

Isto dá muito trabalho – a interação metalinguística de estudantes de educação

This is a lot of work – metalinguistic interaction of teacher students

Ana Luísa Costa¹, Xavier Fontich²

¹ Instituto Politécnico de Setúbal e Centro de Linguística da Universidade de Lisboa

² Universidade Autónoma de Barcelona

Abstract

The study of the interaction between students of a teacher training course during the resolution of a Grammar Lab is guided by two goals: (i) to characterize metalinguistic interactions between schooled adults in the face of grammatical problems, in collaborative work and (ii) to consolidate a model of integrated analysis of the interaction, deepening the relationship between metalinguistic argumentation and metalinguistic knowledge. Metalinguistic interaction is understood as an extension of metalinguistic activity, and materialized in dialogical verbal discourse, in our case contextualized in the resolution of grammar problems. Framed by other studies of interaction in the sociocultural-Vygotskian framework (Mercer, 2019; Edwards & Mercer, 2013), the analysis follows the integrated model of Fontich (2010a), which explores the relationship between metalinguistic argumentation and verbalized metalinguistic knowledge. The results show three different patterns of interaction and point to a dissociation between the grammar knowledge expressed as a product, in the written answers, and the ability to explain that same knowledge.

Keywords: interaction, metalinguistic activity, grammar concepts, grammar lab, teacher education.

Resumo

O estudo da interação entre estudantes de um curso de formação de professores durante a resolução de um Laboratório Gramatical é guiado por dois objetivos: (i) caracterizar interações metalinguísticas de adultos escolarizados perante problemas gramaticais em trabalho colaborativo e (ii) consolidar um modelo de análise integrada da interação que explore a relação entre argumentação metalinguística e o conhecimento metalinguístico. A *interação metalinguística* é entendida enquanto vertente da atividade metalinguística (Camps, 2014), sendo materializada em discurso verbal dialógico, neste caso contextualizado na resolução de problemas de gramática. Enquadrada por outros estudos da interação no quadro sociocultural-vygotskiano (Mercer, 2019; Edwards & Mercer, 2013), a análise segue o modelo integrado de Fontich (2010a), que explora a relação entre argumentação metalinguística e conhecimento metalinguístico verbalizado. Os resultados permitem identificar três padrões de interação e apontam para uma dissociação entre a gramática que se sabe, evidenciada nos produtos-resposta, e a capacidade para fundamentar o que se sabe.

Palavras-chave: interação, atividade metalinguística, conceitos gramaticais, laboratório gramatical, formação de professores.

1. Breve introdução ao problema

Tem sido crescente o interesse pela *interação* no âmbito da Linguística Educacional, emergente tanto em estudos sobre a relação entre desenvolvimento da competência de escrita e aprendizagem da gramática, como

em estudos sobre a aprendizagem de *conceitos gramaticais* e da capacidade de *raciocinar metalinguisticamente* para resolver problemas de gramática. Ainda assim, considerando a longa rota de investigação no campo da interação em outras áreas da educação – por exemplo, na Educação Matemática, a resolução de problemas matemáticos, ou, na Didática das Ciências, a explicação de experiências laboratoriais – pode considerar-se que são escassos os trabalhos que se dedicam a gravar e analisar interações professor-alunos ou diálogos entre alunos em trabalhos de grupo nas aulas de língua e, em particular, no domínio da gramática. E, quanto ao ensino superior, especificamente sobre cursos de formação de professores, pode afirmar-se que muito raras são as pesquisas sobre o que se passa na interação em trabalhos de grupo de estudantes de educação sobre a gramática que vão ensinar e sobre como a vão ensinar. É este o nosso ponto de partida ou, dito de outra forma, o nosso *problema* de investigação. Pretendendo contribuir para a caracterização da *interação* entre estudantes do ensino superior, futuros professores, o objeto de estudo específico é a *interação metalinguística*, entendida enquanto vertente da atividade metalinguística e materializada em discurso verbal dialógico, contextualizado na resolução de problemas de gramática. As verbalizações associadas a este discurso são metalinguísticas, algumas envolvem termos e conceitos linguísticos e podem ser sequências de natureza argumentativa, fundamentando pontos de vista.

O presente estudo de interações verbais orais durante a realização de um Laboratório Gramatical (LG) em trabalho colaborativo por estudantes de um 3.º ano de uma licenciatura na área da educação orientou-se por dois objetivos:

- (i) Caracterizar interações metalinguísticas de estudantes de educação perante problemas gramaticais durante a realização de um LG em trabalho colaborativo.
- (ii) Refinar um modelo de análise integrada da interação que explore a relação entre argumentação metalinguística e conhecimento metalinguístico.

Com o primeiro objetivo, procuraremos responder a duas questões de investigação: (i) quais as estratégias discursivas de argumentação dominantes no raciocínio metalinguístico destes estudantes de educação? e (ii) o que caracteriza o conhecimento metalinguístico enunciado nas verbalizações de estudantes? Relativamente ao segundo objetivo, procuraremos responder à questão (iii) quais as vantagens de um modelo de análise de interações sobre gramática que integra simultaneamente o processo de reflexão metalinguística e o processo de emergência de conceitos?

As duas primeiras questões de investigação enquadram-se nos pressupostos teóricos dos estudos sobre interação com enquadramento sociocultural-vygotskiano, explicados na secção 2. Considerando os poucos estudos empíricos de interações em aulas de gramática, como se poderá constatar na secção 3, a maioria foca-se no discurso de alunos do ensino básico e secundário, sendo raros os estudos no campo da formação de professores. Além disso, a análise de dados de interações verbais orais tem recebido tratamentos metodológicos bastante díspares, que impedem uma maior comparabilidade entre os resultados. Assim, na sequência da terceira questão, exploraremos uma abordagem metodológica integradora e, para isso, na secção 4, explicamos o modelo de análise proposto, que suporta os resultados apresentados em 5. A secção 6 inclui algumas conclusões e considerações, apontando trabalho futuro.

2. Porquê estudar a interação metalinguística nas aulas de língua?

Numa perspetiva em que a dimensão social explica o desenvolvimento humano, individual e histórico, entende-se que a interação seja motor desse desenvolvimento. Por isso, estudar a interação significa estudar a aprendizagem, procurar entender como se desenvolve e que processos lhe são inerentes.

Este estudo, que foca a interação verbal sobre a própria linguagem verbal, enquadra-se numa teoria sociocultural da educação. Esta perspetiva postula que o desenvolvimento psicocognitivo humano é

inerentemente social e que se alimenta de interações em que os participantes co-participam da criação de um sistema partilhado de conhecimento, essencial à atividade humana (Hernández-Rojas, 2008; Smagorinsky, 2011). Miller (2011), contudo, esclarece que, no pensamento vygotskiano, a atividade social começa com a interação, mas culmina no diálogo interno, integrando o “outro social” nos processos cognitivos do indivíduo. Para Vygotsky, as funções psicológicas superiores emergem através da mediação de sistemas semióticos culturalmente constituídos, nos quais a linguagem verbal é a principal ferramenta de desenvolvimento, juntamente com outras representações simbólicas (Smagorinsky, 2023). A aprendizagem ocorre quando os aprendentes passam da dependência de um “outro mais capaz” para a competência autónoma (Miller, 2011). Cazden (1981) descreve este processo como “desempenho antes da competência”. Nesta linha de ideias, os alunos devem envolver-se em atividades estruturadas que conduzam gradualmente ao domínio da competência. Esta transição do intermental para o intramental promove capacidades mais profundas de compreensão do conhecimento e a autonomia no raciocínio (van der Veer, 2020). Assim, na educação, o quadro sociocultural-vygotskiano desloca-se de ambientes de aprendizagem tradicionais para ambientes participativos e colaborativos.

Para entender os princípios deste quadro teórico, importa ter igualmente presente que a visão sociocultural se alinha com o dialogismo bakhtiniano, que perspetiva a linguagem como inerentemente reactiva e dialógica (Riestra, 2010). Bakhtin afirma que o discurso é moldado por outras vozes, além da do próprio, formatando processos cognitivos isolados (Barnes & Todd, 2001; Wegerif & Major, 2023). Esta perspetiva apela a que se repense o papel da escola, superando a mera instrução direta e promovendo ambientes de aprendizagem interactivos e enriquecedores, nos quais os alunos tenham oportunidade de construir conhecimento de forma colaborativa (Mercer, 2013). As escolas devem proporcionar espaços para a pesquisa, o diálogo e a exploração, permitindo que os alunos interajam de forma significativa com ferramentas culturais (Wells & Mejia, 2005; Smagorinsky, 2023).

A aprendizagem vygotskiana, contudo, não consiste simplesmente em interagir com um parceiro conhecedor, mas em atividades estruturadas e mediadas pelo professor, que mergulham os alunos em experiências de aprendizagem significativas (van der Veer, 2020). O ensino é visto como um processo mediado e orientado para a autorregulação do aluno. Inicialmente regulada por outros (Miller, 2011), a aprendizagem transita para a zona de desenvolvimento proximal, na qual os alunos progridem por meio de apoio orientador intencional ou, por outras palavras, progridem “andaimados”.

Ao contrário dos contextos informais de aprendizagem, como as práticas familiares ou profissionais, a aprendizagem escolar distingue-se pela estruturação explícita de cenários de resolução de problemas e pela sua orientação estratégica (Taber et al., 2016). O desafio do professor reside na gestão de diversos alunos em diferentes fases de desenvolvimento, o que requer interações dinâmicas na sala de aula que promovam a metacognição e espaços semióticos partilhados (Mercer, 2019). Uma vez mais, saliente-se que o envolvimento sustentado em atividades colaborativas aumenta a capacidade de reflexão autónoma e individual dos alunos, uma vez que o “outro social” interiorizado continua a moldar os seus processos de pensamento (Miller, 2011).

Alguns conceitos-chave neovygotiskianos, como os *andaimes* e a *fala exploratória*, sustentam a conceptualização da aprendizagem como um processo co-construído (Lave & Wenger, 1991). Esta visão da aprendizagem, no quadro teórico socioconstrutivista, integra diversas perspetivas, como o construtivismo piagetiano e a teoria sociocultural-vygotskiana, as quais valorizam uma agência ativa na aprendizagem (Cubero, 2005). A mediação semiótica, particularmente através da linguagem verbal, é facilitadora do desenvolvimento cognitivo, reforçando a ideia de que os processos psicológicos humanos são inerentemente sociais e enraizados em atividades culturais (Wertsch, 1985).

A metáfora do *andaime* descreve o apoio prestado por um professor para ajudar um aluno a adquirir conhecimentos. Inicialmente aplicada ao ensino de línguas, foi alargada a processos de ensino e aprendizagem em diversas disciplinas. Os *andaimes* implicam uma redução da liberdade do aluno, pela necessidade de orientação da sua atenção e pelo fornecimento de modelos de compreensão do conhecimento. Destacam-se três tipos de andaimes: os ecológicos (no contexto natural de aprendizagem), os sociais (como as interações com o

professor ou entre pares) e os individuais (como os apoios ao desenvolvimento cognitivo). Alguns centram-se no ambiente da sala de aula, enquanto outros se focam nas estratégias de aprendizagem colaborativa, na internalização dos saberes ou nos mecanismos discursivos. A investigação educacional tem reconhecido os *andaimes* (o *scaffolding*) como um processo dialético em que os alunos desenvolvem autonomia superando a instrução direta do professor. Por exemplo, o discurso exploratório, no qual os alunos interagem de forma crítica com as ideias dos seus pares, é um mecanismo crucial para o desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem é reforçada quando os alunos abordam abertamente os erros e as suas concepções erróneas, em vez de se limitarem a procurar as respostas corretas esperadas pelo professor.

O conceito de *andaime*, portanto, também se aplica às interações entre pares, exigindo uma reconsideração da concepção original de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) na aprendizagem colaborativa. Do ponto de vista do ensino, torna-se necessário que o professor seja flexível e incentive interações que conduzam a uma transformação conceptual, para desenvolver aprendizagens efetivas. Sublinhe-se que uma negociação significativa exige esforço e tempo, não se podendo restringir à transmissão de respostas corretas pré-existentes. Implica orientar os alunos na construção da aprendizagem através do questionamento, da pesquisa e da reflexão. Em suma, *andaimar* é um processo colaborativo e responsivo que promove a autonomia na aprendizagem.

Na investigação sobre interação, nas dinâmicas de sala de aula, Barnes e Todd (2001) foram pioneiros nas abordagens socioculturais, destacando o discurso como ferramenta para a construção do conhecimento. O seu trabalho mostrou que os conceitos emergem da interação, não sendo entidades fixas e pré-existentes. Paralelamente, também desde o final do século XX, os estudos de análise do discurso foram adotando uma perspetiva social de aprendizagem, considerando a educação como um processo de comunicação que constrói contextos mentais compartilhados (Cubero et al., 2008; Mercer, 2019). A análise do discurso passou do estudo da própria linguagem para o estudo do seu papel na construção da aprendizagem. Esta perspetiva assenta em três pressupostos: (i) o conhecimento é inerentemente social e cultural, e só existe quando é partilhado; (ii) a análise do discurso deve focar-se mais nos conteúdos e nas funções da linguagem do que nas estruturas linguísticas e (iii) o conhecimento depende do contexto e é moldado por atividades conjuntas e normas de comunicação (Wells et al., 2024).

O contexto, enquanto espaço intersubjetivo, desempenha um papel crucial na aprendizagem (Edwards & Mercer, 2013). Por essa razão, vários autores têm desenvolvido recentemente investigação sobre interação em contexto escolar associada à aprendizagem colaborativa (Mercer, 2019). Nesta linha, destaca-se o trabalho de Van Lier (2004), que propõe uma perspetiva semiótica ecológica, reconhecendo múltiplas fontes de andaimes na aprendizagem cooperativa e analisando o discurso interacional em diferentes contextos educativos.

A investigação sobre interação em sala de aula revela, contudo, um paradoxo. Reconhece-se que a interação é crucial para a aprendizagem, no entanto, a qualidade da interação é muitas vezes negligenciada, como se se esperasse que os alunos infiram por si, sem apoio, as estratégias e regras para uma interação com sucesso (Edwards & Mercer, 2013). A consciência desta lacuna aponta para a necessidade de instrução explícita que apoie a emergência da fala exploratória, sendo ainda urgente ultrapassar contextos de aprendizagem em que o diálogo é dominado pelo professor e os alunos procuram adivinhar as respostas corretas, em vez de se envolver em discussões significativas (Mercer, 2019). A instrução explícita para a co-construção de discurso exploratório ajuda os alunos a envolverem-se em discussões de qualidade e a desenvolverem capacidades de raciocínio autónomas. Por outras palavras, os trabalhos de grupo e a interação não garantem só por si a aprendizagem, podendo o confronto de perspetivas conduzir a disputas pessoais, em vez de trocas construtivas (Schwarz et al., 2009). Cabe ao professor promover uma reflexão intencional sobre uma comunicação eficaz, baseada em discurso exploratório. Também com este propósito, o papel do professor muda de instrutor para facilitador, orientando uma comunidade de aprendizagem colaborativa (Garth-James & Hollis, 2014). Assim, uma sala de aula dialógica baseia-se na negociação de regras de discussão e reflexão, criando um espaço intersubjetivo onde as ideias competem, mas a coesão do grupo é mantida (Vandenberg et al., 2021).

3. Como estudar a interação metalinguística?

Na secção anterior, sublinhámos o interesse pela interação em situações de aprendizagem colaborativa num quadro em que a atividade verbal dialógica é o cerne da aprendizagem em qualquer área do saber. Muitos dos estudos mencionados na secção anterior investigam em contextos de aulas de diferentes disciplinas. Nesta secção, focamos estudos no âmbito da didática da L1. Nem todos os autores perspetivam a interação como motor de aprendizagem: alguns veem a interação como mais uma estratégia de ensino-aprendizagem (reconhecendo as potencialidades gerais da aprendizagem colaborativa), outros como janela de acesso a processos psicolinguísticos de aprendizagem ou, no caso das línguas, de reflexão metalinguística. Observa-se ainda um desconhecimento mútuo entre autores de origens linguísticas diferentes, como se depreende, a título de exemplo, da ideia de que “[o]ne aspect is that most research conducted in this area has almost exclusively been done in Anglophone context” (Strandberg & Van Rijt, 2024, s/p). Esta dispersão de visões e de objetivos de investigação conduz a uma considerável dispersão de metodologias de recolha, tratamento e análise de dados, o que limita bastante a comparabilidade de resultados.

Para ilustrar este estado da arte, apresentaremos exemplos de alguns estudos representativos de diferentes origens linguísticas (associados ao ensino do português, do catalão, do espanhol, do francês ou do inglês como L1), os quais, tal como o nosso, têm como foco a interação metalinguística. Organizamos esta sistematização de abordagens e categorias de análise disponíveis na literatura em dois eixos que permitem caracterizar diferentes respostas à pergunta “como estudar a interação metalinguística?”. O primeiro eixo inclui estudos cujos dados são (i) interações durante o processo de escrita, em situações de escrita colaborativa, a pares ou em grupo. No segundo eixo, os dados são (ii) interações durante o processo colaborativo de resolução de problemas de gramática por pares ou por grupos.

Começando pelo primeiro eixo, são pioneiros trabalhos enquadrados por protocolos típicos da investigação em psicologia da aprendizagem, como os de Camps (1991, 1994) e de Barbeiro (1994, 1999), nos quais se analisam interações verbais durante o processo de escrita.

Em Camps (1991, 1994), apresenta-se um estudo descritivo/interpretativo que analisa interações orais de um grupo de 3 alunos (2 raparigas e um rapaz) a frequentar o 7.º ano de escolaridade (com cerca de 12 anos), falantes do catalão. Os alunos receberam instruções explícitas sobre géneros textuais argumentativos e desenvolveram uma tarefa de escrita colaborativa de um texto argumentativo sobre o racismo. Os enunciados e episódios foram codificados segundo categorias como o tipo de operação do processo de escrita (controlo da tarefa, elaboração, planificação, textualização e revisão) e verbalizações que evidenciam conhecimento metalinguístico, metatextual e metadiscursivo, com recurso a termos e conceitos metalinguísticos ou com expressões de fala quotidiana. No estudo qualitativo e quantitativo, com validação estatística, desenvolvido em Barbeiro (1994, 1999), analisam-se as interações de grupos de 3 alunos, oito por cada ano de escolaridade (2.º, 4.º, 6.º e 8.º anos), num total de 96 participantes com idades entre os 7;10 e os 14;00. Tal como em Camps (1991, 1994), analisam-se “atividades do processo de escrita”, segundo os núcleos *planificação*, *redação e revisão* (Barbeiro, 1999, p. 119) e são categorias de análise operações de construção textual, de conceção textual e de realização textual. No discurso dos alunos que acompanha as diferentes operações, são também objeto de análise argumentos de fundamentação linguística, que correspondem a manifestações verbais que explicam, questionam, contestam propostas ou que aceitam ou recusam essas propostas. Em síntese, este trabalho integra a análise de sequências argumentativas que fundamentam o raciocínio metalinguístico.

Outros estudos em sala de aula, associados ao ensino de línguas românicas e anglossaxónicas, exemplificam este eixo de análise de interação metalinguística durante o processo de escrita. Tendo por base metodológica para recolha de dados o sistema Ramos (Calil, 2020), Eduardo Calil tem interagido com diversos colegas e desenvolvido análises que se focam nas interações durante o processo de escrita por crianças portuguesas, brasileiras e francesas no 1.º ciclo/ensino primário. O sistema Ramos permite alinhar não só a gravação das falas, mas também os movimentos da caneta e a imagem do manuscrito, o que favorece a perspetiva de análise genética do manuscrito adotada pelo autor. Nesta linha de estudos, o foco são as interações que geram comentários que antecedem, que acompanham ou que são posteriores a decisões marcadas no

manuscrito. Entre estes comentários, emergem verbalizações ou ações que evidenciam conhecimento metalinguístico em construção. Por exemplo, em Barbeiro et al. (2022), a análise assume como categorias termos metalinguísticos que surgem na interação, nos domínios “texto, género e discurso”, “gramática”, “ortografia”, “pontuação” e “grafia”, e ainda operações e dimensões linguístico-discursivas associadas a opções de construção do texto. Outro exemplo é o artigo de Calil e Myhill (2020), no qual os autores analisam comentários e intervenções textuais, como rasuras, de uma diáde durante as operações de revisão textual. Nas interações das duas alunas, são predominantes verbalizações sobre a dimensão gráfico-espacial, mesmo quando o reconhecimento de problemas no manuscrito é de natureza lexical ou sintática. Várias análises de interação metalinguística ou, usando o conceito prevalente, de *metatalk* relacionam desenvolvimento da escrita e *metalinguistic understanding*, fundamentalmente em contextos de aprendizagem do inglês L1 (Myhill et al., 2013; Myhill & Newman, 2019; Myhill, 2021, e.o.).

Um conjunto representativo de estudos que analisam interação numa perspetiva de atividade metalinguística encontra-se associado ao trabalho do grupo catalão GREAL (Camps & Fontich, 2020; Fontich & García-Folgado, 2019; Fontich et al., 2022). Entre estes estudos, tal como nos casos anteriormente apresentados, vários analisam interações em tarefas de escrita colaborativa (Camps et al., 1997; Ribas et al., 2020, e.o.). Neste quadro, surgem como categorias dicotomias como conhecimento processual / conhecimento declarativo ou verbalizações com recurso a metalinguagem / verbalizações com linguagem do dia a dia (Camps, 2014), presentes nas interações de alunos falantes do catalão e do espanhol de diferentes idades. No mesmo alinhamento teórico da atividade metalinguística, salientam-se os estudos de interação de Fontich (2010a, 2010b, 2021, 2014), cujo modelo de análise seguiremos e que ilustram o segundo eixo de análise, sobre interações durante o processo de resolução de problemas de gramática em trabalho colaborativo.

No que concerne este segundo eixo, ainda mais escassa é a investigação sobre interação especificamente em torno de tarefas de gramática. Alguns estudos sobre a construção de conceções gramaticais e de argumentação metalinguística analisam argumentos metalinguísticos expressos em respostas escritas a questões sobre problemas gramaticais. Disso é exemplo o artigo de Jouili e Elalouf (2021), no qual se estuda a conceptualização da noção da função sintática *sujeito* entre grupos de alunos de ensino secundário com tradições gramaticais diferentes (a francesa e a espanhola). Igualmente, em Van Rijt et al. (2021), um artigo sobre capacidades de reflexão metalinguística, os dados são respostas a testes realizados por escrito, nos quais estudantes do ensino secundário e estudantes do ensino superior de cursos de formação de professores explicam os seus raciocínios ao resolver problemas que convocam conhecimento sintático explícito. Ainda que o objetivo destes estudos seja descrever o raciocínio metalinguístico e o conhecimento associado, os dados não são interações orais, como acontece nos estudos que referimos no primeiro eixo e nos que destacaremos em seguida.

Numa abordagem naturalista de recolha de dados de aula, em Gauvin e Boivin (2013), analisam-se cerca de 9 horas de gravação de interações de um total de 54 alunos com idades entre 12 e 13 anos, a trabalhar em pares, resolvendo exercícios de que exploram a noção de *verbo*. Uma vez que o objetivo é descrever a natureza dos critérios que a que os alunos recorrem para identificar *verbos*, são categorias de análise a oposição conhecimento declarativo / conhecimento processual e tipos de conhecimento face aos conhecimentos instituídos (decisivos, não decisivos, marginais). As autoras concluem que o recurso a conhecimentos marginais diminui após a institucionalização dos saberes, mas há conhecimentos prévios que são resistentes à institucionalização de novos conhecimentos, o que é uma pista importante para a transposição didática de conhecimentos gramaticais.

Num outro contexto linguístico, numa sala de aula sueca, o estudo igualmente naturalista de Strandberg e Van Rijt (2024) analisa 2h51' de interações de estudantes de ensino secundário, com idades entre os 15 e os 17, organizados em 3 grupos de 4. A tarefa induz uma reflexão em torno de propriedades linguísticas a partir de texto literário, numa abordagem didática que os autores consideram “contextualized grammar teaching” (Strandberg & Van Rijt, 2024, p. 3). Com o objetivo de analisar quer os termos e conceitos de emergência no discurso dos alunos, quer a qualidade da capacidade de reflexão metalinguística, os dados são analisados qualitativamente e quantitativamente, com validação estatística. Como categorias de análise para o estudo da

argumentação metalinguística, os autores recorrem aos tipos de fala (disputativa, cumulativa e exploratória) propostos, por exemplo, em Mercer (2019) e distinguem o recurso a conceções erróneas e “rules of thumb” da mobilização intencional de manipulações linguísticas correspondentes a testes sintáticos validados pela teoria linguística. Em síntese, a qualidade do raciocínio metalinguístico é considerada dependente do recurso adequado a testes linguísticos. Numa linha de análise muito semelhante, importa ainda referir a comunicação de Cardoso et al. (2019) à ARLE 2019. Neste trabalho, analisam-se interações de 20 estudantes de uma licenciatura em Educação Básica, organizados em pares, durante a resolução de tarefas que envolvem conhecimento sintático. Tal como no estudo de Strandberg e Van Rijt (2024), as categorias de análise são os tipos de fala de Mercer (2019), sendo unidades de análise episódios de fala exploratória. Nestes episódios, analisam-se verbalizações com e sem recurso a metalinguagem sobre classes de palavras. As autoras enquadram a análise destas verbalizações na perspetiva da atividade metalinguística, tendo por referência as categorias antes mencionadas de Camps (2014).

Neste quadro teórico de Atividade Metalinguística, a metodologia de análise originalmente proposta em Fontich (2010a) adota uma conceptualização coerente com o enquadramento sociocultural a que nos referimos na secção 1. Em Fontich (2010), analisam-se interações orais de um total de 24 estudantes do início do ensino secundário (com cerca de 12 anos), organizados em três grupos com perfis de desempenho diferentes (elevado, médio e baixo). A tarefa consistiu na realização, em pequenos grupos, de uma Sequência Didática (SD) sobre complementos verbais e o conceito de transitividade. O modelo proposto tem a vantagem de apresentar, de forma integrada, evidenciando as inter-relações, uma análise do discurso argumentativo metalinguístico, que corporiza o raciocínio que fundamenta pontos de vista e opções dos alunos, e do conhecimento metalinguístico verbalizado.

Neste modelo, distinguem-se cinco unidades de análise do discurso dialógico. Uma primeira unidade é o *diálogo*, que pode ser entendido como a resposta para uma questão de aula ou tarefa. Os limites do diálogo são variáveis e podem ir desde o início de uma discussão até ao momento em que o grupo decide parar. Um diálogo divide-se em *sequências discursivas*, organizadas em torno de um tópico específico, associado a uma tarefa (pode envolver o convite aos colegas a seguir a instrução dada, por exemplo a identificação de complementos verbais, a incitação à participação na discussão, a expressão de dúvidas, a tomada de turnos sobre tópicos fora da tarefa, etc.). Entre as diversas sequências discursivas, algumas são de tipo metalinguístico, ou seja, focam especificamente tópicos associados aos conteúdos gramaticais. Estas *sequências metalinguísticas* também têm uma extensão variada, podendo ser bastante longas durante a realização de tarefas de gramática. Por essa razão, para a análise, podem ser divididas em subsequências. Uma *subsequência metalinguística* explora um mesmo tópico ou uma mesma noção, de duas ou mais perspetivas (por exemplo, a função acusativa de um complemento verbal pode ser referida em relação à forma do pronome por que pode ser substituído e em relação a propriedades de subcategorização verbal).

Relativamente ao fluxo do raciocínio metalinguístico, as sequências e subsequências metalinguísticas integram *sequências argumentativas*, as quais incluem *episódios argumentativos aditivos* (como *explicar, expandir, adicionar, aceitar, concluir*) ou *reativos* (*divergir, contradizer, esclarecer, desafiar*), em conformidade com as propostas de Bee (2000) e Kumpulainen e Wray (2002). Assim, para a análise desta dimensão de discurso argumentativo, os quadros aditivos e reativos são categorias que permitem manter uma visão integradora das relações entre as ideias, explicando a organização argumentativa do fluxo discursivo. Ao contrário de outras categorias de análise que isolam ideias e argumentos, este modelo de análise mantém a perspetiva geral do fluxo discursivo em contexto. Quanto aos conceitos metalinguísticos que emergem no discurso, especificamente nas sequências argumentativas, a unidade básica deste modelo de análise é o *enunciado metalinguístico*, que corresponde a uma expressão metalinguística proferida de uma só vez ou em mais de um turno de fala. As categorias de análise dos enunciados metalinguísticos atendem à classificação da natureza do conhecimento que as sustenta, que pode ser de base pragmática, semântica ou formal (por exemplo, sintática). Estas categorias enquadram-se nos trabalhos propostos em Larsen-Freeman (2003) e Van Lier (2004).

Na secção seguinte, a explicação da abordagem metodológica permitirá ilustrar estes instrumentos que apoiam o modelo de análise integradora de Fontich (2010).

4. Abordagem metodológica

Neste estudo, adotamos uma abordagem naturalista de recolha de dados e, em consonância com alguns dos estudos congéneres resenhados nos pontos 2 e 3, os dados serão analisados numa perspetiva qualitativa/interpretativa. Entendemos que o modelo a que recorremos, proposto originalmente em Fontich (2010a), partilha de características de um modelo de análise de conteúdo, com unidades (os diálogos) e categorias previamente estabelecidas, fundamentadas quer em outros estudos sobre interação em contextos educativos não exclusivamente de ensino da língua, quer em estudos sobre atividade metalinguística.

A recolha de dados foi feita em duas turmas de um 3.º ano de uma licenciatura em Educação Básica, numa disciplina da área da didática. Antes de iniciarem o módulo sobre aprendizagem da gramática, como estratégia de introdução ao Laboratório Gramatical numa perspetiva de isomorfismo pedagógico, os estudantes realizaram em grupos o LG “Que tipos de subordinadas existem?” (Costa & Santos, 2007). Foram previamente informados da dupla finalidade formativa e de investigação da tarefa e assinaram um termo de consentimento informado. Os grupos realizaram o LG como trabalho autónomo para a aula, gravando as suas próprias interações, em áudio ou vídeo, conforme se sentissem mais à vontade.

Para o presente artigo, focamo-nos na análise das interações de três grupos, com um total de 11 participantes. Os seus nomes foram anonimizados, sendo substituídos por nomes de código. A seleção destes grupos prendeu-se com a qualidade do som recolhido (e, em dois casos, com a disponibilização do vídeo). A Tabela 1 sistematiza a informação sobre participantes e dados.

Tabela 1

Caracterização dos Dados

GRUPOS	N.º de PARTICIPANTES	N.º de PALAVRAS	DURAÇÃO	GRAVAÇÃO
1	3	7199	74’32ss	áudio
2	4	5587	52’28ss	vídeo
3	4	4766	38’16ss	vídeo
Total	11	17552	2h73’16ss	

De entre as sete etapas do LG - Pergunta/Problema, Observar, Formular hipóteses, Testar hipóteses, Validar hipóteses, Exercitar e Avaliar (Duarte, 2008), foram selecionados episódios da segunda e da quinta etapas.

A análise das sequências argumentativas teve como categorias de análise dos enunciados argumentativos os movimentos reativos e aditivos usados em Fontich (2010a, 2010b, 2023), fundamentados nos trabalhos de Bee (2000) e Kumpulainen e Wray (2002). A Tabela 2 sistematiza estas categorias.

Tabela 2

Tipos de Movimentos nos Episódios Argumentativos

EPISÓDIOS ARGUMENTATIVOS	
REATIVOS	ADITIVOS
Divergir (para mudar o tópico)	Explicar (para introduzir um argumento)
Contradizer (para mostrar total desacordo)	Expandir (para ampliar a perspectiva sobre o que está a ser observado)
Esclarecer (para mostrar desacordo parcial)	Adicionar (para repetir ou reiterar)
Desafiar (para mostrar discordância, destacando uma contradição em relação ao que foi dito).	Aceitar (aprovar uma ideia)
	Concluir (para fechar uma argumentação)

As categorias que distinguem a natureza do conhecimento metalinguístico verbalizado foram definidas em função das propostas de Larsen-Freeman (2003) e Van Lier (2004) e são explicadas a partir de Fontich (2010a, 2023), com exemplos deste estudo. Uma vez que os termos adotados não são usados nas suas aceções mais comuns nos estudos linguísticos, recorre-se a exemplos ilustrativos dos critérios seguidos

Tabela 3

Natureza do Conhecimento nos Enunciados Metalinguísticos

CONHECIMENTO METALINGUÍSTICO	Explicação	Exemplos
PRAGMÁTICO	Argumento fundamentado em conhecimento pragmático, ou seja, em como se usa (como se diz, como se escreve).	“Porque tens sempre de ter o início da... Ai, da oração, que no caso é <i>Quando</i> .” (por associação à ideia de que no início da oração se usam palavras como “quando”). (Tabela 4)
SEMÂNTICO	Argumento fundamentado em conhecimento de natureza semântica, por exemplos, em valores semânticos.	“É, geralmente é, o que faz a ligação da frase”. (Tabela 4) “porque ela está a restringir.” (Tabela 7) “Não está a completar? ‘Tá!’” (Tabela 10)
FORMAL	Argumento fundamentado em conhecimento metalinguístico explícito, que, no caso em estudo, é principalmente relativo a categorias sintáticas ou processos sintáticos (como testes sintáticos). O conhecimento formal expressa-se com recurso a termos e conceitos metalinguísticos.	“essa é complemento de verbo” (Tabela 8) “Dá para trocar” (Tabela 11) - teste mobilidade de um adjunto.

A categorias apresentadas nas Tabelas 2 e 3 constituem a estrutura das tabelas que são o instrumento, traduzido para o português a partir de Fontich (2010a, 2010b), que apoia a análise apresentada na secção 5.

5. Análise da interação metalinguística e discussão dos resultados

Apresentamos os resultados da análise organizados em duas secções correspondentes às duas etapas do LG, Observar (5.1.) e Validar uma hipótese (5.2.).

5.1. Episódios da etapa 2 do LG – Observar

Na etapa 2 do LG, que consiste em observar dados para identificar regularidades, a instrução, transcrita em (1), tinha como verbo de comando *sublinhar*, correspondendo a uma operação de identificação de uma oração subordinada, capacidade que os estudantes precisavam de mobilizar como conhecimento prévio.

(1) Considera as frases seguintes e sublinha a oração subordinada que cada uma delas contém.

Na Tabela 4, analisa-se um momento de interação do grupo 1 durante esta tarefa.

Tabela 4

Subsequência Metalinguística: Sublinha a Oração Subordinada em “Quando te vi no cinema, não te conheci”, “Apesar de estar mau tempo, foi passear de barco” e “Já que fazes bolos bons, encomendo-te um bolo de chocolate”.

SA	EA		EM			Diálogo A (Grupo 1)
	Reativo	Aditivo	Natureza			
			P	S	F	
I	Divergir	-	-	-	-	T1 Marta E1 – <i>Quando te encontrei no cinema...</i>
	-	Expandir	-	-	-	T1 Marta E2 – <i>Não te conheci, não é?</i>
	Contradizer	-	-	-	-	T2 Micá E3 – Não, não, não...
	-	Explicar	X	-	-	T2 Micá E4 – Porque tens sempre de ter o início da... Ai, da oração, que no caso é <i>Quando</i> .
II	-	-	-	-	-	T2 Micá E5 – Agora é <i>Apesar de estar mau tempo</i> .
	-	Explicar	X	-	-	T2 Micá E6 – Porque <i>Apesar</i> também faz parte do início da oração.
	Esclarecer	-	-	-	-	T3 Marta E7 – Mas, por exemplo, o <i>não</i> também fazia parte?
	Contradizer	-	-	-	-	T4 Micá E8 – Não.
	-	Explicar	-	X	-	T4 Micá E9 – É, geralmente é, o que faz a ligação da frase. Por exemplo, tens o <i>e</i> .
	-	Explicar	X	-	-	T5 Miriam E10 – É sempre o <i>que, quando, apesar, embora, cujo</i> .
	-	Explicar	-	X	-	T6 Micá E11 – Geralmente, é o que te liga às frases.
	-	Expandir	-	X	-	T6 Micá E12 – Por exemplo, o <i>não</i> geralmente não tem uma ligação tão forte.
	-	Explicar	-	X	-	T6 Micá E13 – Quando tu metes <i>quando</i> , o <i>quando</i> já tem tanto como o <i>e</i> ou o <i>que</i> ... Fazem ligações de frases.
	-	Aceitar	-	-	-	T7 Marta E14 – OK, já percebi.
III	-	-	-	-	-	T7 Marta E15 – <i>Já que fazes bolos bons, encomendo-te um bolo de chocolate</i> .
	-	Expandir	-	-	-	T8 Micá E16 – O que é que achas que é? [<i>silêncio</i>]
	-	Explicar	-	X	-	T9 Micá E17 – É o que faz a ligação. Pensa assim...
	Esclarecer	-	-	X	-	T9 Micá E18 – Não é bem a ligação nestas... Não há bem uma forma...
	-	Adicionar	X	-	-	T10 Marta E19 – É o <i>já que</i> ?
	-	Concluir	-	-	X	T11 Micá E20 – Exatamente. Prontos. É quando é uma palavra... Não é nenhum verbo, não é nenhum nome.

Nota. SA: sequência argumentativa; EA: episódio argumentativo; EM: enunciado metalinguístico; P: pragmática; S: semântica; F: formal.

No diálogo A do grupo 1, relativamente ao episódio argumentativo, ocorrem mais movimentos aditivos, do que reativos. Ainda assim, trata-se de um enunciado com movimentos diversificados, aparentemente exploratório. Marta evidencia dificuldades em identificar a subordinada e em mobilizar o conceito de conjunção como pista para a identificação de subordinadas nos turnos iniciais (T1, E2 e T3). Com a colaboração de Micá e Miriam, numa aproximação à sua zona de desenvolvimento proximal, no final da sequência, parece ter ativado esta pista para a identificação das subordinadas (“É o *já que*?”, T10, E19).

Focando agora a natureza do conhecimento metalinguístico mobilizado pelo grupo, verifica-se que se trata de um conhecimento baseado em concepções pouco formais, predominantemente de natureza semântica e pragmática, apoiado no que alguns autores designam como “rules of thumb”, que persistem no raciocínio metalinguístico de futuros professores (Van Rijt et al., 2021), numa fase em que se espera um conhecimento mais científico. Disso é exemplo o recurso ao conceito de “palavra de ligação”, sem que nunca tenha ocorrido o termo “conjunção”. Por outro lado, a marginalidade do conhecimento formal mobilizado, apesar do carácter exploratório da interação, parece ecoar na conclusão de que “exploratory talk is not necessarily connected to the quality of metalinguistic activity”, no estudo com estudantes com o mesmo perfil de Cardoso et al. (2019, s/p).

Considerando, contudo, as respostas finais, ou seja, o produto da tarefa, o grupo registou uma identificação correta das três subordinadas em questão.

As Tabelas 5 e 6 apresentam duas subsequências metalinguísticas de um mesmo diálogo, durante a realização da tarefa pelo grupo 2.

Tabela 5

Subsequência Metalinguística: Sublinha a Oração Subordinada em “A - A rapariga que eu vi no teatro não era a tua amiga.”, “B - Ele pediu-te que não fumasses tanto.”, “C - Quando te encontrei no cinema, não te conheci.”

SA	EA		EM			Diálogo A (Grupo 2)
	Reativo	Aditivo	Natureza			
			P	S	F	
I	Divergir	-	-	-	-	T1 Manuela E1 - A primeira...
	-	-	-	-	-	T2 Margarida E2 – Quem é que lê, então? Alguém lê?
	-	-	-	-	-	T3 Manuela E3 - Sim, pode ser.
	-	Aceitar	-	-	-	T4 Margarida E4 – Ok.
	-	-	-	-	-	T4 Margarida E5 - Considera as frases seguintes e sublinha a oração subordinada que cada uma delas contém: <i>A rapariga que eu vi no teatro não era a tua amiga.</i>
	-	Adicionar	-	-	-	T5 Manuela E6 - <i>Que eu vi no teatro?</i>
	-	Aceitar	-	-	-	T6 Margarida E7 - Sim
	-	Repetir	-	-	-	T7 Mafalda E8 – hum hum.
II	-	-	-	-	-	T8 Margarida E9 - <i>Ele pediu-te que não fumasses tanto.</i>
	-	Adicionar	-	-	-	T8 Margarida E10 - <i>Que não fumasses tanto.</i>
	-	Repetir	-	-	-	T9 Mafalda E9 - <i>Que não fumasses tanto.</i>
III	-	-	-	-	-	T10 Margarida E10 - <i>Quando te encontrei no cinema, não te conheci.</i>
	-	Adicionar	-	-	-	T11 Mariana E11 - <i>Quando te encontrei no cinema.</i>
	-	Aceitar	-	-	-	T12 Manuela E12 – hum hum.
	-	Repetir	-	-	-	T13 Margarida E13 – hum hum.

Nota. SA: sequência argumentativa; EA: episódio argumentativo; EM: enunciado metalinguístico; P: pragmática; S: semântica; F: formal.

O enunciado integra três subsequências com aparência de discurso cumulativo (Mercer, 2019). Contudo, a ideia de acumulação acrítica de perspectivas é contrariada pelo facto de as propostas de resposta se integrarem no discurso sujeitas a escrutínio do grupo e validação. Esta validação ativa é manifestada por movimentos quase totalmente aditivos, de aceitação, adição/acrescentamento de ideias e repetição. Ainda assim, considera-se que se trata de um discurso predominantemente cumulativo, em que não se evidencia construção de conhecimento, havendo mobilização de conhecimento internalizado e estabilizado. Face à inexistência de problemas a resolver, não há verbalizações que permitam inferir a natureza do conhecimento metalinguístico que fundamenta as opções. Relativamente ao produto das respostas, todas são corretas.

A Tabela 6 ilustra a emergência de um problema que gera uma rutura neste fluxo discursivo cumulativo.

Tabela 6

Subsequência Metalinguística: Sublinha a Oração Subordinada em “A Eva disse que queria uma boneca no seu aniversário.”

SA	EA		EM			Continuação do diálogo A (Grupo 2)
	Reativo	Aditivo	Natureza			
			P	S	F	
I	Divergir	-	-	-	-	T1 – Manuela E1 - <i>A Eva disse que queria uma boneca no seu aniversário.</i> [20ss de silêncio]
	-	-	-	-	-	T1 Manuela E2 – [□□□]
	-	-	-	-	-	T2 Margarida E3 – Ah! [□.□w]
	-	Expandir	X	-	-	T3 Manuela E4 – Deve ser a partir do <i>que</i> , não?
	-	Aceitar	-	-	-	T4 Mafalda E5 – <i>Que queria uma boneca.</i>
	-	Aceitar	-	-	-	T4 Mafalda E6 – hum hum.
	Esclarecer	-	-	-	-	T5 Margarida E7 – A parte toda?
	Esclarecer	-	-	-	-	T6 Madalena E8 – Mas é tudo?
	-	Explicar	X	-	-	T7 Manuela E9 – Não sei... Ou é até <i>boneca</i> ou deve ser até <i>aniversário</i> .
	-	Explicar	-	-	X	T8 Manuela E10 – <i>A Eva disse que no seu aniversário</i> não dá, não é?
-	Aceitar	-	-	X	T9 Mafalda E11 – Ya... Eu acho que assim está correto. [<i>sublinham tudo até aniversário</i>]	
-	Concluir	-	-	X	T10 Margarida E12 – Então vá... Mete tudo.	

Nota. SA: sequência argumentativa; EA: episódio argumentativo; EM: enunciado metalinguístico; P: pragmática; S: semântica; F: formal.

A dúvida sobre as fronteiras da subordinada substantiva, primeiro relativamente ao elemento que a encabeça (“Deve ser a partir do *que*, não? T3, E4”), depois, fundamentalmente sobre a integração ou não do Grupo Preposicional no predicado da subordinada (“Ou é até boneca ou deve ser até aniversário.” T7, E9) gera um raciocínio suportado por movimentos argumentativos mais diversificados, ainda que bastante cumulativos. Contudo, o diálogo continua a evidenciar colaboração, havendo integração das ideias e a solução encontrada pelo grupo sustenta-se no teste da hipótese de “no seu aniversário” não integrar a subordinada através da sua eliminação. Ainda que este raciocínio seja formalmente marginal e que não haja recurso à substituição da subordinada pelo pronome *-o*, a resposta final é, uma vez mais, a correta (T9 e T10). Note-se ainda que não há qualquer recurso a metalinguagem.

Em contraste, na Tabela 7, o discurso do grupo 3 pauta-se pelo uso de vários termos metalinguísticos.

Tabela 7

Subsequência Metalinguística: Sublinha a Oração Subordinada em “A rapariga que eu vi no teatro não era tua amiga.”

SA	EA		EM			Diálogo A (Grupo 3)
	Reativo	Aditivo	Natureza			
			P	S	F	
I	Divergir	-	-	-	-	T1 Maria E1 - “Considera as frases seguintes e sublinha a oração subordinada que cada uma delas contém”.
	-	Explicar	-	X	-	T1 Maria E2 - Eu já tinha visto esta e eu acho que é “que eu vi no teatro” porque ela está a restringir.
	-	Expandir	-	-	X	T1 Maria E3 - É uma subordinada restritiva. Eu acho.
	-	Aceitar	X	-	-	T4 Manuel E4 - É, é... Tem o “que”.
	-	Expandir	-	-	X	T5 Manuel E5 - Por norma quando tem o “que” é sempre assim aquelas orações subordinadas adjetivas restritivas...
	-	Explicar	X	-	-	T6 Manuel E6 - E eu decorei por causa de quando não tem vírgula é restritiva...
	-	Expandir	-	-	X	T7 Matilde E7 - Ah... <i>Ya</i> , isso é como as funções sintáticas.
	-	Aceitar	-	-	-	T8 Maria E8 - Pois...
	-	Aceitar	-	-	-	T9 Matilde E9 - <i>Ya</i> , já me lembro desta parte.

Nota. SA: sequência argumentativa; EA: episódio argumentativo; EM: enunciado metalinguístico; P: pragmática; S: semântica; F: formal.

Tal como o padrão discursivo encontrado na primeira parte do episódio A do grupo 2 (Tabela 5), o diálogo do grupo 3 apresenta um discurso prototipicamente cumulativo, com uma série de movimentos aditivos. Não se trata, porém, de fala cumulativa acrítica, há colaboração na validação do raciocínio que fundamenta a identificação da subordinada relativa. Além disso, o enunciado metalinguístico é constituído por verbalizações que permitem inferir conhecimento metalinguístico de natureza complementar (a pista do valor semântico restritivo associado ao conceito sintático de subordinada adjetiva, a pista pragmática do uso de “que”). Salienta-se que, uma vez mais, o conhecimento metalinguístico evidencia algumas concepções expressas de forma marginal, como a relação com “funções sintáticas” (T7) ou a “rule of thumb” que relaciona o uso de vírgulas com as relativas restritivas (T6). Esta ideia do que se “sabe de cor” é ainda reforçada pelas expressões “por norma” (T5), “eu decorei” (T6) ou até “já me lembro” (T9), que permitem inferir uma concepção transmissiva das aprendizagens gramaticais.

A existência de discurso de tipo cumulativo, mas com evidência de progressão colaborativa na resolução do problema coincide com um padrão de tipo [+ aditivos, -reativos], em que a acumulação de episódios aditivos resulta de integração de argumentos validados pelo grupo, tal como se descreve em Fontich (2010a). O predomínio de fala cumulativa (tabelas 5 e 7) pode também ser explicado pela característica da tarefa, que consiste apenas numa operação de identificação. Na secção seguinte, estará em foco uma tarefa que requer operações mais complexas.

5.2. Episódios da etapa 5 do LG – Validar hipóteses

Em (2), transcreve-se a instrução da etapa 5 do LG, que requer a validação de hipóteses e o seu registo, tendo em vista a enunciação de generalizações (Duarte, 2008).

(2) De seguida, com as subordinadas que identificaste, constitui os seguintes grupos (Tabela 8):

GRUPO A Subordinadas que são complementos ou sujeitos (são pedidas pelo verbo da oração principal)	GRUPO B Subordinadas que não são sujeitos nem complementos e não podem ser deslocadas	GRUPO C Subordinadas que não são sujeitos nem complementos e podem ser deslocadas
A. <i>Ele pediu-te que não fumasses tanto.</i>	B. <i>A rapariga que eu vi no teatro não era a tua amiga.</i>	C. <i>Quando te encontrei no cinema, não te conheci.</i>

Para resolver o problema colocado por esta tarefa, é preciso realizar várias operações: (i) sintetizar as hipóteses parciais das etapas anteriores, (ii) comparar as propriedades das subordinadas relativamente a função sintática desempenhada e a mobilidade e (iii) categorizar as subordinadas.

A Tabela 8 apresenta o momento da realização da tarefa em que o grupo se foca na análise da primeira frase que não aparece dada como exemplo no enunciado, que é a frase D, a qual integra a subordinada adverbial “Apesar de estar mau tempo”.

Tabela 8

Subsequência Metalinguística: Complemento ou Modificador em “D - Apesar de estar mau tempo, o Pedro foi passear de barco.”

SA	EA		EM			Diálogo B (Grupo 1)
	Reativo	Aditivo	Natureza			
			P	S	F	
I	Divergir	-	-	-	-	T1 Marta E1 – Agora, a D? <i>[silêncio]</i>
	Contradizer	-	-	-	X	T2 Miriam E2 – Hum... Eu acho que, eu ao meu ver, essas... Eu metia todas que eram complemento do verbos.
	Contradizer	-	-	-	X	T3 Micá E3 – Mas se a C está no quadro que não é nada ⁽ⁱⁱ⁾
	Esclarecer	-	-	-	-	T4 Miriam E4 – Pois então não sei.
	Esclarecer	-	-	-	-	T5 Marta E5 – Então e a D?
	-	Expandir	-	-	X	T6 Micá E6 - A primeira não é nada.
	Contradizer	-	-	-	-	T7 Miriam E7 - Eu deixava assim, mas tanto faz.
	Esclarecer	-	-	-	-	T8 Micá E8 - Eu já não estou a perceber bem quando não é nada, portanto...
	-	Explicar	-	X	-	T8 Micá E9 – Porque eu acho que isso se refere ao passear, talvez.
	-	Adicionar	-	X	-	T8 Micá E10 – Pois, eu acho que isso se refere ao passear.
	-	Expandir	-	-	X	T8 Micá E11 – Passear o quê? <i>Apesar de estar mal tempo.</i>
	Esclarecer	-	-	-	-	T8 Micá E12 – Mas não sei...
	-	Aceitar	-	-	-	T9 Marta E13 – Ok. Então fica assim?
	Esclarecer	-	-	-	-	T10 Micá E14 – Eu não sei.
	Divergir	-	-	-	-	T11 Marta E15 – E a E?
	Esclarecer	-	-	-	-	T12 Micá E16 – Madalena, o que é que achas?
	Esclarecer	-	-	-	-	T13 Madalena E17 – Eu não faço ideia <i>[risos]</i> .
	-	Adicionar	-	-	-	T14 Micá E18 – Era só para irmos por maioria, já que também estamos todos no meio da dúvida.
	Esclarecer	-	-	-	-	T14 Micá E19 – Miriam, o que é que achas?
	Esclarecer	-	-	-	-	T15 Marta E20 – O que é que vocês acham?
	Esclarecer	-	-	-	-	T16 Miriam E21 – Eu já nem estou a perceber.
	Esclarecer	-	-	-	-	T17 Marta E22 – Pois nem eu...
	Esclarecer	-	-	-	-	T18 Madalena E23 – Pois, eu também não.
	-	Explicar	-	X	-	T18 Madalena E24 – Eu pensei que como ‘tava, tinha o verbo, e o verbo no caso é “passear”, isso se deve... Ou “ele fez isso apesar de estar mal tempo”. “Ele passou, apesar de estar mau tempo”.
	Esclarecer	-	-	-	-	T18 Madalena E25 – Mas também não sei.
	Contradizer	-	-	-	X	T19 Micá E26 – Mas podia ser que só <i>O Pedro foi passear.</i>
	-	Aceitar	-	-	X	T20 Miriam E27 – Sim, sim...
	Esclarecer	-	-	-	X	T20 Miriam E28 – Sim, mas estamos a falar do complemento do verbo... Se é complemento do verbo ou se não é nada.
	-	Adicionar	-	-	X	T21 Micá E29 – Sim. Então e se fosse <i>O Pedro foi passear?</i>
	-	Aceitar	-	-	X	T22 Miriam E30 – Sim, pode ser.
	Esclarecer	-	-	-	X	T22 Miriam E31 – Mas temos de dizer se é complemento do verbo ou se não é nada.
	Esclarecer	-	-	-	-	T23 Marta E32 – O que é que tu achas, Madalena e Micá?
	-	Concluir	-	-	X	T23 Madalena E33 – Eu acho que não é nada.
	Esclarecer	-	-	-	-	T23 Marta E34 – Apago ^(iv) ?
	-	Concluir	-	-	-	T24 Micá E35 – Acho que é melhor.

Notas (i) SA: sequência argumentativa; EA: episódio argumentativo; EM: enunciado metalinguístico; P: pragmática; S: semântica; F: formal; (ii) No contexto, por “não é nada”, entenda-se “não são sujeito nem complemento”; (iii) Marta apaga a frase D do espaço de resposta para os complementos do verbo (Grupo A).

Encontramos neste episódio um novo padrão no discurso dialogal. Trata-se de uma sequência extensa com vários turnos curtos, com movimentos argumentativos predominantemente divergentes, padrão que se aproxima ao identificado como [-aditivo, +reativo] em Fontich (2010a), e que parece ser proporcionalmente inverso ao encontrado para o mesmo grupo na Tabela 4. Neste episódio, embora o grupo se foque num mesmo tópico, que é a resolução do problema, observam-se movimentos de deriva, enunciados por verbalizações como “Eu não

sei”, “Eu não faço ideia”, evidenciando pouca segurança na apresentação de argumentos. Quanto ao conhecimento metalinguístico, apesar das verbalizações incluírem recorrentemente a termos formais, a dúvida sobre a classificação da subordinada, que reflete uma conceção não estabilizada da diferença entre complementos e modificadores, evidencia um conhecimento marginal, tal como é reportado em outros estudos em cursos de formação de professores (Cardoso et al., 2019; Van Rijt et al., 2021). Ainda assim, o raciocínio sobre a categoria da subordinada evolui ou, por outras palavras, o conhecimento altera-se no fluxo discursivo, passando de (i) um argumento de natureza semântica para validar a hipótese de ser complemento, provavelmente associado à ideia de “completar o sentido” por se “referir a estar mau tempo” (T8, E9-10, retomado por Madalena em T19, E24), para (ii) um argumento de natureza formal, o teste com a interrogativa “o quê”, que põe em dúvida a hipótese de ser complemento (T9, E11), e depois para (iii) o teste formal da possibilidade de omissão de modificadores (T19, E26 e 29), que finalmente conduz à conclusão adequada e à exclusão da subordinada adverbial concessiva da lista do Grupo A, onde o grupo a tinha registado. E, mais uma vez, apesar de uma argumentação predominantemente reativa, com muitos movimentos de tipo “esclarecer”, o resultado a que o grupo chega é o correto.

Para a mesma tarefa, o grupo 2 só se foca no problema depois de uma longa divergência relativamente ao procedimento a seguir para dar conta da instrução, acabando por pintar em cores diferentes as frases, segundo a sua classificação. No episódio transcrito na Tabela 9, ainda há marcas dessa discussão paralela (por exemplo, no T3, E4).

Tabela 9

Subsequência Metalinguística. Complemento ou Modificador em “A - A rapariga que eu vi no teatro não era a tua amiga.”; “F- Os escuteiros que são bons rapazes ajudam velhinhas.”; “G - Os escuteiros, que são bons rapazes, ajudam velhinhas.” e “H - A criança cujo pai está doente falta hoje à escola.”

SA	EA		EM			Diálogo B (Grupo 2)
	Reativo	Aditivo	Natureza			
			P	S	F	
I	Divergir	-	-	-	-	T1 Mafalda E1 - Deixa-me só ler outra vez, porque eu não vi os três grupos. <i>[silêncio]</i>
	-	-	-	-	-	T1 Mafalda E2 – <i>Subordinadas que não são sujeitos nem complementos e não podem ser deslocadas.</i>
	-	Adicionar	-	-	X	T2 Manuela E3 – Então, os que não são complementos e não podem ser deslocadas...
	Esclarecer	-	-	-	-	T3 Mafalda E4 – Vemos uma de cada vez ou uma a uma?
	-	Explicar	-	X	-	T4 Manuela E5 – ... Desculpem. É precisamente aquelas que eu estava a dizer, são as que são [□□□] os modificadores restritivos.
	-	Expandir	-	X	-	T4 Manuela E6 – São restritivos ou apositivos, exatamente. Os modificadores do nome.
	-	Aceitar	-	X	-	T5 Mafalda E7 – hum hum.
	Esclarecer	-	-	-	-	T6 Margarida E8 - Neste caso não é a efe e a guê?
	-	Explicar	-	-	-	T7 Manuela E8 - É o <i>que eu vi no teatro, que ajudam as velhinhas, que ajudam as velhinhas e aquele cujo pai está doente.</i>
	-	Aceitar	-	-	-	T8 Margarida E9 – Pois.
	-	Expandir	-	-	X	T9 Manuela E10 - São os modificadores do nome.
	-	Concluir	-	-	X	T10 Margarida E11 – É a A, a efe, a guê e a agá.
	-	-	-	-	X	T11 Mariana E12 – Qual é o grupo? É o amarelinho?
	-	Concluir	-	-	X	T12 Manuela E13 - É o amarelinho.
	-	Aceitar	-	-	-	T13 Mafalda E14 – Pois é... Eu também não estava a perceber, foi muito rápido a ideia.
	Esclarecer	-	-	-	-	T14 Manuela E15 - Desculpa, percebeste?
		Concluir	-	-	-	T13 Mafalda E14 – Não, agora percebi.

Nota. SA: sequência argumentativa; EA: episódio argumentativo; EM: enunciado metalinguístico; P: pragmática; S: semântica; F: formal

O episódio B do grupo 2 inclui 13 turnos, maioritariamente aditivos, com alguns movimentos reativos, principalmente de esclarecimento, sendo um padrão semelhante ao da Tabela 6. Os elementos do grupo evidenciam um igual envolvimento na resolução do problema, estando a acompanhar o raciocínio de Manuela (T8, E9; T10, E11; T11, E12). Salienta-se desde o início o envolvimento ativo de Mafalda, que só valida a proposta depois de perceber (“Não, agora percebi”). A acompanhar este padrão, verifica-se a emergência de argumentos de natureza variada, um semântico, a pista do valor restritivo ou explicativo das relativas (T4, E5-E6), e outro sintático, o conceito “modificador do nome”, introduzido no nono turno e aceite coletivamente. Note-se, porém, que o grupo chega à categorização correta das quatro frases (A, F, G e H) quase sem necessidade de uma reflexão exploratória, aproximando-se mais de uma fala cumulativa, por se tratar de conhecimento metalinguístico estável entre todos os elementos do grupo.

O mesmo não acontece no episódio do grupo 3 analisado na Tabela 4.

Tabela 10

Subsequência Metalinguística: Complemento ou Modificador em “Se estudasse mais, o José teria melhores resultados.”

SA	EA		EM			Diálogo B (Grupo 3)
	Reativo	Aditivo	Natureza			
			P	S	F	
I	Divergir	-	-	-	-	T1 Manuel E1 – E eu acho que o próximo também é C.
	-	Aceitar	-	-	-	T2 Maria E2 – OK.
	Contradizer	-	-	-	-	T3 Matilde E3 – <i>Well...</i> Não, se estudasses mais... Como é que é o C?
	-	Aceitar	-	-	-	T3 Matilde E4 – Quer dizer... ‘Tá bem... É.
	-	Explicar	-	-	X	T3 Matilde E5 – Sim... Dá para trocar...
	-	Acrescentar	-	-	X	T4 Manuel E6 – <i>O José teria melhores resultados...</i>
	-	Acrescentar	-	-	X	T5 Maria E7 - <i>se estudasse mais.</i>
	-	Adicionar	-	-	X	T6 Manuel E8 – <i>se estudasse mais.</i> Pronto.
	Contradizer	-	-	-	X	T7 Maria E9 – Mas é um complemento...
	Esclarecer	-	-	X	-	T7 Maria E10 – Não está a completar? ‘Tá!
	-	Aceitar	-	X	-	T8 Matilde E11 – Sim, também está, ya. Ou <i>se estudasse mais</i> [xxx].
	-	Explicar	-	X	-	T9 Maria E12 – <i>O José teria melhores resultados, se estudasse mais.</i> Ou seja, eu acho que pode modificar. Eu já não sei. Isto dá ‘muita’ trabalho!
	-	Adicionar	-	-	-	T10 Manuel E13 – Mete onde eu pus! Grupo C. Confia em mim!
	-	Aceita	-	-	-	T11 Maria E14 – <i>Ya...</i> [xxx].
	-	Concluir	-	-	-	T12 Manuel E15 – Eu assumo a responsabilidade!

Nota. SA: sequência argumentativa; EA: episódio argumentativo; EM: enunciado metalinguístico; P: pragmática; S: semântica; F: formal.

O padrão dos movimentos argumentativos parece semelhante ao encontrado na tabela anterior, sendo [+aditivo, -reativo]. Verifica-se, contudo, uma alternância mais equilibrada entre movimentos dos dois tipos e argumentos de natureza diferente vão sendo integrados. Matilde, no terceiro turno, introduz a dúvida e, no mesmo turno, recorre ao teste sintático de deslocação (T3, E5), apoiada pelos seus colegas (T4 e T5). Mais uma vez, a emergência de um conhecimento fossilizado (Gauvin & Boivin, 2013), de tipo semântico, correspondente à ideia de que “um complemento completa”, surge na argumentação (T7, T8 e T9). Esta ideia é substituída pelo recurso ao conceito enunciado a partir da noção igualmente semântica de que “pode modificar” (T9, E12). E assim, a resposta do grupo acaba por ser a inicialmente proposta, que é, novamente, a opção correta, acompanhada pela ideia de que “Isto dá ‘muita’ trabalho!”

Todas as respostas finais dos episódios analisados são as corretas. A análise das interações dos grupos, contudo, deu-nos acesso a informação sobre a forma como se desenrola o raciocínio metalinguístico durante a resolução de problemas de gramática e sobre a natureza do conhecimento que fundamenta as soluções encontradas. Na secção seguinte, apresentam-se conclusões e algumas considerações sobre o trabalho que dá aprender e ensinar gramática.

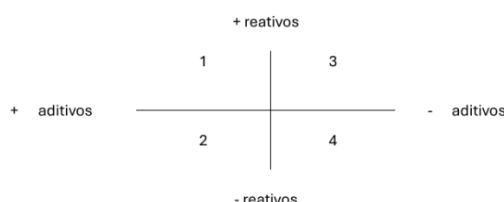
6. Considerações finais

Com o presente estudo de cariz qualitativo/interpretativo sobre interações entre estudantes de um curso de formação de professores durante a realização de um Laboratório Gramatical, procurámos contribuir para aprofundar o conhecimento sobre raciocínio metalinguístico e a natureza das concepções metalinguísticas, tema que tem ganhado o interesse da investigação recente em Linguística Educacional.

Em resposta à nossa primeira questão de investigação, (i) quais as estratégias discursivas de argumentação dominantes no raciocínio metalinguístico destes estudantes de educação?, adotámos o modelo de análise integrada da atividade metalinguística, tendo sido identificados padrões de argumentação no discurso metalinguístico dialogal (Fontich, 2010a, 2010b, 2023). Estes padrões não constituem categorias estanques ou macrocategorias prototípicas, mas antes pontos situados em três dos quatro gradientes representados na Figura 1.

Figura 1

Gradientes em Enunciados Argumentativos



Ao contrário do que se encontra na interação entre alunos do ensino secundário (Fontich, 2010a, 2010b), na interação dos grupos analisados não se identifica um padrão [-reativo, -aditivo], que corresponde a turnos muito breves, com frequentes mudanças de tópico e sem progressão coletiva do discurso dialogal. A maioria dos episódios analisados (Tabelas 4, 6, 9 e 10) integra um padrão de tipo 1, [+aditivo, +reativo], com uma maioria de movimentos aditivos e alguns movimentos reativos, como “esclarecer”, que sustentam uma argumentação pertinente, que integra argumentos de diferentes pontos de vista, com base em conhecimento de natureza diversa. Nestes episódios, mesmo num caso como o da Tabela 4, em que há pouca mobilização de conhecimento formal, é possível observar mudanças no conhecimento verbalizado e aprendizagem, tratando-se de um discurso de natureza exploratória (Mercer, 2003, 2019).

Dois dos episódios, apesar de resultarem em resoluções bem-sucedidas, podem ser situados num padrão típico do discurso cumulativo, num gradiente de tipo 2 segundo o nosso esquema. São os episódios das tabelas 5 e 7, nos quais, após um único movimento divergente de introdução do tópico, há movimentos aditivos subsequentes. Na interação de alunos mais novos, a fala cumulativa é frequentemente uma aceitação desinteressada das propostas dos pares (Mercer, 2019). Porém, encontram-se também casos como estes, nos quais, em sequências aparentemente cumulativas, se vão integrando argumentos metalinguísticos que passam pelo escrutínio coletivo (Fontich, 2010a). Finalmente, na Tabela 8, reconhece-se um padrão de argumentação [+reativo, - aditivo], em que, à semelhança do que se encontra para alunos do secundário (Fontich, 2010a), o grupo mantém o foco, mas acumula movimentos reativos, sendo incapazes de desenvolver conjuntamente a argumentação. Acrescente-se que, neste caso, é mobilizado pouco conhecimento formal, o que contrasta com a tendência geral, observada nos outros dois grupos, de recurso a conceitos formais que acabam por conduzir a respostas corretas. Esta observação é uma primeira resposta à segunda questão de investigação: (ii) o que caracteriza o conhecimento metalinguístico enunciado nas verbalizações de estudantes? Em contraste com outros estudos (Fontich, 2010a; Gauvin & Boivin, 2013), incluindo estudos com estudantes de cursos de

educação (Van Rijt et al., 2021), encontramos nas verbalizações metalinguísticas destes grupos o recurso dominante a termos e conceitos de natureza formal, havendo também a integração de argumentos de natureza semântica. Em alguns casos, durante a argumentação, emergem ideias que podem ser consideradas “rules of thumb” (Van Rijt et al., 2021), ecoando em conhecimento fossilizado, difícil de alterar (Gauvin & Boivin, 2013). Importa ainda destacar a quase total ausência de argumentos de natureza pragmática, que pode refletir uma tradição pedagógica de ensino da gramática na qual não se promove o recurso a dados do próprio uso de língua para fundamentar a reflexão metalinguística.

Passando para a resposta à terceira questão, (iii) quais as vantagens de um modelo de análise de interações sobre gramática que integra simultaneamente o processo de reflexão metalinguística e o processo de emergência de conceitos?, a análise de dados em português e com estudantes do ensino superior contribuiu para refinar o modelo de análise integrada da interação proposto em Fontich (2010a), em primeiro lugar, na medida em que foi aplicado a um novo contexto de interação. Por outro lado, a análise permitiu consolidar a possibilidade de descrever os diferentes tipos de fala em termos de gradientes, evidenciando variáveis de discurso exploratório e cumulativo. Por outras palavras, este modelo facultava uma descrição menos prototipada de discurso cumulativo e exploratório, possibilitando um entendimento mais detalhado dos mecanismos variáveis da fala exploratória, a qual é incubadora de aprendizagem e deve ser intencionalmente promovida em aula. Em trabalho futuro, uma análise quantitativa dos padrões identificados poderá robustecer o modelo.

Para terminar, salientamos que, apesar das fragilidades existentes, não se encontra entre as nossas conclusões o facto de que os estudantes “não sabem e deviam saber gramática”. Há muito por saber sobre a história da construção do conhecimento metalinguístico. Afinal, como sabemos se sabem gramática? Se não tivéssemos invadido a privacidade dos diálogos dos grupos, o que nos teria chegado eram apenas as respostas corretas. Mesmo que nos tivessem chegado respostas incorretas, o raciocínio podia ser adequado, como na resolução de problemas matemáticos e, nesse caso, teria interessado fazer a história do raciocínio em processo, para compreender como se aprende. A dissociação entre ser capaz de mostrar que se sabe, em respostas-produto, mas não saber fundamentar o que se sabe é, talvez, a principal descoberta e motivo maior para continuar a investigar possíveis etapas da construção do conhecimento e do raciocínio metalinguístico.

Agradecimentos / Financiamento

Ana Luísa Costa é investigadora em Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Centro de Linguística. Esta investigação recebeu apoio financeiro da FCT (UIDB/00214/2020).

Referências

- Barbeiro, L. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidade do Minho.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita – Consciência metalinguística e a expressão escrita*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L., Pereira, L., Calil, E., & Cardoso, I. (2022). 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. (2022). *TEJUELO. Didáctica De La Lengua Y La Literatura. Educación*, 35(2), 45–76. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.45>
- Barnes, D., & Todd, F. (2001). *Communication and learning revisited: Making meaning through talk*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003140832>
- Bee, T. (2000). Multi-dimensionality of idea framing in group work in academic settings. *Language and education*, 14(4), 223–249. <https://doi.org/10.1080/09500780008666791>

- Camps, A. (1991). *L'ensenyament de la composició escrita en situació escolar. Desenvolupament y anàlisi de dues seqüències didàctiques d'ensenyament de l'argumentació escrita* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidad de Barcelona.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Editorial Barcanova.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., & 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. (2014). Metalinguistic activity in language learning. In T. Ribas, X. Fontich, & O. Guasch (Eds.), *Grammar at School. Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 25–41). Peter Lang.
- Camps, A., & Fontich, X. (eds.) (2020). *Research and teaching at the intersection. Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity*. Peter Lang.
- 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., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100875>
- Cardoso, A., Pereira, S., & Leite, T. (2019). Metalinguistic activity in higher education: thinking about words. [Comunicação oral]. Conference of the International Association for Research in L1 Education. ARLE 2019. Universidade Nova de Lisboa, 26–28 de junho.
- Cazden, C.B. (1981). Performance before competence: Assistance to child discourse in the zone of proximal development. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 3(1), pp. 5–8.
- Costa, A.L., & Santos, A.L. (2007). *Orações subordinadas: Que tipo de subordinadas existem?* [material didático disponibilizado em GramáTIC^a.pt] https://area.dge.mec.pt/gramatica/5_matdidactic.htm
- Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Graó.
- Cubero, R., Cubero, M., Santigosa, A. S., Benítez, M. D., Carmona, M. J., & Gallardo, M. D. (2008). La educación a través de su discurso. *Revista de Educación*, 336, 71–104.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: Contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado Martins, D. R. Pereira, A. I. Mata, A. Costa, L. Prista, & I. Duarte (Eds.), *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística* (pp. 165–177). Edições Colibri.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.
- Edwards, D., & Mercer, N. (2013). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203095287>
- Fontich, X. (2010a). *La construcció del saber metalingüístic: estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica* [Dissertação de doutoramento, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX (Theses and Dissertations Online). <https://www.tdx.cat/handle/10803/4684#page=1>
- Fontich, X. (2010b). La construcció del saber metalingüístic en la interacció en petit grup. In O. Guasch & M. Milian (Eds.), *L'educació lingüística i literària en entorns multilingües*. Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions, LLeRA.
- Fontich, X. (2014). Grammar and language reflection at school. Checking out the whats and the hows of grammar instruction. In T. Ribas, X. Fontich, & O. Guasch (Eds.), *Grammar at School. Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 244–283). Peter Lang.
- Fontich, X. (2021). El verbo, centro de la oración: Los alumnos clasifican los verbos considerando los complementos verbales. In A. Camps y X. Fontich (Eds.), *La actividad metalingüística como espacio de encuentro de la escritura y la gramática: Un itinerario de enseñanza e investigación en educación lingüística* (pp. 312–323). Universidad Nacional de San Juan.

- Fontich, X., Troncoso, J., & Pérez-Badenes, J. (2022). Actividad metalingüística en clase de lengua: consideraciones sobre el lugar de la interacción en el aprendizaje de la gramática. *Tavira*, 27, 244–283. <https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.1105>
- Fontich, X. (2023). *Grammar in the classroom: A model for analyzing metalinguistic dialogues* [comunicação oral]. 5th Eduling Seminar “Grammar teaching and learning: challenges and opportunities”. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. 29–30 June 2023.
- Fontich, X., & Garcia-Folgado, M. J. (2018). Grammar instruction in the Hispanic area: The case of Spain with attention to empirical studies on metalinguistic activity. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–39. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.02>
- Garth-James, K., & Hollis, B. (2014). Connecting global learners using elearning and the community of inquiry model. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 663–668. <https://doi.org/10.12691/education-2-8-15>
- Gauvin, I., & Boivin, M.-C. (2013). Identifier le verbe : Elaboration des connaissances pas les élèves en classe. *Revue des Sciences de l'éducation*, 39(3), 547–569. <https://doi.org/10.7202/1026312ar>
- Jouili, E., & Elalouf, M.-L. (2021). La conceptualization de la notion de sujet : Étude comparative au cycle 4. *Le français aujourd'hui*, 214(3), 51–67.
- Hernández-Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30(122), 38–77.
- Kumpulainen, K. & Wray, D. (Eds.). (2002). *Classroom interaction and social learning: From theory to practice*. Routledge-Falmer
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Thomson/Heinle.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Mercer, N. (2019). *Language and the joint creation of knowledge*. Routledge.
- Mercer, N. (2013). The social brain, language, and goal-directed collective thinking: a social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148–168. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394>
- Mercer, N. (2003). Helping children to talk and think together more effectively. *Polifonia*, 7, 1–26.
- Miller, R. (2011). *Vygotsky in perspective*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511736582>
- Myhill, D. (2021). Grammar re-imagined: Foregrounding understanding of language choice in writing. *English in Education*, 55(3), 265–278. <https://doi.org/10.1080/04250494.2021.1885975>
- Myhill, D., Jones, S., & Watson, A. (2013). Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education*, 36, 77–91.
- Myhill, D., & Newman, R. (2019). Writing talk: Developing metalinguistic understanding through dialogic teaching. In N. Mercer, R. Wegerif, & L. Major (Eds.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 255–268). Routledge.
- Ribas, T., Farrera, N., & Camps, A. (2020). Metalinguistic Activity in group writing situations: The influence of pedagogic situations and group characteristics. In A. Camps & X. Fontich (Eds.), *Research and teaching at the intersection. Navigating the territory of grammar and writing in the context of metalinguistic activity* (pp. 213–232). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b17237>
- Riestra, D. (Ed.). (2010). *Saussure, Voloshinov y Bakhtin revisitados*. Miño y Dávila.
- Schwartz, B., Dreyfus, T., & Hershkowitz, R. (2009). The nested epistemic actions model for abstraction in context. In B. Schwartz, T. Dreyfus & R. Hershkowitz (Eds.), *Transformation of knowledge through classroom interaction* (pp. 11–41). Routledge
- Smagorinsky, P. (2011). *Vygotsky and literacy research: A methodological framework*. Brill.
- Smagorinsky, P. (2023). *L.S. Vygotsky and English in education and the language arts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003374848>

- Strandberg, A., & van Rijt, J. (2024). Grammatical and rhetorical reasoning in upper secondary students' collaborative talk about a literary text. *Linguistics and Education*, 84, <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101359>
- Taber, K. S., Ruthven, K., Mercer, N., Hofmann, R., Berry, F. R., & Luthman, S. (2016). Developing teaching with an explicit focus on scientific thinking. *School Science Review*, 97(361), 75–85.
- Vandenberg, J., Zakaria, Z., Tsan, J., Iwanski, A., Lynch, C., Boyer, K., & Wiebe, E. (2021). Prompting collaborative and exploratory discourse: An epistemic network analysis study. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 16, 339–366. <https://doi.org/10.1007/s11412-021-09349-3>
- Van der Veer, R. (2020). Vygotsky's theory. In M. Harris & G. Westermann (Eds.), *The encyclopedia of child and adolescent development* (Vol. 3). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119171492>
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/1-4020-7912-5>
- Van Rijt, J., Hulshof, H., & Coppen, P.-A. (2021). 'X is the odd one out, because the other two are more about the farmland'—Dutch L1 student teachers' struggles to reason about grammar in odd one out tasks. *Studies In Educational Evaluation*, 70, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101007>
- Wegerif, R., & Major, L. (2023). *The theory of educational technology: Towards a dialogic foundation for design*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003198499>
- Wells, G., & Mejía, R. (2005). Toward dialogue in the classroom: Learning and teaching through inquiry. *Working Papers on Culture, Education and Human Development*, 1(4), 1–45.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.

Anexo

Frases das Etapas 2 e 5 do Laboratório Gramatical “Que tipos de subordinadas existem?” (Costa & Santos, 2007)

- A. A rapariga que eu vi no teatro não era a tua amiga.
- B. Ele pediu-te que não fumasses tanto.
- C. Quando te encontrei no cinema, não te conheci.
- D. Apesar de estar mau tempo, o Pedro foi passear de barco.
- E. A Manuela foi à praia, embora estivesse frio.
- F. Os escuteiros que ajudam velhinhas são bons rapazes.
- G. Os escuteiros, que ajudam velhinhas, são bons rapazes.
- H. A criança cujo pai está doente falta hoje à escola.
- I. Já que fazes bolos bons, encomendo-te um bolo de chocolate.
- J. A Eva disse que queria uma boneca no seu aniversário.
- K. O professor falou alto para que os alunos o ouvissem.
- L. Se estudasse mais, o José teria melhores resultados.
- M. Quem não treina o suficiente perde certamente o jogo.
- N. Que o Luís tenha reprovado o ano surpreendeu os seus pais.