

Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico *

Metalinguistic terms and grammatical choices in the collaborative writing of primary school students

Luís Filipe Barbeiro

Politécnico de Leiria

luis.barbeiro@ipleiria.pt

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

Luísa Álvares Pereira

Universidade de Aveiro

lpereira@ua.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9742-2351>

Eduardo Calil

Universidade Federal de Alagoas

calil@cedu.ufal.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8696-3697>

Inês Cardoso

Universidade de Aveiro

inescardoso@ua.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2687-2424>

DOI: 10.17398/1988-8430.35.2.45

Fecha de recepción: 25/05/2021

Fecha de aceptación: 27/09/2021

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Barbeiro, L. F., Álvares Pereira, L., Calil E., y Cardoso, I. (2022). Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. *Tejuelo*, 35(2), 45-76.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.45>

* Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020; igualmente pelo Conselho Nacional para Desenvolvimento da Pesquisa (CNPq, processo 304050/2015-6) e Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL, processo 60030 479/2016).

Resumen: La escritura colaborativa presenta la posibilidad de hacer explícita en la interacción la referencia a las unidades lingüísticas y las operaciones de (re)formulación. Este estudio tiene por objetivo comprender la activación de los términos metalingüísticos durante la colaboración para la producción de textos e identificar la naturaleza de las operaciones que se realizan. Metodológicamente, los datos se recogieron mediante grabación audiovisual en un contexto de aula, en dos momentos de la escolarización (2° y 4° grado) de los mismos participantes. El análisis se centró en la aparición de términos y dominios metalingüísticos y en la naturaleza discursiva o gramatical de las operaciones de (re)formulación. Los resultados muestran el predominio de los dominios de la ortografía y la puntuación y de las operaciones de naturaleza discursiva en los dos niveles de educación y la ampliación de los términos metalingüísticos en el 4° grado. A pesar de este predominio, los resultados también revelan el potencial de la escritura en colaboración para activar la explicitación de los conocimientos metalingüísticos en asociación con las operaciones de (re)formulación. Este potencial puede reforzarse con las explicaciones del profesor durante el proceso y con actividades que retomen las opciones y decisiones de naturaleza gramatical tomadas durante el proceso.

Palabras clave: Proceso de escritura; gramática; conocimiento metalingüístico; escritura colaborativa; didáctica.

Abstract: Collaborative writing holds the potential to bringing references to language units and operations of language (re)construction to the surface in conversational interactions. The present study aims to trace the surfacing of metalinguistic terms during collaboration for textual production and to identify the nature of the operations performed. Methodologically, data were collected through audio-visual recording within the classroom with the same participants in two stages of schooling (grades 2 and 4). The analyses focused on the occurrence of metalinguistic terms and the domains to which they categorically belonged as well as on the discursive or grammatical nature of the operations of language re(construction). The results show that in both stages of schooling, the domains of spelling and punctuation were most prominent, along with the discursive operations. Also, a larger number of metalinguistic terms was identified in grade 4. Despite this predominance, the results also reveal the potential of collaborative writing to activating the explanation of metalinguistic knowledge, in association with operations of language (re)construction. Such potential may be reinforced by the teacher's clarifications during the writing process and by activities that review the grammatical choices and decisions made during the writing process.

Keywords: Writing process; grammar; metalinguistic knowledge; collaborative writing; didactics.

Introdução

Vários estudos desenvolvidos em diferentes contextos de ensino e com diferentes metodologias têm revelado as potencialidades da escrita colaborativa a vários níveis, nomeadamente no desenvolvimento da competência metalinguística (Barbeiro, 1999; Calil, 1998; Camps, Guasch, Milian & Ribas, 1997; Daiute & Dalton, 1993; Gaulmyn, Bouchard & Rabatel, 2001; Swain & Lapkin, 1998). A interação em grupo e os conflitos inerentes às opções que têm de ser feitas para as tomadas de decisão conduzem os alunos a apresentarem argumentos e a fundamentarem as suas escolhas. Assim, durante o processo de escrita de um texto em grupo são produzidos enunciados de natureza metalinguística (Camps, Guasch, Millian & Ribas, 2000), podendo os alunos explicitar termos linguísticos e/ou retóricos e associá-los a diferentes funções no processo de textualização e mesmo de revisão textual.

A focalização nestes tipos de enunciados pode permitir observar as opções dos alunos, bem como verificar o uso da metalinguagem gramatical e ainda apreender o modo como os alunos entendem e integram os seus conhecimentos metalinguísticos na produção textual. Alguns destes estudos baseiam-se nos comentários “gramaticais” que

emergem espontaneamente na aula em ligação às atividades de escrita (Gil & Bigas, 2014) ou adotam a técnica de “writing conversation” / “metatalk” (conversas conduzidas por professores com os alunos sobre os seus próprios textos escritos), para desencadear esses enunciados e tornar possível ao pesquisador apreender de que modo os alunos entendem os termos e conceitos gramaticais e como os ativam na escrita (Myhill, Jones & Wilson, 2016; Myhill & Newman, 2016; Myhill, Watson & Newman, 2020).

Todos estes estudos põem em relevo a importância de um dispositivo metodológico em que os alunos falam sobre o que escrevem, a fim de, por um lado, ser compreensível o tipo de justificação para a mobilização de determinados recursos linguísticos pelos quais optam, e, por outro, para ficar evidente o conhecimento metalinguístico que revelam os alunos em determinado nível de ensino. Estes estudos também têm demonstrado, de forma mais ou menos evidente, a pertinência do ensino explícito da gramática para melhorar os resultados dos alunos na escrita.

Na linha dos estudos que incidem sobre o registo da interação durante a atividade de escrita, este estudo investigará a emergência no processo da reflexão gramatical, tendo por base a ocorrência de termos metalinguísticos e as decisões relacionadas com operações de natureza gramatical, reveladas nos diálogos entre os alunos. Foi considerado o processo de escrita dos mesmos participantes em dois momentos de escolaridade: o 2.º e o 4.º anos do 1.º ciclo do ensino básico (CEB).

No desenvolvimento do artigo, num primeiro momento, situar-se-á o ensino da gramática no contexto português. Em seguida, destacar-se-á a natureza reformulativa do processo de escrita, que implica a tomada de decisões, as quais são amplamente explicitadas na escrita colaborativa e tornadas acessíveis no registo fílmico adotado. Pretende-se identificar as verbalizações de termos gramaticais, por parte das duas duplas de alunos, nesses dois momentos distintos do percurso escolar. Isso permitirá comparar a evolução quanto aos termos que ocorrem e quanto à incidência da reformulação na dimensão gramatical, em contraste com a incidência noutros domínios, nomeadamente o do

conteúdo ou formulação discursiva (seleção de elementos a incluir e escolha de vocabulário para expressar esse conteúdo). Com base na análise do recurso aos termos metalinguísticos e da ocorrência de operações e decisões de natureza gramatical, indicar-se-ão algumas pistas para perspetivar a articulação do ensino de gramática com a atividade de produção escrita dos alunos.

1.- Enquadramento

1.1.- Perspetivas e desafios para o ensino da gramática: o contexto português

Uma das questões que, no ensino do Português, mais suscitou e suscita ainda debate é a questão do estatuto e funções do conhecimento gramatical na aprendizagem da língua. No contexto deste estudo, trata-se de perceber que objetivos e funções são atribuídos à gramática, tendo como referência os Programas de Português do Ensino Básico (EB), em geral, e do 1.º CEB, em particular, dos últimos quase 30 anos (desde 1991). Deste modo, procura-se perspetivar o ensino da gramática também em articulação com os outros domínios linguísticos: a leitura, a escrita e a oralidade.

No caso do Programa de Língua Portuguesa de 1991 (Ministério da Educação, 1991), a gramática é encarada como instrumental e transversal (Castro, 1995, p. 237) aos domínios de Ouvir/Falar, Ler e Escrever, manifestando-se e aperfeiçoando-se os conteúdos gramaticais na prática da língua. Já nos Programas de Português de 2009 (Reis et al., 2009), a gramática surge como competência autónoma. A esta diferença, não é alheia a designação que cada um destes programas seleciona – “Funcionamento da Língua” (FL) e “Conhecimento Explícito da Língua” (CEL), respetivamente. Em 1991, a transversalidade do FL oculta a sua especificidade, numa proposta de currículo em espiral, de retoma contínua, sem uma determinação de fases de desenvolvimento linguístico nem cognitivo, com o risco de a repetição incessante comprometer a progressão desejável. Entre estes dois Programas, o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) de 2001 (Ministério da Educação, 2001) repõe a gramática como

competência essencial a par das outras competências e dita, assim, a conceção de gramática assumida nos Programas de 2009.

Neste documento regulador do ensino de Português, em 2009, assume-se a designação “CEL” por referência à ideia de que existe conhecimento implícito sobre a língua. Nesta perspetiva, os alunos são utilizadores da língua, mobilizando de forma automática regras para produzir enunciados, emergindo a necessidade de criar condições para o desenvolvimento de um conhecimento explícito. Procura-se, por conseguinte, desenvolver a consciência linguística. Para esse desenvolvimento e estabelecimento da relação com os outros domínios, propõem-se três grandes etapas, num trabalho que deve estar presente desde os primeiros anos do 1.º CEB: i) a observação, manipulação e comparação de dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua; ii) a sistematização e explicitação dessas regularidades com recurso oportuno à metalinguagem e iii) a mobilização dos conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos. Privilegia-se o uso correto dos conceitos, em detrimento da memorização de definições de termos metalinguísticos, e incluem-se sugestões de atividades para os planos fonológico, morfológico, classes de palavras, sintático, lexical e semântico, discursivo e textual, representação gráfica e ortográfica, em ligação com o Dicionário Terminológico (DT) (Ministério da Educação, 2008), documento que fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspetos do CEL.

É assumido também, neste programa de 2009, que o CEL “permite o controlo das regras e a seleção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa” (Reis et al., 2009, pp. 15–16). Preconiza-se que esta análise e reflexão sobre a língua se concretizem tanto em atividades nos domínios do modo oral e do modo escrito, como em trabalho oficial com a gramática, adaptando o método científico ao trabalho de análise linguística (Duarte, 1992). Este Programa, que surge em harmonia com o CNEB e outras iniciativas ministeriais em curso na época — o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), destinado a aprofundar a formação de professores do 1.º CEB, o Plano Nacional de

Leitura (PNL) e o DT —, segue de perto recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português de 2007 (Reis, 2008). Uma das recomendações colocadas em relevo é o reforço do ensino da gramática normativa numa clara revalorização da gramaticalidade, sem escamotear as variações linguísticas de várias ordens. Vinca-se, portanto, que a valorização da dimensão comunicativa da língua, que vinha ocorrendo, não pode pôr em causa a dimensão normativa.

Uma nova proposta curricular teve lugar em 2012, com as Metas Curriculares de Português, tendo-se publicado, em 2015 (Buescu et al., 2015), um outro programa, que esteve em vigor até ao termo do ano letivo de 2020/21, no qual o CEL deu lugar à designação de “Gramática”, numa perspetiva “dominantemente instrumental” do conhecimento das regularidades da língua, subsidiário da autonomia no uso de regras nas situações de compreensão e produção oral e escrita: “o ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios” (Buescu et al., 2015, p. 8).

A acumulação de referenciais (Costa, 2020) conduziu a uma reforma, ancorada no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA) (Martins et al., 2017), e que se traduziu na redação de “Aprendizagens Essenciais” (AE) (Direção-Geral de Educação, 2018), documentos de orientação curricular por área disciplinar, articulados com o PA. O PA e as AE constituem-se, atualmente, os únicos referenciais curriculares a seguir pelas escolas (Despacho n.º 6605-A/2021). Em matéria de CEL, as AE de Português corroboram a ideia do desenvolvimento gradual da consciência linguística pela reflexão e descoberta, conducente ao domínio de regras reguladoras dos diversos usos orais e escritos.

Tal como vários autores têm apontado, o sério problema com o ensino da gramática em L1 surge, muitas vezes, da dificuldade em os professores compreenderem, de facto, em que consiste este trabalho didático de articulação entre o conhecimento gramatical e as outras competências (Rättyä, Awramiuk & Fontich, 2019). Na prática, encontra-se frequentemente uma falsa articulação que consiste no

ensino da gramática a pretexto dos textos (Pereira, 2000), plasmado em muitos manuais (Silva, 2016). No entanto, algumas investigações (poucas) revelam a possibilidade didática de tal articulação (Costa & Batalha, 2019). É verdade que a investigação neste sentido ainda é recente e pouco abundante e que, por exemplo, a questão da relação da gramática e da produção de textos não é fácil (Bulea Bronckart, 2015), embora necessária (Chartrand, 2017). Emergem, de novo, hoje, as metodologias de ensino integradoras, nomeadamente as que são baseadas na “classroom interaction”, no seio da turma, sendo o professor o mediador privilegiado (Fontich, 2014; Myhill & Jones, 2015).

A nossa pesquisa pretende contribuir para este campo, ao tentar apreender as dimensões da língua e dos textos que são objeto de reflexão e de decisão, por parte das mesmas crianças, em dois momentos diferentes da sua escolaridade básica (no 2.º e no 4.º anos), no decorrer do processo de escrita colaborativa de um texto: o conhecimento gramatical, designadamente com recurso a termos metalinguísticos, é ativado durante o processo de escrita? Em relação a que domínios? Com que funções?

1.2.- O objeto textual no processo de escrita: formulação, reformulação e decisão

A atenção dada ao processo de escrita enquanto atividade cognitiva revelou que a construção do texto não resulta da simples adição sequencial de unidades até se atingir o produto final. Esse processo é marcado pela ação de componentes ou subprocessos diversos que alimentam a progressão do texto, mas que também a complexificam, quebrando o avanço linear. No modelo cognitivo que marcou, a partir dos anos oitenta, o enorme incremento da investigação sobre o processo de escrita, o modelo de Flower e Hayes (1981), esses subprocessos são designados por planificação, redação e revisão. Esta sequência parece remeter para a atuação da redação apenas na sequência da planificação e, por sua vez, a revisão atuaria apenas após ter sido redigida uma primeira versão do texto, que seria então sujeita à ação deste subprocesso. Contudo, o mecanismo de monitorização pode

ativar a revisão em relação a objetos textuais anteriores, de maior ou menor dimensão, que podem estar já escritos na página, ou registados em notas e esquemas. Essa revisão pode conduzir a uma replanificação e nova redação, e assim sucessivamente, de forma recursiva (Alamargot & Chanquoy, 2001; Barbeiro, 2019; Hayes, 2004).

No presente estudo, ao tomar a perspetiva cognitiva sobre o processo de escrita como enquadramento concetual, dá-se relevo ao facto de a monitorização poder colocar sob o foco da atenção as unidades linguístico-textuais ao longo do processo de escrita, para serem objeto de decisão, e o facto de essas unidades poderem ser de diferente natureza e de diferentes níveis. Na verdade, os objetos textuais sobre que incide a decisão podem consistir em elementos linguísticos, elementos textuais e elementos gráfico-espaciais (Barbeiro, 2003; Calil & Myhill, 2020; Sharples, 1999).

Os elementos linguísticos colocados em foco para a tomada de decisão podem situar-se nos diferentes níveis da estrutura linguística. Podem estar em causa operações de adição, substituição, supressão ou deslocação (Barbeiro, 1999, 2001, 2019; Fabre, 1986; Fabre-Cols, 2002) de letras, palavras, grupos de palavras (correspondentes a unidades sintagmáticas com as respetivas funções sintáticas), frases e também dos sinais de pontuação associados à representação escrita.

Para além das operações que envolvem unidades até ao nível da frase, a reformulação pode incidir em unidades de um nível superior. A organização discursiva e textual pode ser alvo das operações referidas em relação a sequências ou unidades discursivas superiores à frase, que podem ou não coincidir com a unidade gráfica correspondente ao parágrafo.

No nível do texto, por ação da revisão, as etapas estruturais e elementos como o título podem ser objeto de reformulação na sua globalidade e não apenas em relação a elementos específicos (Barbeiro, Pereira, Coimbra & Calil, 2020). Essa reformulação ou modificação pode ainda envolver categorias associadas aos diversos géneros como, para a narrativa, o narrador, as personagens, a ação, o tempo, o espaço.

Os elementos gráficos e espaciais também podem ser objeto de decisão, em relação ao desenho, formato e tamanho das letras, à ocupação do espaço da página, à utilização de sinais gráficos, etc. (Sharples, 1999; Barbeiro, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006).

Se se considerar todo o conjunto dos elementos e relações no domínio linguístico (mas também nos domínios textual e gráfico), encontra-se no processo de escrita, como objetos de manipulação e de decisão, as unidades linguísticas que são alvo do ensino gramatical. A perspectiva tradicional assentava, em grande medida, o ensino da escrita no ensino da gramática (Fonseca, 1990); esperava-se que a melhoria da escrita constituísse um reflexo da capacidade de reconhecimento, análise e classificação gramatical das diferentes unidades da língua, apresentadas de forma descontextualizada ou encontradas em textos de autores consagrados.

A perspectiva processual veio colocar em foco as unidades linguísticas como objetos de exploração e escolha durante o processo de escrita. A investigação tem mostrado que os escritores experientes demonstram uma maior capacidade de revisão, efetuando reformulações que vão para além de reparações de superfície, não se limitando à correção de falhas no domínio ortográfico, falta de palavras, repetições, etc. (Sommers, 1980). A dimensão de escolha (O'Donnell, 2013), ou seja, da seleção de recursos semióticos disponibilizados pela língua ao serviço de objetivos sociocomunicativos, levou a considerar como ligação essencial entre a escrita e o conhecimento sobre a língua (ou conhecimento metalingüístico) a capacidade de operar de forma consciente com essas unidades para a realização de escolhas estratégicas e adequadas (Myhill, 2018). Deste modo, o desenvolvimento do conhecimento gramatical pode alargar a consciência dos recursos semióticos disponíveis e dos reflexos sociocomunicativos associados às diversas escolhas. Por outro lado, a mobilização do conhecimento gramatical no âmbito do processo de escrita apresenta o potencial de consolidar o próprio conhecimento gramatical ao atribuir-lhe uma utilização funcional (Barbeiro, 2020).

Para conquistar as potencialidades desta ligação, as questões que se colocam são como aceder ao conhecimento e à sua ativação nas escolhas por parte dos escritores, durante o processo de escrita, e como reforçar o papel do conhecimento gramatical ao serviço dessas escolhas. A escrita em colaboração constitui um caminho para possibilitar o acesso ao pensamento metalinguístico.

1.3.- Escrita colaborativa e conhecimento metalinguístico

A escrita colaborativa realizada na modalidade de interação direta e síncrona, ou seja, com possibilidade de os participantes reagirem às propostas que vão sendo apresentadas (escrita reativa, na terminologia de Lowry, Curtis & Lowry, 2004), acarreta a explicitação dessas propostas perante os colegas. Deste modo, o objeto textual que é objeto de formulação ou reformulação surge também evidenciado na interação.

Por outro lado, a modalidade de escrita colaborativa referida traz para o processo diferentes perspetivas, conhecimentos diferenciados e experiências distintas, que podem convergir numa proposta, mas que também podem gerar propostas diferentes, o que acontece muito frequentemente (Barbeiro, 1999, 2001; Storch, 2005; Sturm, 2016). Deste modo, a escrita colaborativa é marcada por manifestações de concordância e aceitação de propostas, ou inversamente, de discordância e rejeição; por apresentação de argumentos, segundo o posicionamento dos participantes; pela defesa da continuação de procura de formulações alternativas para uma determinada passagem textual ou da necessidade de se decidir, fazendo avançar o texto (Barbeiro, 1999). Os argumentos apresentados podem derivar do conhecimento do universo tomado como referência, mas também do conhecimento sobre a língua, nos seus diferentes níveis de organização, e sobre a sua utilização em ligação a diferentes contextos e objetivos sociocomunicativos. O conhecimento metalinguístico ou gramatical poderá encontrar na escrita colaborativa campo de expressão, de explicitação, ao serviço das escolhas dos recursos linguísticos que formarão o texto.

O registo da interação entre os participantes, para além de revelar o objeto textual que é objeto de decisão em cada momento, dá também acesso ao conhecimento metalinguístico que é ativado para essa tomada de decisão. Algumas modalidades de registo multimodal, como o que foi utilizado na recolha dos dados analisados neste estudo, e que se apresentará na secção seguinte, permitem uma observação fina dos objetos textuais em foco, das operações que sobre eles são realizadas e do conhecimento metalinguístico que, eventualmente, é explicitado (Calil, 2020).

2.- Metodologia

2.1.- Atividade, participantes e recolha de dados

O registo fílmico dos dados aqui analisados e discutidos permite aceder à complexidade do processo de produção textual de alunos recém-alfabetizados, enquanto pensam para escrever histórias, em situação colaborativa e em contexto real de ensino. A recolha de dados foi efetuada em dois momentos da trajetória escolar dos sujeitos participantes. Provêm de um projeto de cooperação internacional, Interwriting-DIADE, envolvendo pesquisadores brasileiros, do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) da Universidade Federal de Alagoas (Brasil), e portugueses, do grupo ProTextos – Ensino e Aprendizagem da Escrita de Textos, da Universidade de Aveiro (Portugal), e da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria (Portugal), encontrando-se o material coletado no acervo de ambos os grupos.

Foi adotado o Sistema Ramos (Calil, 2020) como método para a captura multimodal (visual, sonora e escrita), sincrónica e simultânea, permitindo dar conta da complexidade de escrita dos pares, do texto (registo do processo e do produto) e do contexto natural e espontâneo da sala de aula. Desse modo, pode-se registar a dinâmica enunciativa das falas do professor, da dupla de alunos escreventes e de outros colegas, antes, durante e após a realização da tarefa de produção textual.

Os dados longitudinais foram recolhidos numa mesma sala de aula de uma escola de zona urbana da cidade de Aveiro. Permitiu-se que

fossem as crianças a organizar-se em pares, de acordo com a sua vontade e a relação de amizade, tendo-se procurado manter, nos dois anos de escolaridade, essa organização. Num primeiro momento, foram registadas seis tarefas de produção textual de alunos do 2.º ano do 1.º CEB (crianças de 7-8 anos de idade), em 2015. Dois anos mais tarde, em 2017, quando a mesma turma se encontrava no 4.º ano, o último do 1.º CEB (crianças de 9-10 anos), foram registadas as mesmas seis tarefas de produção textual. Das seis tarefas, três corresponderam à escrita de histórias de tema livre (tarefas 1, 3 e 5) e três com base em temas propostos pela professora (tarefas 2, 4 e 6).

O processo de recolha obedeceu sempre a um protocolo que compreendeu quatro etapas: 1) apresentação da proposta pela professora; 2) diálogo entre os alunos sobre a história a ser inventada; 3) inscrição e linearização da história inventada na folha de papel; 4) leitura/revisão da história escrita.

No registo da realização da tarefa de produção textual, tem-se a fala da professora para todos os seus alunos e, simultaneamente, da fala de cada dupla filmada. As falas da professora são, na maior parte das vezes, dirigidas a todos os alunos, enquanto as falas dos alunos de cada dupla são quase exclusivamente direcionadas apenas entre si.

Neste estudo, serão analisados os dois primeiros filmes sincronizados, correspondentes à realização da tarefa 1, de duas duplas, em cada ano escolar. No 2.º ano, em 2015, a Dupla 1 (B. e N.) escreveu a história “A minha paz” e a Dupla 2 (C. e S.), a história “Os dois amigos e o cão”. Em 2017, as duplas escreveram, respetivamente, as histórias “Clube dos amigos” e “Os quatro amigos”.

Apesar de a 1.ª e a 2.ª tarefas ocorrerem com uma diferença de dois anos, as instruções dadas pelas professoras foram as mesmas. Os alunos eram convidados a escreverem uma história inventada, sem definição prévia de tema ou sugestão de personagens. Essa distância cronológica permite observar a progressão da escrita do 2.º ao 4.º anos, na perspetiva de uma análise das dimensões analíticas do género textual solicitado (narrativa ficcional), numa lógica de comparação de

processos e produtos de escrita de histórias. Em termos de possibilidades analíticas, o foco pode incidir sobre variados aspetos, incluindo a manifestação das competências (meta)processuais e (meta)lingüísticas, de forma a construir conhecimento sobre a relação entre tais competências e os processos de produção da escrita, com ilações acerca do desenvolvimento da escrita e do papel da didática dos escritos e do ensino da gramática em inter-relação com o ensino da produção escrita. Têm sido, nesta linha, selecionadas amostras de dados para estudar dimensões específicas como a elaboração de títulos de histórias (Barbeiro et al., 2020; Calil, 2021), o reconhecimento de problemas ortográficos (Calil & Pereira, 2018), categorias metalingüísticas que emergem no processo de escrita e de revisão (Calil & Myhill, 2020), e como estas se (não) traduzem em modificações textuais, e a densidade lexical (Costa et al., 2020).

Considerou-se como objeto de análise as ocorrências verbais de termos lingüísticos proferidos pelos principais atores de cada filme sincronizado: a professora e os alunos da díade filmada. Esses termos lingüísticos foram associados aos domínios da ortografia, do texto, género e discurso, da pontuação e da grafia. Deu-se destaque, através das falas dos participantes, aos comentários feitos, relacionando-os aos domínios lingüísticos indicados e suas funções no manuscrito escolar em construção.

2.2.- Análise

Na perspetiva da integração entre as decisões tomadas durante o processo de escrita e o desenvolvimento do conhecimento metalingüístico ou gramatical explícito, a análise da interação será realizada numa perspetiva quantitativa e qualitativa.

Na perspetiva quantitativa, um dos eixos de análise será constituído pelo levantamento dos termos metalingüísticos que ocorrem durante o processo. Considerou-se esse processo na totalidade da tarefa de produção textual, ou seja, desde a etapa 1 (apresentação da proposta pela professora) até à etapa 4 (inscrição e linearização da história inventada na folha de papel). Integrou-se na análise não só a fala dos

alunos, mas também a fala das professoras, quer no momento de apresentação das instruções para a realização da tarefa, quer em momentos posteriores de eventual interação com os alunos das díades para esclarecimentos ou ajuda na resolução de problemas. Os resultados relativos às professoras e aos alunos serão discriminados. Considerou-se na análise os próprios termos utilizados pelos participantes para referir os elementos e relações linguísticas, incluindo termos não estabelecidos na terminologia oficial.

Um outro eixo de análise das transcrições e registos vídeo, na perspetiva quantitativa, será constituído pela distribuição das operações que dão origem ao texto segundo duas dimensões: as que dizem respeito ao discurso (geração e seleção de conteúdo e escolha do vocabulário que o expressa) e as que incidem sobre a formulação linguística, segundo as possibilidades de variação gramatical. Neste estudo, estão sobretudo em foco as segundas, pois são suscetíveis de descrição e de referenciação gramatical, quanto às unidades e relações que estão em causa. Esta dimensão pode ser ativada com o objetivo de assegurar a correção linguística, ou com o propósito de realizar escolhas entre soluções gramaticais facultadas pelo sistema da língua.

A vertente quantitativa será acompanhada por uma componente de análise qualitativa, destinada a apreender o recurso aos termos metalingüísticos no processo e o conhecimento metalingüístico dos alunos acerca das unidades e relações linguísticas envolvidas na decisão sobre a formulação linguística a adotar no texto que se encontram a escrever.

3.- Resultados

3.1.- Recurso aos termos metalingüísticos

Na Tabela 1 são apresentados os resultados da análise quanto à ocorrência dos termos metalingüísticos distribuídos pelos domínios, pelos processos de escrita analisados, segundo cada díade e ano de escolaridade em causa e pela autoria do enunciado em que o termo metalingüístico é integrado (professora ou alunos).

Pode observar-se na tabela que os domínios em que a ocorrência de termos no processo é mais frequente são a ortografia (166 ocorrências), a pontuação (114 oc.) e o domínio relativo ao texto, género e discurso (100 oc.). Tenha-se em conta que, no caso do domínio respeitante ao texto, género e discurso, uma parte significativa das ocorrências (43 em 100) é produzida pelas professoras, integrada fundamentalmente no momento de apresentação das instruções para a realização da tarefa, o que faz emergir de forma relevante termos como “história” e “texto”. No domínio da ortografia, predominam os termos correspondentes à indicação do nome das letras (termos que foram aglutinados na Tabela 1) e que no conjunto apresentam o valor de 124 ocorrências (sendo apenas uma realizada pelas professoras). Em relação à pontuação, são os termos ponto final, vírgula e travessão que apresentam uma frequência mais elevada.

O domínio da gramática, que assume particular relevância na finalidade deste estudo, apresenta uma frequência bastante inferior aos anteriores (53 oc., sendo 8 produzidas pelas professoras e 45 pelos alunos). Neste domínio, o termo largamente mais frequente é *nome*, com 32 ocorrências (31 realizadas pelos alunos), seguido de longe por *frase* (7 oc.) e por *palavra* (5 oc.).

A configuração gráfica é o domínio com menor número de ocorrências (19). Dos termos deste domínio, 14 são realizados pelos alunos e 5 pelas professoras.

Se compararmos os dois níveis de escolaridade em que os alunos realizaram a tarefa, observa-se, globalmente, um aumento quantitativo do número de termos metalingüísticos explicitados na interação durante o processo de escrita (de 128 oc. para 266 oc.). Este aumento ocorre na generalidade dos domínios, com exceção da grafia. O domínio que regista maior aumento é o da pontuação (de 27 oc. para 87).

Tabela 1

Termos metalinguísticos que ocorrem na interação

Domínios e termos		2.º ano			4.º ano			Subtot. A vs. P		Subtot. A 2.º vs. 4.º		Tot.
		D1	D2	P	D1	D2	P					
Texto, Género e Discurso	história	2	5	4	9	3	9	19	13	7	12	32
	historinha	1						1		1		1
	texto	1		2	5	3	12	9	14	1	8	23
	título	1	2	1	2		4	5	5	3	2	11
	texto livre					3	7	3	7		4	10
	ideia				5			5			5	5
	escrita criativa						1		1			1
	pergunta	1				1		2		1	1	2
	fala				2			2			2	2
	banda desenhada					2		2			2	2
	assunto				1			1			1	1
	hist. de aventura					1						
	hist. de guerra				1			1			1	1
	hist. de terror				1			1			1	1
	hist. terrorista				1			1			1	1
	dentro da hist.				1			1			1	1
	escrita						1		1			1
	romance	1						1		1		1
	narrador				1			1			1	1
	hist. organizada						1		1			1
hist. orientada						1		1			1	
personagem					1		1			1	1	
Subtotal		7	7	7	29	14	36	57	43	14	43	100
Gramática	nome	6	1		9	15	1	31	1	7	24	32
	frase				4		3	4	3		4	7
	palavra	1					4	1	4	1		5
	apelido				2			2			2	2
	futuro					2		2			2	2
	presente					2		2			2	2
	passado					1		1			1	1
	rimar					1		1			1	1
	som		1					1		1		1
Subtotal		7	2		15	21	8	45	8	9	36	53
Ortografia	nomes de letras*	20	33	1	17	53		123	1	53	70	124
	letra				11			11			11	11
	acento	3			1			4		3	1	4
	cedilha		2			1		3		2	1	3
	chapéu	2						2		2		2
	(letra) grande	1				2		3		1	2	3

Domínios e termos		2.º ano			4.º ano			Subtot. A vs. P		Subtot. A 2.º vs. 4.º		Tot.
		D1	D2	P	D1	D2	P					
	(letra) pequena					1		1		1		1
	(letra) inicial			4		1		4		4		4
	maiúscula		1	1	1			3	1	2		3
	escrita junto		1					1	1			1
	traço	3	2			1		6	5	1		6
	perninha		1					1	1			1
	parte				1			1		1		1
	tracinho	1		1				1	1	1		2
Subtotal		30	40	2	34	60		164	2	70	94	166
Pontuação	ponto final	12	9		10	6		37		21	16	37
	ponto	2			2	1		5		2	3	5
	pontinho				1			1		1		1
	vírgula	1	2		15	6		24	3	21		24
	travessão				13	5		18		18		18
	parágrafo				7	3		10		10		10
	dois pontos				6	1		7		7		7
	aspas				3			3		3		3
	parênteses					2		2		2		2
	p. de exclamação				2	2		4		4		4
	p. de interrogação				1			1		1		1
ponto e vírgula				1			1		1		1	
traço	1						1				1	
Subtotal		16	11		61	26		114		27	87	114
Grafia	linha		8	1	1	1	3	10	4	8	2	14
	letra (caligrafia)				2			2		2		2
	página				1		1	1	1	1		2
	escrita à mão				1			1		1		1
Subtotal			8	1	5	1	4	14	5	8	6	19
Total		60	68	10	144	122	48	394	58	128	266	452

*Apresentam-se em conjunto os valores correspondentes aos nomes das diferentes letras

Legenda: D1= Dupla1; D2= Dupla 2; A = Alunos; P=Professoras; hist. = história; p. = ponto

Fonte: elaboração própria

Quanto à diversidade, a comparação entre os dois níveis de escolaridade mostra nalguns domínios um alargamento do leque de termos explicitados. O domínio em que este alargamento se observa de forma mais notória é o da pontuação, em que, para além dos termos *ponto final* ou *ponto*, *vírgula* e *traço*, que ocorrem no 2.º ano, surgem também na interação, no 4.º ano, os termos *travessão*, *parágrafo*, *dois*

pontos, aspas, parênteses, ponto de exclamação, ponto de interrogação, ponto e vírgula. Por seu turno, no domínio gramatical, das ocorrências dos termos *nome* (para se referir a nomes próprios, dos autores ou personagens), *palavra* e *som*, passa-se para a inclusão de um conjunto de outros termos, embora não muito alargado, como *frase, apelido, presente, futuro, passado, rimar.*

A ativação dos termos metalinguísticos adquire uma natureza funcional durante o processo de escrita do texto. No domínio da ortografia, essas funções podem consistir em dar indicações quanto à ortografia das palavras (“*Espera aí. Coloca aqui o acento.*”), ou em questionar o colega de escrita acerca da forma ortográfica (“*É com <i> ou <e>?*”; “*É com <d>?*”). No domínio da pontuação, as funções incluem também dar indicações quanto aos sinais de pontuação a inscrever (“*Vírgula*”; “*Espera. Mete um ponto final.*”; “*Precisas de ter um ponto...*”; “*Agora metes vírgula aqui.*”), questionar quanto à pontuação a realizar (“*Pomos vírgula?*”; “*E quando é que vem o ponto final?*”) ou quanto à sua justificação (“*Porque é que puseste travessão? Queres falar é?*”), fundamentar as opções (“*Parágrafo que já não vamos falar mais de...*”). Como, contrariamente ao que acontece quanto à forma ortográfica, a pontuação admite em muitos casos soluções diferenciadas, esta surge frequentemente associada à realização de escolhas (“*Queres botar um ponto final ou não?*”; “*Pões vírgula ou não?*”; “*Acho que é melhor pôr vírgula*”). No domínio do texto, género e discurso, os termos metalinguísticos encontram-se associados nas falas dos alunos às escolhas quanto ao subgénero (“*Uma historinha de romance para chorar*”; “*Não pode ser de terror!*”); ao controlo do andamento do processo (“*Ainda não acabou a história toda.*”; “*E acabou o nosso texto.*”) e também a decisões quanto a elementos ou categorias textuais, como o título (“*Como é que vai ser o título?*”), as personagens (“*Sim, mas fingimos que há outras personagens.*”) ou para regular a intervenção destas categorias (“*Agora não vamos falar mais... {refere-se ao discurso direto} Vamos, o narrador!*”). No domínio gráfico, emerge sobretudo a contagem das linhas para controlar a extensão do texto.

Após esta síntese, no caso do domínio gramatical, justifica-se neste texto uma análise mais alargada das funções associadas ao recurso aos termos metalinguísticos. Algumas utilizações encontradas no *corpus* estão ligadas ao próprio conteúdo discursivo apresentado na história. É o que acontece com o termo mais frequente, *nome* (32 oc.), devendo-se essa frequência à indicação e escolha de nomes próprios para figurarem no texto como personagens.

Em relação a outros termos, encontram-se no *corpus* utilizações mais transversais associadas à própria gestão do processo de escrita. Uma das funções consiste em indicar os objetos ou unidades linguísticas sobre as quais incidem as ações a realizar, por exemplo, a ação de riscar (1):

(1) — [D1: 2.º ano]

{N. toma a folha para ler o que foi escrito}

128. N: *menina... chamava...*

{Enquanto N. fala, B. toma de volta a folha}

129. N: *uma menina que se chamava... QUE SE CHAMAVA!* Agora riscas a **palavra**.

Em (2), o recurso ao termo metalinguístico é feito para referir as unidades linguísticas que constituem as propostas, como acontece em (2), com o termo *frase*.

(2) — [D1: 4.º ano]

369. B: Pera, ouve aí uma **frase**. {Simulando o discurso} *Porque é que não vamos a um parque aquático?*

Podem também surgir associados à ativação de conhecimento gramatical, utilizado como critério de controlo e decisão da formulação linguística que vai sendo inscrita. Em (3), os termos *passado*, *presente* e *futuro* são integrados no discurso para realização dessa função. Está em causa a escrita de “chegaram”, com o problema da escrita do ditongo final como <am> ou como <ão>. S., da D2, no 4.º ano, antecipa um eventual problema por parte de C., que se encontra a escrever, e não se limita a indicar-lhe a forma ortográfica da palavra. De facto, para fundar a decisão entre as formas <chegaram> e <chegarão>, S. recorre ao seu conhecimento metalinguístico, explicitando um critério (associando a

terminação <am> ao tempo *passado*, que é o tempo adotado na construção do texto, enquanto, por contraste, a terminação <ão> surge associada ao tempo do *futuro* do indicativo).

(3) — [D2: 4.º ano]

303. S: *quando chegaram...* {C. escreve <ga> e faz uma pausa} ...*garam* {escreve <ra> e pausa novamente com um ar pensativo} lá! {insiste} *chegaram!*

304. C.: é com eme, não é?

305. S.: *chegaram...* é, é no **passado, presente** ou **futuro**? {C. faz um ar pensativo, com a mão na boca; S. parece dar-lhe tempo de propósito}

306. C.: {parece responder a medo} hum, **presente...**

307. S.: siiim...

308. C.: hum, então é...

309. S.: ...á, á, eme

310. C.: {escrevendo <m>} á, eme, não sei...

311. S.: só no futuro é que é *ão*.

3.2.- Operações e dimensões linguístico-discursivas

O conhecimento metalinguístico que atua no processo de escrita não se revela apenas por meio da utilização de termos metalinguísticos. As operações de formulação e reformulação que geram o texto que surgirá no produto final ativam também esse conhecimento, com vista à escolha e decisão.

Na Tabela 2, apresentam-se os resultados quanto à distribuição das operações pelas dimensões linguístico-discursivas, no âmbito das quais podem ser encontradas diversas possibilidades para a construção do texto: a dimensão do discurso, considerando a geração e escolha de conteúdo e a seleção discursiva dos vocábulos que o expressam e a dimensão gramatical, relativa à variação linguístico-gramatical que esse conteúdo poderá receber por meio da língua.

Os resultados apresentados na Tabela 2 revelam que as operações de construção da linguagem que constituirá o texto são comandadas sobretudo pela dimensão do conteúdo discursivo. Cerca de 4/5 das operações surgem associadas a essa dimensão.

Tabela 2*Distribuição das operações pelas dimensões linguístico-discursivas*

Dimensões	D1		D2		Global
	2.º	4.º	2.º	4.º	
Discursiva	34 (81%)	90 (81%)	63 (84%)	105 (80%)	292 (81%)
Gramatical	8 (19%)	21 (19%)	12 (16%)	27 (20%)	68 (19%)
Soma	42	111	75	132	360

Fonte: elaboração própria

Apesar de o conteúdo discursivo ser a força preponderante na condução do processo de geração do texto e da eventual reformulação do que vai sendo escrito, a forma como esse conteúdo é colocado em linguagem, considerando a dimensão gramatical, é também colocada em foco. Nesta dimensão, está em causa a formulação das unidades linguísticas segundo as regras da língua (vertente de correção linguística) e a escolha entre possibilidades de formulação facultadas pela gramática da língua (vertente de escolha sistémica). Em qualquer das vertentes, a dimensão está presente e, nos resultados, apresenta um peso proporcional equivalente. Isso indica que, mesmo com o desenvolvimento, a expressão linguística não fica absolutamente automatizada, mas quem escreve continua a ser chamado a monitorizar o que escreve e a fazer escolhas em relação a diferentes possibilidades de formulação. Para essa monitorização e realização de escolhas, é ativado o conhecimento metalinguístico. Nalguns casos, este conhecimento emerge de forma explícita na interação. É o que acontece no excerto (4), da D1, no qual está em foco a decisão entre a formulação com o artigo definido (*foi o rapaz*) e a formulação com o artigo indefinido (*foi um rapaz*). As duas formulações são consideradas, mas N., perante a pergunta de B, que, na fala 251, acentua o artigo definido (*foi O rapaz*), reformula com utilização do artigo indefinido (*foi UM rapaz*), apresentando a justificação metalinguística associada ao valor do artigo indefinido, mesmo sem recurso a termos gramaticais (“Nós não sabemos qual rapaz foi.”).

(4) — [D1: 2.º ano]

248. N: *E ele... disse...*249. B: *di...*250. N: *E-S... disse... foi... foi o rapaz...*

251. B: *foi O rapaz?*

252. N: *foi UM rapaz. Nós não sabemos qual rapaz foi. Foi um rapaz.*

Nos excertos anteriores, encontramos a manifestação do conhecimento metalinguístico com recurso a termos da metalinguagem (subsecção anterior) ou a explicitação, como acontece em (4), do valor linguístico-discursivo das possibilidades consideradas para decisão, no âmbito das operações associadas à dimensão de reformulação, designadamente o contraste entre os valores do artigo definido e indefinido. No entanto, na generalidade das operações associadas a esta dimensão, não ocorre nem o recurso a termos metalinguísticos, nem a explicitação dos valores ou relações linguísticas em causa. É a própria operação que torna manifesta a ativação do conhecimento metalinguístico, permanecendo este não explicitado.

Indicam-se, de seguida, algumas construções e recursos linguísticos que surgiram em foco ou estiveram em questão nas operações e decisões associadas à dimensão gramatical da formulação linguística:

- utilização dos nomes no grau diminutivo vs. grau normal (por exemplo, na D2-2.º ano, entre *urso* vs. *ursinho*, e D2-4.º ano, entre *animais* e *animaizinhos*, segundo usos associados à dimensão afetiva);
- utilização do artigo definido vs. indefinido, de forma semelhante ao que acontece em (4), mas sem que a decisão seja acompanhada de explicitação dos respetivos valores;
- colocação dos pronomes pessoais clíticos, nas frases subordinadas; por ex., em D1-2.º ano, entre *que chamava-se* vs. *que se chamava*;
- inversão do sujeito com os verbos declarativos, após a fala, no discurso direto; por ex., em D2-2.º ano, entre *disse o Bartolomeu* vs. *o Bartolomeu disse*, após a fala;
- utilização do tempo verbal presente vs. pretérito imperfeito, no relato; por ex.: em D1-2.º ano, entre [*Era uma vez um clube de amigos*] *que se chama* vs. *que se chamava*.

Ao contrário do que aconteceu em (4), as operações e decisões associadas a estes recursos não foram acompanhadas de explicitação dos valores discursivos em questão ou das regras da língua. Contudo, na projeção para o ensino da gramática, ou seja, na articulação entre os dois campos, o do processo de escrita e o do conhecimento gramatical, a existência de operações de decisão associadas à utilização destes e de outros recursos pode criar a oportunidade para potenciar o desenvolvimento da escrita e do conhecimento gramatical.

Conclusões e implicações para o ensino da gramática

Num contexto de enorme ambiguidade sobre o ensino da gramática e, mais particularmente, sobre o papel da gramática na produção escrita, o presente estudo pretende contribuir para a compreensão do modo como, em situação de escrita colaborativa, crianças do 1.º CEB (2.º e 4.º anos) se envolvem em atividades metalinguísticas e os domínios em que estas atividades são ativadas, já que escrever pressupõe fazer escolhas e o trabalho a pares implica verbalizá-las.

Ficou evidente, tal como seria expectável, que, no 2.º ano, é no domínio da ortografia que surgem mais menções, seguido da pontuação. Os objetos integrados no domínio “texto, género e discurso” também são muito mencionados, porém, mais de metade das ocorrências é da responsabilidade do professor quando explicita a tarefa a ser realizada pelos alunos (antes da escrita). No 4.º ano, há um aumento elevado do recurso a metalinguagem pelos alunos. Para além do aumento quantitativo, observa-se também um alargamento dos termos metalinguísticos, com incidência no texto, género e discurso e também no domínio gramatical, o que abre perspetivas para a articulação da reflexão que ocorre na escrita com o ensino da gramática.

Em relação à (re)formulação, ela incide predominantemente na dimensão discursiva, relativa à geração e seleção de conteúdo ou à procura de vocabulário para o expressar. No entanto, ainda que não constitua a situação predominante, os diálogos das crianças permitiram

observar ponderação sobre questões gramaticais conducente a opções justificadas, com explicitação dos valores ou das relações linguísticas em causa, sem que a atividade seja, necessariamente, acompanhada de termos metalinguísticos.

A capacidade de discussão em torno da escrita, traduzida em reflexão sobre a língua, mesmo que em linguagem comum, a partir de conceitos espontâneos, deve ser o ponto de partida para momentos de reflexão colaborativa entre as crianças e o professor visando a construção de conceitos científicos (Schneuwly, 2008), necessitando estes de ensino explícito para ser possível uma sistematização e generalização que tornem tais conceitos transponíveis para outros contextos.

Na verdade, para que a transferência entre a produção escrita – incluída no “espaço do uso” (comunicativo) – e a gramática – “o espaço da sistematização” (Camps, 2019, p. 20) – seja potenciada, é necessário contar com uma mediação e um suporte muito ativos pelo professor, convocando este os fenómenos gramaticais que – ocorrendo para esclarecer, solucionar – permitem um retorno ao texto com uma regulação metalinguística mais equipada. Recorde-se, por exemplo, que, no domínio “texto, género e discurso”, a intervenção do professor se deu sobretudo a montante do processo, numa perspetiva funcional; caminhar para uma intervenção durante o processo, aliando à funcionalidade uma elevada reflexividade, dependerá, substancialmente, da correlação produtiva que o professor conseguir estabelecer nos momentos de aula em que, para escrever ou para ler, os alunos sintam a necessidade de saber mais. Esses momentos serão cruciais para o desenvolvimento de atividade metalinguística com emprego da metalinguagem apropriada, inclusivamente com maior ligação desta à retórica do género de texto em causa.

Estes resultados apontam para a necessidade de se preverem dispositivos didáticos específicos que estabeleçam a ligação entre o conhecimento gramatical e a expressão das características linguísticas e discursivas do texto e dos respetivos segmentos em construção e que vão sendo alvo de tomada de decisão, tornando possível aos alunos

fazerem opções — “grammar as choice” (Myhill et al., 2020). Ou seja, assume-se que a um eixo fundamental do ensino da gramática, através de atividades que conduzem a um domínio operacional das principais noções e regras do sistema da língua, se deve juntar outro eixo de reflexão em relação com as condições de funcionamento dos textos no seu contexto e em que também seja visível o reconhecimento de que certas noções relativas à língua constituem um apoio ao desenvolvimento das capacidades textuais.

Por sua vez, todos os saberes gramaticais aprendidos de forma sistemática e através de um processo “científico” de construção de conhecimentos, numa lógica de desenvolvimento linguístico e tendo na base o pensamento espontâneo dos alunos sobre determinados fenómenos da língua, tornar-se-ão num instrumento poderoso para a progressão no uso da língua de modo reflexivo, o que muito difere dum ensino de gramática apostado em apresentação de definições com exemplos e exercícios, sem estabelecimento de pontes para o uso. Assim, a aprendizagem da gramática, nesta lógica interativa, e sempre numa perspetiva de atividade metalinguística, pode ser induzida a partir de fenómenos nos textos (também os produzidos pelos próprios alunos), no sentido de se construírem instrumentos de engenharia didática.

Entre esses instrumentos, encontra-se a intervenção do professor durante o processo, referida anteriormente, na qual o professor pode fazer os esclarecimentos perante as questões surgidas, recorrendo à explicitação de propriedades e relações linguísticas e integrando nela os termos metalinguísticos. Pode inclusivamente estabelecer a ligação com o ensino de conteúdos gramaticais realizado noutras aulas, o que acontece com alguma frequência quando o próprio professor participa na escrita conjunta, como mostram Barbeiro e Barbeiro (2019).

Contudo, a reflexão gramatical com base nas escolhas e decisões dos alunos na atividade de escrita, realizada individualmente ou em grupo, pode prolongar-se para além do processo. Assim, na sequência da escrita de um texto, de que se guardou a folha de rascunho, o professor pode chamar os alunos não apenas para lerem ou falarem sobre o texto que produziram, mas também para falarem sobre a sua

construção. Com a realização recorrente da atividade, os alunos podem ser levados a preservar a legibilidade das alterações e a selecionar as que poderão comunicar à turma, para além de o professor também poder intervir nessa seleção. Com base nas rasuras registadas na folha de rascunho, podem dizer à turma que alterações realizaram, incluindo as que se situam no domínio gramatical. Essas alterações podem ser objeto de reflexão conjunta. No caso das alterações de natureza gramatical, a reflexão poderá ser apoiada pelo professor, que terá a missão específica de estabelecer ou promover o estabelecimento por parte dos alunos da relação com a descrição gramatical, incluindo o recurso à metalinguagem, nos casos em que já tenha sido objeto de ensino explícito. Esta atividade, conduzida num clima de “alta qualidade na discussão” para desencadear pensamento metalingüístico (Myhill et al., 2020) – o que só o professor pode conseguir gerar –, permitirá a articulação entre os dois domínios, o da escrita e o do ensino da gramática, ancorada nas questões que se colocaram e nas decisões que o aluno teve de tomar durante o processo.

Referências bibliográficas

Alamargot, D., y Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Press.

Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalingüística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. (2001). Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação*, 5, 64-76.

Barbeiro, L. (2003). *Escrita: Construir a aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologias de Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barbeiro, L. (2019). Escrita: Tecer e esculpir o texto. *Letras de Hoje*, 54(2), 221-230. doi: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32354>.

Barbeiro, L. (2020). Perspectiva meta: Integração e colocação em foco das unidades lingüísticas. *Calidoscópico*, 18(3), 714-737. doi: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.183.12>.

Barbeiro, L., y Barbeiro, C. (2019). O discurso do professor na reescrita conjunta. In F. Caels, L. F. Barbeiro, & J. V. Santos (Orgs.), *Discurso académico: Uma área disciplinar em construção* (pp. 83-105). Coimbra e Leiria: CELGA-ILTEC/ESECS-IPL.

Barbeiro, L., Pereira, L. Á., Coimbra, R. L., y Calil, E. (2020). Os títulos no processo de escrita de histórias por alunos do 2.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 71-94. doi: <https://doi.org/10.21814/rpe.18339>.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., y Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e da Ciência.

Bulea Bronckart, E.-E. (2015). L'interaction entre grammaire et texte : les défis didactiques d'une prescription innovante. *Scripta*, 19(36), 57-74. doi: <https://doi.org/10.5752/p.2358-3428.2015v19n36p57>.

Calil, E. (1998). *Autoria: A criança e a escrita de histórias inventadas*. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas.

Calil, E. (2020). Sistema Ramos: Método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. *Alfa*, 64, e11705.

Calil, E. (2021). Gênese textual de um título: Estudo sobre as redes associativas e ativação de memórias em alunos recém-alfabetizados. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, 16(1), 184-210.

Calil, E., y Pereira, L. Á. (2018). Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: Quando e como acontecem. *Alfa*, 62(1), 91-123.

Calil, E., y Myhill, D. (2020) Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly-literate writers' understanding of revision. *Linguistics and Education*, 60, 1-15. doi: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100875>.

Camps, A. (2019). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la gramática. In A. Leal et al. (Orgs.), *A linguística na formação do professor: Das teorias às práticas* (pp. 11-22). Porto: FLUP. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/lingal>.

Camps, A., Guasch, O., Milian, M., y Ribas, T. (1997). Dialogue d'élèves et production textuelle. Activité métalinguistique pendant le processus de production d'un texte argumentatif. *Recherches*, 27, 133-156.

Camps, A., Guasch, O., Milian, M., y Ribas, T. (2000). Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. In A. Camps & M. Milian (Eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 103–124). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Castro, R. V. de. (1995). *Para análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*. Braga : IEP, CEEP, Universidade do Minho.

Chartrand, S.-G. (2017). Le nécessaire rapport dialectique entre faire comprendre le fonctionnement de la langue et développer des compétences scripturales dans l'enseignement grammatical. In E. Bulea Bronckart & R. Gagnon (Eds.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (pp. 209–226). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Costa, A. C., Coimbra, R. L., y Pereira, L. Á. (2020). A riqueza lexical em produções escritas no 1.º ciclo: um estudo de caso. *Indagatio Didactica*, 12(2), 259–269.

Costa, A. L. (2020). Grammar teaching 91-19: an analysis of the Portuguese curricula. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–31. doi: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.03>.

Costa, A., y Batalha, J. (2019). Para um mapa das fronteiras e das pontes na investigação em didática da gramática. In A. Leal et al. (Orgs.), *A linguística na formação do professor: Das teorias às práticas* (pp. 61-80). Porto: FLUP. <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga5>.

Daiute, C., y Dalton, B. (1993). Collaboration between children learning to write: Can novices be masters? *Cognition and Instruction*, 10, 281–333.

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.

Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In I. D. M. R. Delgado-Martins, D. R.

Pereira, A. I. Mata, M. A. Costa, y L. Prista (Ed.), *Para a didáctica do português: Seis estudos de linguística*. Lisboa: Colibri.

Fabre, C. (1986). Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée*. 62, 59-79.

Fabre-Cols, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège : De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Issy-les-Molineaux: ESF.

Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387. doi: <https://doi.org/10.2307/356600>.

Fonseca, E. (1990). Paradigmas, programas e ensino da língua materna. *Revista Portuguesa de Educação*. 3(3), 51-61.

Fontich, X. (2014). Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction. In T. Ribas, X. Fontich y O. Guasch (Eds.), *Grammar at School: Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 255–283). Brussels : P.I.E. Peter Lang. doi: <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6/19>.

Gaulmyn, M.-M, Bouchard, R., y Rabatel, A. (Eds.) (2001). *Le processus rédactionnel : écrire à plusieurs voix*. Paris: L'Harmattan.

Gil, R., y Bigas, M. (2014). The use of metalinguistic terms in writing activities in early primary school classrooms. In T. Ribas, X. Fontich, & O. Guasch (Eds.), *Grammar at School: Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 141–171). Brussels : P.I.E. Peter Lang. doi: <https://doi.org/10.3726/978-3-0352-6490-6/19>.

Hayes, J. (2004). What triggers revision? In L. Allal, L. Chanquoy y P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 9-20). Boston, MA: Kluwer Academic.

Kress, G., y van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). London: Routledge.

Lowry, P. B., Curtis, A., y 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.

Martins, G. (Coord.), Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J., Silva, L. M., da Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., y Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos*

alunos à saída da escolaridade obrigatória. Ministério da Educação - Direção-Geral da Educação.

Ministério da Educação (1991). *Programa Língua Portuguesa. Plano de organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 1.º ciclo.* Volume II. DGEBS.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.* Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2008). *Dicionário Terminológico.* Disponível em <http://dt.dge.mec.pt>.

Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21. doi: <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.04>.

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

Myhill, D., y Newman, R. (2016). Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Education Research*, 80, 177-187. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>.

Myhill, D., Jones, S., y Wilson, A. (2016). Writing conversations: Fostering metalinguistic discussion about writing. *Research Papers in Education*, 31(1), 23-44. doi: <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>.

Myhill, D., Watson, A., y Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 13(2). doi: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>.

O'Donnell, M. (2013). A dynamic view of choice in writing: Composition as text evolution. In L. Fontaine, T. Bartlett & G. O'Grady (Eds.). *Systemic Functional Linguistics: Exploring choice* (pp. 247-266). Cambridge: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139583077.016>.

Pereira, L. Á. (2000). *Escrever em português: Didáticas e práticas.* Porto: Edições Asa.

Rättyä, K., Awramiuk, E., y Fontich, X. (2019). What is grammar in L1 education today? *L1 Educational Studies in Language*

and *Literature*, 19, 1–8. doi: <https://doi.org/10.17239/11esll-2019.19.02.01>.

Reis, C. (Ed.). (2008). *Actas. Conferência internacional sobre o ensino do Português*. Ministério da Educação. DGIDC.

Reis, C., Dias, A. P., Cabral, A. T. C., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J., y Pinto, M. O. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação, DGIDC.

Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Genève : Université de Genève.

Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as a creative design*. London: Routledge.

Silva, A. C. da. (2016). A configuração do ensino da gramática nos novos manuais de Português do 9.º ano. *Diacrítica*, 30(1), 83–112.

Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31(4), 378-388.

Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing* 14, 153-173.

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

Swain, M., y Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.