propostas do programa *Ler para Aprender* integrava-se no projeto TeL4ELE (Teacher Learning for European Literacy Education), cuja concretização nas escolas envolvidas foi objeto de autorizações por parte do Ministério da Educação, das direções dos Agrupamentos e da escola de ensino superior que dinamizou o projeto e dos participantes nas atividades. No caso dos professores, a sua participação foi voluntária, tendo dado o seu consentimento esclarecido, através de declaração assinada, para a recolha de dados (que consistiram em textos, inquéritos por questionário e entrevista e também registos áudio e vídeo). Para o desenvolvimento das estratégias propostas, todos os professores participantes (que incluíam ainda professores de outros níveis de ensino e de outras escolas) frequentaram uma ação de formação, na modalidade de oficina, que os capacitou quanto aos fundamentos pedagógicos e à dinamização das atividades propostas e que acompanhou o desenvolvimento do projeto ao longo do ano letivo. Em relação aos alunos, a autorização individual para a recolha de dados, incluindo por meio de registro de som e imagem, foi obtida mediante declaração dos encarregados de educação, após esclarecimento sobre os objetivos e metodologia do projeto, assim como sobre as finalidades pedagógicas e de investigação a que se destinavam os dados recolhidos.

A recolha de dados relativa ao presente estudo foi realizada por meio de registro áudio da interação ocorrida em três aulas, uma de cada professora, nas quais foi colocada em prática a atividade de LD. No caso da professora titular das turmas (P1), a atividade foi concretizada com o texto “Sábios como camelos”, uma narrativa integrada na obra de J. E. Agualusa, *Estranhões e Bizarrocos*. No caso de uma das professoras estagiárias (P2), a atividade foi desenvolvida com um excerto da obra *A Floresta*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, excerto que relata a descoberta do anão por parte da protagonista, Isabel. A segunda professora estagiária (P3) desenvolveu a atividade com outro excerto da mesma obra, relativo ao relato da batalha entre os caçadores e os bandidos. O registro áudio foi objeto de transcrição, na qual se identificaram as intervenções da(s) professora(s) e dos alunos. A transcrição efetuada, de que se apresentam alguns excertos nos resultados, adotou a forma ortográfica convencional, exceto nas palavras correspondentes a formas próprias das variedades populares ou da oralidade corrente (como as formas reduzidas do verbo estar: *tá, tou*), em que se adaptou a ortografia para as indicar. Mantiveram-se as hesitações, repetições e frases inacabadas e indicaram-se pausas (por meio de uma ou várias barras / para assinalar menor ou maior duração). As sobreposições foram assinaladas por meio de sublinhado tracejado. Assinalaram-se ainda os casos de entoação exclamativa e imperativa (por meio de !) e interrogativa (por meio de ?). As unidades linguísticas da passagem textual que são colocadas em foco para a tarefa de identificação são apresentadas em itálico. Os nomes dos alunos foram abreviados por meio de iniciais maiúsculas.

A interação transcrita foi objeto de análise de conteúdo concretizada por meio da contagem frequencial e categorização (Bardin, 2016). A unidade de base da contabilização foi constituída pelo termo metalin-

guístico (simples ou complexo) e pelo segmento de formulação linguística correspondente à atribuição de uma propriedade a uma unidade linguística. Por exemplo, na fala “Depois, há um vocábulo que caracteriza o vento.” (cf. excerto (3), apresentado adiante), encontramos o termo metalinguístico *vocábulo* e o segmento correspondente à frase relativa (“que caracteriza o vento”) que atribui uma propriedade semântico-funcional à unidade linguística (áspero) que se pretende que os alunos identifiquem.

A análise incidiu, por conseguinte, na contabilização e categorização das ocorrências de referência metalinguística, nos termos metalinguísticos utilizados, na explicitação de propriedades das palavras e expressões colocadas em foco. A categorização considerou os mecanismos de referência metalinguística, o momento da atividade em que essa referência ocorre e o tipo de propriedade expressa. Em relação aos termos metalinguísticos, para além da sua frequência do momento de ocorrência e do mecanismo ativado, colocaram-se em contraste as categorias correspondentes a uma utilização funcional, ao serviço do desenrolar da atividade de LD, e a uma utilização de aprofundamento do conhecimento, no âmbito do momento ou passo de Elaboração. É também considerado se os termos metalinguísticos ocorrem no discurso da professora ou dos alunos, designadamente no âmbito da Elaboração, que é o momento em que o discurso dos alunos pode encontrar maior espaço de desenvolvimento.

Adota-se uma perspectiva mista, em que os resultados da análise são apresentados considerando a sua frequência, sendo complementados pela evidenciação em excertos da interação das ocorrências e do valor que assumem. Deste modo, pretende-se fazer ressaltar quer a frequência dos diferentes mecanismos e termos, por si ou em função dos participantes e dos momentos de ocorrência, quer a natureza ou função do conhecimento metalinguístico na atividade.

Apresentação dos resultados

Em relação aos resultados, começamos por apresentar o panorama global respeitante aos mecanismos ativados para efetuar a referência a unidades da própria língua, para, depois, salientarmos o recurso a algumas categorias específicas e apreendermos estratégias de integração do conhecimento metalinguístico na interação.

A Tabela 1 apresenta os valores alcançados no discurso da LD pelos mecanismos de referência a unidades da língua, discriminando esses valores para cada uma das professoras (P1, P2 e P3), para além da apresentação dos valores globais.

Tabela 1. Referência metalinguística

| Mecanismos | P1 | | P 2 | | P 3 | | Global | |
|-------------------------|-----|------|-----|------|-----|------|--------|------|
| | N.º | % | N.º | % | N.º | % | N.º | % |
| Termos metalinguísticos | 144 | 50,0 | 183 | 44,7 | 210 | 53,8 | 537 | 49,4 |
| Utiliz. metalinguística | 133 | 46,2 | 198 | 48,4 | 159 | 40,8 | 490 | 45,1 |
| Dêixis ou correferência | 11 | 3,8 | 28 | 6,8 | 21 | 5,4 | 60 | 5,5 |
| Soma | 288 | | 409 | | 390 | | 1087 | |

Fonte: Dados da pesquisa

Os valores da Tabela 1 confirmam, desde logo, uma presença elevada da referência metalinguística na interação que ocorre na LD. Essa referência metalinguística é feita fundamentalmente com recurso aos termos metalinguísticos e à utilização metalinguística das palavras ou expressões colocadas em foco. Estes dois mecanismos apresentam uma presença relativamente próxima, com ligeira saliência dos termos metalinguísticos na globalidade dos valores.

Considerando os casos de cada uma das professoras, o quadro global reflete a predominância destas duas vias. Num dos casos, o de P2, a ordenação inverte-se, passando a utilização metalinguística a deter a maior frequência.

Os casos de dêixis ou de correferência anafórica no discurso apresentam, na globalidade e em qualquer dos casos, uma presença bastante inferior (cerca de 5%).

Interessa agora relacionar estes resultados relativos à referência metalinguística com as características da própria atividade, que se refletem nos termos metalinguísticos presentes na interação e na utilização metalinguística das unidades em foco. Na Tabela 2, são apresentados os valores respeitantes à utilização funcional dos termos metalinguísticos nos diversos passos da LD e também os valores relativos às ocorrências em que, no âmbito da Elaboração, o foco é dirigido para o próprio conhecimento metalinguístico ou gramatical, correspondendo a uma utilização não funcional, no âmbito da atividade.

Tabela 2. LD: Utilização funcional e não funcional dos termos metalinguísticos na LD

| Termos <i>meta</i> | Func. | % | Não func. | % | Total |
|--------------------|-------|------|-----------|------|-------|
| palavra | 108 | 82,4 | 23 | 17,6 | 131 |
| frase | 89 | 86,4 | 14 | 13,6 | 103 |
| expressão | 40 | 78,4 | 11 | 21,6 | 51 |
| texto | 23 | 79,3 | 6 | 20,7 | 29 |
| verbo | 5 | 31,2 | 11 | 68,8 | 16 |
| excerto | 12 | 92,3 | 1 | 7,7 | 13 |
| história | 10 | 83,3 | 2 | 16,7 | 12 |
| parágrafo | 8 | 72,7 | 3 | 27,3 | 11 |
| capítulo | 4 | 100 | 0 | 0 | 4 |
| vocábulo | 3 | 100 | 0 | 0 | 3 |
| parte | 3 | 100 | 0 | 0 | 3 |
| significado | 2 | 40 | 3 | 60 | 5 |
| personagem | 2 | 100 | 0 | 0 | 2 |
| problema | 2 | 100 | 0 | 0 | 2 |
| título | 2 | 100 | 0 | 0 | 2 |
| Subtotal | 313 | 80,9 | 74 | 19,1 | 387 |
| ... (outros) | 5 | 3,3 | 145 | 96,7 | 150 |
| Total | 318 | 59,2 | 219 | 40,8 | 537 |

Fonte: Dados da pesquisa

Os termos agregados como na categoria genérica “outros” correspondem a ocorrências individuais dos termos *cabeçalho, estrutura, linha, resumo e vocabulário*.

Os valores apresentados na Tabela 2 revelam um peso muito significativo (59,3%) da utilização funcional dos termos metalinguísticos para o próprio desenvolvimento da atividade. Revelam ainda que o recurso aos termos metalinguísticos nesta utilização envolve um número relativamente reduzido de termos (20, correspondentes aos 15 apresentados na Tabela 2, acrescidos das 5 ocorrências individuais referidas no parágrafo anterior). Mais ainda, essa utilização funcional concentra-se em grande medida nos termos *palavra, frase, expressão e texto* (que em conjunto alcançam uma proporção de 82% das 318 ocorrências totais de utilização funcional de termos metalinguísticos ligados ao desenrolar da atividade). A utilização funcional dos termos metalinguísticos indicados na Tabela 2 cobre uma grande parte da ocorrência destes termos (cerca de 80,9%), sendo os valores proporcionais quase sempre superiores a 70%. Excetuam-se os casos de *verbo* e *significado*, em que as proporções são de 31,2% e de 40%, respectivamente, revelando que estes termos estão presentes com maior frequência no passo da atividade correspondente à Elaboração, quando esta procura aprofundar o conhecimento metalinguístico.

A presença da dimensão metalinguística nos passos prévios à Elaboração não se resume à presença de termos metalinguísticos. A utilização metalinguística das unidades em foco para a tarefa de identificação ocorre, em grande medida, nos passos prévios à elaboração: das 490 ocorrências (cf. Tabela 1), 406 (correspondentes a 83%) têm lugar nos momentos da atividade que não a Elaboração, sobretudo, no passo correspondente à tarefa de Identificação (383 oc.). Para além da enunciação em si da resposta correspondente à identificação da unidade, a ocorrência é ainda reforçada pela enunciação respeitante à realização da tarefa complementar de realce visual da palavra ou expressão em causa.

Além do recurso aos termos metalinguísticos referidos e à utilização metalinguística das unidades linguísticas colocadas em foco, a dimensão metalinguística está também presente por meio da explicitação de propriedades dessas unidades linguísticas. Na Tabela 3, apresentam-se os resultados relativos à distribuição das ocorrências das manifestações desta atividade metalinguística pelos momentos ou passos de desenvolvimento da atividade.

Tabela 3. Leitura Detalhada: Explicitação de propriedades linguísticas

| Momentos | N.º | % |
|---------------|-----|------|
| Pistas | 101 | 31,6 |
| Identificação | 28 | 8,8 |
| Elaboração | 191 | 59,7 |
| Soma | 320 | |

Fonte: Dados da pesquisa

Os valores apresentados na Tabela 3 salientam as ocorrências associadas aos momentos de formulação de Pistas e de aprofundamento do conhecimento por meio da Elaboração. A associação à apresentação de pistas é esperada em resultado do próprio desenho da atividade que prevê que essas

pistas possam ser posicionais, mas também relativas a propriedades linguísticas das unidades a identificar, designadamente propriedades semânticas.

A ocorrência da explicitação de propriedades ligada à Identificação não se encontra prevista, enquanto tal, no desenho da atividade, mas os resultados revelam-na como reiteração da(s) propriedade(s) enunciadas nas pistas. É o que acontece nas sequências (1) e (2). Na sequência (1), a professora (P2) aproveita a pergunta de um aluno para, após a resposta afirmativa ao aluno, percorrer as palavras colocadas em foco nessa frase, explicitando a sua função geral de caracterização do estado da personagem e relembrando, em relação a cada uma, a característica semântica que expressam.

(1)

A: é p'ra sublinhar *com os olhos esbugalhados*?

P: sim! / *com os olhos esbugalhados*/ sim / estas palavrinhas que caracterizam como Isabel ficou // *imóvel* / que é / sem se mexer / depois / *muda* / que é / *calada* / como o E. disse e muito bem / *com a boca aberta* // bo/qui/aberta

Na sequência (2), a professora (P1) repete não apenas a expressão a realçar (*um único*), confirmando a identificação realizada pelos alunos, mas também a pista semântica apresentada, reforçando a ligação entre as duas expressões (*um só* e *um único*).

(2)

P: ainda na mesma frase // há uma expressão // que / nos diz que nem um só camelo foi visto pelo grão-vizir

A: *neḥuḥuḥu*

A: *um único*

P: *um único!* // que nem um só/ M./ *um único*

A: sublinhamos *um único*

P: *neḥu ḥuḥu só* / nem *um único*

Os resultados apresentados na Tabela 3 revelam que a explicitação de propriedades das unidades linguísticas constitui um parâmetro privilegiado pelos professores, no âmbito da atividade, para aprofundarem o conhecimento dos alunos, tal como previsto para o momento de Elaboração. As ocorrências associadas a este passo suplantam as que ocorrem para as pistas e, mesmo, para o conjunto dos restantes momentos (59,7%).

Quanto ao tipo de propriedades, observa-se, na Tabela 4, o relevo detido pelo domínio semântico (72,8%). Este relevo decorre não apenas da apresentação de pistas semânticas, mas também, no âmbito do momento de Elaboração, do questionamento em relação ao significado das palavras e expressões em foco e obtenção ou fornecimento da correspondente resposta com a explicitação desse significado, por meio de sinónimos e de paráfrases. Para além das propriedades linguísticas, em si, refira-se a indicação de propriedades contextuais (neste caso, a frequência elevada de utilização do recurso, a dupla adjetivação, no conjunto da obra).

Tabela 4. Propriedades explicitadas

| Propriedades | N.º | % |
|----------------------|-----|------|
| Semânticas | 233 | 72,8 |
| Semântico-funcionais | 64 | 20,0 |
| Ortográficas | 11 | 3,4 |
| Morfológicas | 7 | 2,2 |
| Fonológicas | 1 | 0,3 |
| Sintáticas | 1 | 0,3 |
| Dialetais | 1 | 0,3 |
| Frequência | 2 | 0,6 |
| Soma | 320 | |

Fonte: Dados da pesquisa

Para além da enunciação de significados específicos em relação às unidades em foco, o relevo da vertente semântica manifesta-se ainda por meio da explicitação, de um modo mais geral, de propriedades correspondentes não a significados específicos das palavras ou expressões, mas de valores ou funções que essas palavras ou expressões desempenham para a construção do significado. Por exemplo, no excerto (3), a professora (P1) não apresenta uma pista correspondente ao significado específico da palavra “áspero”, mas remete para a função mais geral de caracterização do vento. E, de modo semelhante, em (4), a professora (P2) relaciona as unidades identificadas com a função de indicação do Objeto (“aquilo que ela fez”) e de indicação da Circunstância de Modo (“e a forma como ela fez”).

(3)

P: depois há um vocábulo / que caracteriza o vento [P1]

(4)

P: o que é que ela fez *calmamente*? / *esfregou os olhos* / N./ muito bem!

A: mas também teve que / então se foi *calmamente*/ também teve de fazer devagar

P: exatamente // temos / aquilo que ela fez / e a forma como ela fez / temos que esfregou os olhos e esfregou os olhos de uma maneira / bruta? [P2]

Com uma frequência bastante inferior, encontramos propriedades relativas a aspectos ortográficos (por exemplo, no âmbito da Elaboração, em relação à forma ortográfica das palavras *boquiaberta* ou *soterrados*), morfológicos (por exemplo, também no âmbito da Elaboração, relativos ao estabelecimento da relação entre palavras da mesma família, como *joelho* e *ajoelhar-se*) e fonológicos (por exemplo, relativos à pronúncia do <u> inicial de *soterrados* como [u]). A ocorrência da Tabela 4 na categoria de Frequência é respeitante à presença recorrente da dupla adjetivação na obra *A Floresta*, para a qual a professora (P2) chama a atenção no momento da Elaboração. Também aspectos relativos a variantes dialetais ou à ordem das palavras estão presentes, no âmbito da Elaboração. Apesar da fre-

quência diminuta, a emergência destas propriedades chama a atenção para o facto de o aprofundamento do conhecimento poder alargar-se às diversas propriedades das unidades linguísticas.

Na Tabela 2, apresentámos os termos metalinguísticos enunciados com uma função associada ao próprio decurso da LD, prévios à Elaboração. O momento de Elaboração constitui um passo da atividade com elevada densidade metalinguística, como mostra a diferença para os valores totais, também apresentados na Tabela 2, assim como os resultados relativos à explicitação de propriedades metalinguísticas também apresentados anteriormente (Tabela 3). Na Tabela 5, discriminam-se os valores respeitantes à distribuição dos termos metalinguísticos pelos diferentes momentos ou componentes da atividade de LD. Para além dos passos anteriormente descritos, integrou-se ainda uma componente relativa à explicação da própria atividade, realizada introdutoriamente ou, por vezes, no seu decurso, em resposta aos questionamentos dos alunos durante a sua condução. A Tabela 5 discrimina os resultados em relação a cada professora.

Tabela 5. Os termos metalinguísticos nas componentes da atividade de LD

| Componentes | | P1 | | P2 | | P3 | | Global | |
|-------------------------|---------------------|-----|------|-----|------|-----|------|--------|------|
| | | N.º | % | N.º | % | N.º | % | N.º | % |
| Explicação da atividade | | 17 | 11,8 | 48 | 26,4 | 13 | 6,2 | 78 | 14,6 |
| Passos | Preparação da frase | 5 | 3,5 | 20 | 10,9 | 24 | 11,4 | 49 | 9,1 |
| | Leitura | 2 | 1,4 | 2 | 1,1 | 8 | 3,8 | 12 | 2,2 |
| | Pistas | 28 | 19,4 | 36 | 19,7 | 62 | 29,5 | 126 | 23,5 |
| | Foco | 3 | 2,1 | 12 | 6,6 | 20 | 9,5 | 35 | 6,5 |
| | Identificação | 6 | 4,2 | 8 | 4,4 | 4 | 1,9 | 18 | 3,4 |
| | Elaboração | 83 | 57,6 | 57 | 31,1 | 79 | 37,6 | 219 | 40,8 |
| Soma | | 144 | | 183 | | 210 | | 537 | |

Fonte: Dados da pesquisa

A análise dos valores da Tabela 5 confirma, globalmente, os passos de apresentação de Pistas e de Elaboração como de elevada densidade, também quando considerada a frequência de termos metalinguísticos. Para além destes passos, surge adicionalmente a explicação da atividade com uma frequência também elevada de termos metalinguísticos. No caso da professora P2, os valores desta componente suplantam os associados à formulação das Pistas. Em relação a outros contrastes entre as professoras, sendo nos três casos a Elaboração o momento que recebe o maior número de termos metalinguísticos, o seu peso pode ser mais ou menos acentuado: a professora P1 apresenta um peso proporcional mais elevado dos termos metalinguísticos no âmbito da Elaboração (cerca de 57,6%), em comparação com as professoras P2 e P3, cujos valores são de 30,8% e de 37,6%, respetivamente.

Os termos metalinguísticos que ocorrem com maior frequência na Elaboração são apresentados na Tabela 6, agregando-se os valores para os restantes na última linha da tabela. Para a construção da tabela, seguiu-se o critério de considerar como unidade autónoma cada uma das formulações diferenciadas presentes no discurso dos participantes, mesmo que referentes à mesma entidade (por

exemplo, as denominações *adjetivo* e *adjetivo qualificativo* receberam uma entrada, cada uma por si, para efeitos dos valores a apresentar na tabela; do mesmo modo, termos como *tempo* para se referir a *tempo verbal*, assim como a referência a tempos verbais específicos, como *pretérito perfeito*, *pretérito imperfeito*, etc. foram contabilizados e apresentados autonomamente neste nível de análise de base que discrimina os próprios termos tal como realizados ou instanciados pelos participantes; num outro nível da análise, pode-se proceder à categorização e agrupamento destes termos). Apresentam-se as ocorrências totais para cada termo e a respectiva distribuição pelos participantes Professor (P) e Aluno(s) (A).

Tabela 6. LD: Termos metalinguísticos no âmbito da Elaboração

| Termos <i>meta</i> | N.º | P | A |
|----------------------|-----|-------------|------------|
| adjetivo | 24 | 16 | 8 |
| palavra | 23 | 20 | 3 |
| frase | 14 | 12 | 2 |
| verbo | 14 | 9 | 5 |
| expressão | 11 | 8 | 3 |
| pretérito perfeito | 8 | 4 | 4 |
| sinónimo | 8 | 7 | 1 |
| indicativo | 7 | 5 | 2 |
| modo | 7 | 5 | 2 |
| tempo verbal | 6 | 6 | 0 |
| nome | 5 | 4 | 1 |
| onomatopeia | 5 | 3 | 2 |
| texto | 6 | 5 | 1 |
| pretérito imperfeito | 4 | 2 | 2 |
| pronome | 4 | 2 | 2 |
| tempo | 4 | 4 | 0 |
| ... outros (n=45) | 69 | 48 | 21 |
| Total | 219 | 160 (73,1%) | 59 (26,9%) |

Fonte: Dados da pesquisa

O valor global das ocorrências no âmbito da Elaboração (218) é inferior ao encontrado nos outros momentos, associados a uma utilização funcional (cf. Tabela 2). Por sua vez, a diversidade de termos é bastante superior no caso da Elaboração (61, face aos 20 anteriormente encontrados). Para além dos 16 termos apresentados na tabela, com frequência superior ou igual a quatro, os casos não discriminados correspondem a 45 termos diferentes (*adjetivação*, *forma verbal*, *parágrafo*, *perfeito*, *significado*, *terceira pessoa do plural*, *vírgula*, com três ocorrências; *adjetivo qualificativo*, *classe de palavras*, *gerúndio*, *grau*, *grau normal*, *história*, *nome comum*, *normal (grau)*, *palavra adjetivada*, *pretérito*, *reação*, com duas ocorrências; *adjetivada*, *analítico (grau)*, *complemento direto*, *comple-*

mento indireto, enumeração, excerto, expressão de tempo, função sintática, futuro, grau superlativo, grau superlativo absoluto analítico, imperativo, modo indicativo, obra, numeral, particípio passado, predicado, quantificador, qualificativo, recurso estilístico, singular, sintaticamente, sujeito, superioridade, terceira pessoa, terceira pessoa do singular, com uma ocorrência).

No que diz respeito à distribuição das ocorrências entre professores e alunos, observa-se uma predominância das ocorrências no discurso do professor, com 72,5%, apresentando os alunos o valor de 27,5%. O discurso do professor também inclui uma maior diversidade de termos face ao dos alunos (51 *versus* 33). Esta discrepância é compreensível tendo em conta que é o professor que detém o papel de conduzir, solicitar, verificar e redirecionar as respostas dos alunos para chegar ao conhecimento em causa, como se pode observar no excerto (5) da professora P3.

(5)

P: então sublinhem *confusão*// e esta *confusão*// que tipo de palavrinha será esta? / será um verbo?!

A: não!//

P: chiiii!// então? // mas/ alguém sabe?// N.?

A: hum/ eu acho que é um/ um adjetivo que tá a/ a identificar um momento/

P: *será?*

A: ~~XXX~~

P: se eu dissesse que o momento era confuso

A: ah!//

P: neste caso tenho *um momento de grande confusão*// G.?

A: eu acho que não é um adjetivo/ está a qualificar a frase toda / porque tá/ não tá a qualificar apenas uma palavra/ *há ali o verbo houve*

P: *então que palavra será esta?/ confusão?*

(...)

P: se não é/ se não é um verbo// e não é um adjetivo / é um quê?

A: *é um*

P: *é um?*

(...)

A: nome comum?

P: muito bem!// vamos passar [P3]

Apesar de a ativação e condução caber ao professor, a imersão neste discurso metalinguístico pode desencadear a tomada de iniciativa dos próprios alunos para a manifestação do tipo de conhecimento em causa, como se observa em (6), quando, a propósito da explicitação do significado de “ganir”, uma aluna expressa a sua consideração como “onomatopeia”:

(6)

P: e o que é que é isto do ganir?/ *o que é que é ganir?*

A: ladrar

(...)

A: ladrar?

P: não é bem ladrar/ mas é um som que

A: é uma onomatopeia!

P: chiiii! M.?

A: é um som que

P: feito por quem?

A: pelos cães

P: pelos cães/ neste caso/ N.?

A: quando têm dor/ quando querem alguma coisa// sentimentos!/ identificam sentimentos!

P: quando têm medo/ quando têm dores/ quando querem alguma coisa// e eu ouvi o G./ aqui a dizer uma coisa// o que é que disseste?

A: é uma onomatopeia//

P: isto não é uma onomatopeia/ mas sugere uma onomatopeia/ que não está aqui escrita// porque pra isso tinha que estar aqui / mas tu consegues fazer o som mais ou menos do ganir? [P2]

Conclusão

A atividade de Leitura Detalhada, proposta pelo programa *Reading to Learn* (Rose, 2012, 2018a; Rose e Martin, 2012, entre outros), integrado na pedagogia de base genológica, coloca em foco unidades linguísticas correspondentes a palavras e expressões. Solicita aos alunos a tarefa da sua identificação, com base na formulação de pistas, e aprofunda o conhecimento em relação às propriedades dessas unidades linguísticas, à sua contribuição para o significado textual ou em ligação às experiências e conhecimento do mundo que essas unidades evocam nos sujeitos participantes e que estes podem partilhar. O objetivo do presente estudo consistiu em analisar a ativação do conhecimento metalinguístico na interação discursiva entre professor e alunos que ocorre na LD.

Os resultados da análise mostraram que a LD apresenta uma alta densidade metalinguística e que a ativação do conhecimento metalinguístico apresenta em grau elevado uma utilização funcional. Para além do recurso aos termos que coincidem com os de utilização corrente (*palavra, frase, expressão, excerto, texto*, etc.), na Tarefa de identificação, e da explicitação de propriedades semânticas enquanto Pistas para o aluno realizar a identificação, na aula de Português, a Elaboração permite aprofundar esse conhecimento metalinguístico, com mobilização de metalinguagem dotada de maior especificidade e com explicitação de propriedades que são objeto de ensino-aprendizagem no domínio gramatical. Essa mobilização e explicitação surgem integradas no conjunto da atividade e no conjunto do trabalho sobre o texto de determinado gênero, com o objetivo de aprofundar a sua compreensão e de proporcionar a apreensão de unidades e estruturas, enquanto recursos linguísticos que os alunos poderão integrar nas suas produções textuais, pelo valor específico que trazem (apreensão que é reforçada na atividade de Reescrita Conjunta, que se segue à LD, e na qual as unidades assinaladas e a sua contribuição para o texto voltam a estar em foco).

Estabelecendo a ligação com outros estudos, os resultados mostram que a atividade de Leitura Detalhada se constitui em elevado grau como um diálogo metalinguístico, ou *metatalk*. Myhill e colegas, num conjunto de estudos que têm vindo a divulgar sobre o papel que o conhecimento metalinguístico pode desempenhar no desenvolvimento da escrita, recorrem ao conceito de *metatalk* para o ligarem às escolhas e decisões operadas na atividade de escrita (“fala *sobre* a escrita que cria oportunidades para as crianças verbalizarem, explicarem e justificarem, como escritores, as suas tomadas de decisão linguísticas na escrita (Myhill e Newman, 2016)”,⁴ Myhill *et al.*, 2020a, p. 7). Apesar de Myhill *et al.* (2020b) ainda considerarem escassa a investigação sobre o papel dos diálogos metalinguísticos no ensino-aprendizagem da escrita, os seus próprios estudos têm avançado nesse sentido. Outros estudos e reflexões, como os de Wilkinson *et al.* (2015) ou de Spinillo *et al.* (2010), têm-se focado na compreensão leitora. Contudo, não tem sido contemplada uma perspectiva integradora que considere a contribuição para a aprendizagem da escrita ou da compreensão leitora e para a própria aprendizagem do conhecimento metalinguístico. O presente estudo representa um avanço nesse sentido: os resultados mostram que a atividade de LD tem potencial para facultar essa contribuição bidirecional de uma forma integrada: para promover a compreensão leitora e para promover a apreensão do conhecimento metalinguístico, também na sua vertente de domínio de uma metalinguagem gramatical, a que não fica reduzido, mas que pode ativar funcionalmente e que pode aprofundar para explorar o alcance dos recursos semióticos para a construção do significado textual. Em vez de se perspectivar a contribuição apenas num sentido (em direção à compreensão leitora ou à escrita), propomos que se contemple também o sentido inverso, dando-se significado e integração ao conhecimento metalinguístico. O aprofundamento do conhecimento neste domínio capacitará os alunos para a explicitação de novas relações, associadas a escolhas linguísticas realizadas nos textos que leem ou que escrevem. Concebemos esta integração como um movimento em espiral, que alcança um campo e outro, em níveis mais elevados em cada um dos campos.

A análise revelou a presença de formas de conhecimento metalinguístico de que os professores podem tornar-se conscientes e que podem explorar, para alcançar as potencialidades e integração referidas. É o caso das propriedades das unidades linguísticas que podem alargar-se, para lá das propriedades semânticas, e integrar em maior grau as próprias pistas fornecidas para a identificação, se se quiser colocar em foco essas propriedades. Um eixo promissor para promover o estabelecimento de relações num nível intermédio de abstração consiste no recurso a propriedades semânticofuncionais, ou seja, propriedades que não estão coladas ao significado específico de cada palavra, mas abrangem um número alargado de palavras, por se referirem à função semântica que trazem para a frase. Deste modo, trabalhando os tipos de propriedades ativadas, alargamos o conjunto de atividades pedagógicas disponíveis, em relação às quais também procedemos a escolhas enquanto recursos para alcançar finalidades de aprendizagem (Rose e Martin, 2012; Rose, 2018b), tal como fazemos em relação aos recursos linguísticos (Halliday, 2013; Halliday e Matthiesen, 2014)

A incidência do estudo na transcrição de três aulas, uma lecionada por uma professora com larga experiência e duas por duas professoras estagiárias a concluir a sua formação inicial, mostrou

⁴ No original: “talk about writing which creates opportunities for children to verbalise, explain and justify their linguistic decision-making writing as writers (Myhill e Newman, 2016)”.

que, apesar do alto grau de estruturação da atividade, existe variabilidade. Esta pode advir, para além de fatores individuais e ligados ao grupo-turma, do texto que é trabalhado, da seleção das unidades a colocar em foco e dos aspectos escolhidos para aprofundamento da aprendizagem. Apesar dessa variabilidade, o estudo não encontrou um menor grau de densidade metalinguística por parte das professoras estagiárias. O que essa densidade encontrada na LD, de forma generalizada, implica é um sólido conhecimento metalinguístico, que não se limite à classificação gramatical das unidades, mas que seja capaz de explicitar as relações na perspectiva das escolhas e do valor que trazem para o significado do texto. Deste modo, o conhecimento metalinguístico também contribuirá para que, tal como considera Rose (2012), a atividade de Leitura Detalhada em associação com a de Reescrita Conjunta sejam os “motores-turbo” da aprendizagem promovida no programa *R2L*.

Referências

BARBEIRO, C. 2017. *As práticas discursivas nas interações verbais em contexto pedagógico: contributos da Sociolinguística Interacional para o estudo do discurso na aula de Português*. Lisboa. Tese de doutoramento. Universidade Aberta. 480 p.

BARBEIRO, L. 1999a. Funcionamento da língua: as dimensões activadas a partir dos manuais escolares. In: R. V. de CASTRO; A. RODRIGUES; J. L. SILVA; M. L. DIONÍSIO DE SOUSA (Org.), *Manuais escolares: estatuto, funções e história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, p. 95-110.

BARBEIRO, L. F. 1999b. *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita: os alunos e a expressão escrita*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 277 p.

BARBEIRO, L. F. 2012. Conhecimento sobre a língua e criatividade. In: J. A. B. CARVALHO; L. F. BARBEIRO; L. Á. PEREIRA; A. C. da SILVA (Org.), *Aula de língua: interação e reflexão*. Leiria, Instituto Politécnico de Leiria, Braga, Universidade do Minho, Aveiro, Universidade de Aveiro, p. 133-157.

BARBEIRO, L. F. 2019. Escrita: tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje*, 54(2):221-230.
<http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32354>.

BARBEIRO, L. F.; BARBEIRO, C. 2019. O discurso do professor na reescrita conjunta. In: F. CAELS; L. BARBEIRO; J. V. SANTOS (Org.), *Discurso Académico: uma área disciplinar em construção*. Coimbra, CELGA-ILTEC e Leiria, ESECS-IPL, p. 83-105.

BARBEIRO, L. F.; BARBEIRO, C. 2020. Estratégias de interação na reescrita conjunta para o ensino-aprendizagem da escrita. *Indagatio Didactica*, 12(2):91-108.
<https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17451>

BARBEIRO, L. F.; GAMBOA, M. J.; BARBEIRO, C. 2014. Potencialidades e desafios da pedagogia genológica no início da construção de ser professor. In: M. J. CARVALHO; A. LOUREIRO; C. A. FERREIRA (Org.), *Atas do XII Congresso da SPCE: espaços de investigação, reflexão e ação interdis-*

ciplinar. Vila Real, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, p. 2270-2279.

BARDIN, L. 2016. *Análise de conteúdo*. São Paulo, Edições 70, 279 p.

BUESCU, H. et al. 2014. *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Secundário*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/portugues>. Acesso em: 20/03/2020.

BUESCU, H. et al. 2015. *Programa e metas curriculares de Português do Ensino Básico*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/portugues>. Acesso em: 20/03/2020.

CAELS, F.; BARBEIRO, L.; GOUVEIA, C. 2020. Géneros escolares segundo a Escola de Sydney: propósitos, estruturas e realizações textuais. *Indagatio Didactica*, **12**(2):13-31. <https://doi.org/10.34624/id.v12i2.17433>

FLOWER, L.; HAYES, J. R. 1981. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, **32**:365-87. <https://doi.org/10.2307/356600>

GOMBERT, J.-E. 1986. Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant: le point de la recherche. *Études de Linguistique Appliquée*, **62**:5-25.

GOUVEIA, C. A. M. 2014. A compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: W. R. SILVA; J. S. SANTOS; M. MELO (Org.), *Pesquisas em lingua(gem) e demandas do Ensino Básico*. São Paulo, Pontes, p. 203-231.

GUTIÉRREZ, X. 2016. Analyzed knowledge, metalanguage, and second language proficiency. *System*, **60**: 42-54. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.06.003>

HALLIDAY, M. A. K. 2008. *Complementarities in language*. Pequim, The Commercial Press, 229 p.

HALLIDAY, M. A. K. 2013. Meaning as choice. In: L. Fontaine; T. Bartlett; G. O'Grady (eds.), *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 15-36. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139583077.003>

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIENSEN, C. 2014. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4ª ed., Londres/Nova Iorque, Routledge, 786 p. <https://doi.org/10.4324/9780203783771>

HERDER, A.; BERENST, J.; GLOPPER, K. de; TOOLE, T. 2018. Reflective practices in collaborative writing of primary school students. *International Journal of Educational Research*, **90**: 160-174. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.06.004>

HYLAND, K. 2016. Methods and methodologies in second language writing research. *System*, **59**: 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.002>

JAKOBSON, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris, Les Editions de Minuit, 260 p.

JONES, S.; MYHILL, D.; BAILEY, T. 2013. Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students' writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary*

Journal, **26**:1241-1263. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>

LOWRY, P. B.; CURTIS, A.; LOWRY, M. R. 2004. Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *Journal of Business Communication*, **41**(1):66-99. <https://doi.org/10.1177/0021943603259363>

MARTIN, J. R. 2014. Evolving systemic functional linguistics: beyond the clause. *Functional Linguistics*, **1**(3):1-24. <https://doi.org/10.1186/2196-419X-1-3>

MARTIN, J. R.; ROSE, D. 2007. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. 2.^a ed., Londres, Bloomsbury. 363 p.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. 2008. *Genre relations: mapping culture*. Londres, Equinox. 285 p.

MYHILL, D. 2018. Grammar as a meaning-making resource for improving writing. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1-Education: Empirical Research across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, **18**:1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>

MYHILL, D.; JONES, S. 2015. Conceptualizing metalinguistic understanding in writing. *Cultura y Educación*, **27**(4):839-867. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089387>

MYHILL, D.; JONES, S. e WILSON, A. 2016. Writing conversations: Fostering metalinguistic discussion about writing, *Research Papers in Education*, **31**(1):23-44. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>

MYHILL, D.; NEWMAN, R. 2016. Metatalk: enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Education Research*, **80**:177-187. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>

MYHILL, D.; NEWMAN, R.; WATSON, A. 2020a. Going meta: dialogic talk in the writing classroom. *Australian Journal of Language and Literacy*, **43**(1):5-16.

MYHILL, D.; WATSON, A.; NEWMAN, R. 2020b. Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, **13**(2):1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>

ROSE, D. 2012. *Detailed Reading and Rewriting*. Sydney: Reading to Learn, 39 p.

ROSE, D. 2018a. Languages of schooling: embedding literacy learning with genre-based pedagogy. *European Journal of Applied Linguistics*, **6**(1):59-89. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0008>

ROSE, D. 2018b. Pedagogic register analysis: Mapping choices in teaching and learning. *Functional Linguistics*, **5**(3):1-33. <https://doi.org/10.1186/s40554-018-0053-0>

ROSE, D.; MARTIN, J. R. 2012. *Learning to write, reading to learn: genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Londres, Equinox, 357 p.

SPINILLO, A. G. 2015. “Por que você alterou isso aqui?” As razões que as crianças adotam quando fazem alterações ao revisar seus textos. *Letras de Hoje*, **59**(1):32-39.

<https://doi.org/10.15448/1984-7726.2015.1.18348>

SPINILLO, A. G.; MOTA, M. M. P. E; CORREA, J. 2010. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*, **38**:157-171.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000300011>

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. 2003. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, **16**(3):537-546. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300012>

STORCH, N. 2005. Collaborative writing: Product, process, and students’ reflections. *Journal of Second Language Writing*, **14**(3):153-173. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2005.05.002>

STURM, A. 2016. Observing writing processes of struggling adult writers with collaborative writing. *Journal of Writing Research*, **8**(2): 301-344. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.08.02.05>

VYGOTSKY, L. S. 1991. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 135 p.

WILKINSON, A.G., MURPHY, P.K.; BINICI, S. 2015. Dialogue-intensive pedagogies for promoting reading comprehension: What we know, what we need to know. In: L. B. RESNICK, C. S. C. ASTERHAN; S. N. CLARKE (eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington, AERA, p. 27-50. https://doi.org/10.3102/978-0-935302-43-1_3

Submetido: 18/07/2020

Aceito: 03/08/2020