

Notas para uma agenda da linguística educacional

Working Notes Towards an Agenda for Educational Linguistics

Ana Luísa Costa¹

¹ Escola Superior de Educação, Universidade Politécnica de Setúbal
e Centro de Linguística, Universidade de Lisboa

Resumo

Várias são as evidências de que a linguística educacional floresceu como campo de investigação autónomo, nos últimos 50 anos, na interseção entre diferentes áreas da linguística e das ciências da educação. De entre as diversas ramificações da sua ação, neste artigo, que resulta de uma conferência apresentada no 41.º Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, o tópico em foco será a aprendizagem da Gramática, enquanto conhecimento explícito, dependente de instrução formal. Após uma perspetiva panorâmica da consagração da Linguística Educacional como área específica de investigação, revisitar-se-ão as principais questões e tensões teóricas que ocuparam as primeiras páginas da sua agenda em Portugal e em outros territórios. Seguidamente, questões na ordem do dia para a Linguística Educacional serão exemplificadas através da comparação de linhas de investigação para o estudo de interações metalinguísticas. Para isso, apresentam-se resultados da análise de diálogos entre crianças do 1.º ciclo, gravados durante a resolução de problemas de um Laboratório Gramatical. As perguntas que guiam este estudo ressoam em estudos internacionais que procuram saber como se desenvolve o “raciocínio metalinguístico” e qual a natureza dos conceitos (e termos) gramaticais que emergem no discurso de alunos no início da escolarização. As considerações finais abrirão espaço à reflexão sobre o que não pode deixar de preencher a agenda de intervenção futura no campo da Linguística Educacional.

Palavras-chave: Linguística educacional, didática da língua, ensino da gramática, interação metalinguística, reflexão gramatical.

Abstract

There is ample evidence that Educational Linguistics has flourished, over the past 50 years, as an autonomous field of research at the intersection of different areas of linguistics and the educational sciences. Among the various branches of its work, this article - stemming from a conference presented at the 41st National Meeting of the Portuguese Linguistics Association, at the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Leiria - focuses on Grammar learning, as explicit knowledge dependent on formal instruction. Following an overview of Educational Linguistics as a specific area of research, the main theoretical tensions of the opening pages of its agenda in Portugal, and in other contexts, will be revisited. Moreover, current issues in Educational Linguistics will be illustrated through a comparison of research strands devoted to the study of metalinguistic interaction. To that end, results are presented from the analysis of dialogues among primary school children, recorded while they were solving problems in a Grammar Lab. The questions guiding this study resonate with international research seeking to understand how “metalinguistic reasoning” develops and what the nature is of the grammatical concepts that emerge in learners’ discourse at the beginning of schooling. The concluding remarks will make room for reflection on what must necessarily be included in the agenda for future intervention in the field of Educational Linguistics.

Keywords: Educational linguistics, language pedagogy, grammar teaching, metalinguistic interaction, grammar reflection.

1. Introdução

Estas “notas para uma agenda da linguística educacional” desenvolvem a conferência apresentada no 41.º Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. O plano do texto mantém a estrutura tripartida da conferência, com um primeiro momento em que se revisitam as origens da linguística educacional e o seu percurso de autonomização enquanto campo de investigação. Em seguida, a secção 3 centra-se na investigação sobre aprendizagem da Gramática, ilustrando o debate teórico inerente aos princípios da linguística educacional com referência a três marcos desta subárea de investigação e às tensões a eles associadas, para depois restringir ainda mais o tópico à investigação sobre interação metalinguística. Para isso, confrontar-se-ão modelos de análise da interação metalinguística e os resultados desta análise motivarão a secção final, com algumas notas para a agenda da linguística educacional. Tratando-se de uma reflexão com a finalidade de apresentar uma visão panorâmica de um campo de investigação que se consagrou nos últimos 50 anos, foram tomadas opções na seleção dos tópicos a aprofundar, sendo outros, igualmente relevantes, apenas referidos. Por isso, mais do que uma lista de referências bibliográficas, espera-se que a secção final de Referências, possa ser também entendida como uma lista de sugestões de leitura.

2. Linguística educacional: Um campo de investigação

É possível afirmar que a linguística educacional, como campo autónomo de investigação, já alcançou a sua maturidade, não só por ter uma presença de mais de 50 anos entre os estudos linguísticos, mas igualmente pelo reconhecimento obtido em comunidades académicas de diversos países e em diferentes áreas com que interage, nomeadamente nas ciências da linguagem e nas ciências da educação. Dando início à reflexão sobre seus fundamentos epistemológicos, num artigo de 1970, com o título desafiante “Linguistics and language pedagogy: applications or implications”, Bernard Spolsky lançou as bases da autonomização deste campo entre os vários campos da linguística. Continuando a demarcação deste território na linguística, no livro *Educational Linguistics: An Introduction*, o autor defende uma posição moderada entre linguistas com perspectivas antagónicas:

Many linguists believe that their field should not be corrupted by any suggestion of relevance to practical matters; for them, linguistics is a pure science and its study is motivated only by the desire to increase human knowledge. Others, however, claimed that linguistics offers a panacea for any educational problem that arises and quickly offer their services to handle any difficulties in language planning or teaching. Each of these extreme positions is, I believe, quite wrong, for while it is evident that linguistics is often relevant to education, the relation is seldom direct. (Spolsky, 1978, p. 1)

Reconhece-se, portanto, que as questões do ensino e da aprendizagem das línguas não são o objeto das disciplinas da linguística e que os resultados da investigação em linguística, sendo relevantes para as questões de ensino e de aprendizagem, carecem da devida transposição. Aliás, é ainda com preocupação que este autor se refere às aplicações diretas de modelos da linguística teórica ao ensino da língua, quando lembra que “It produced a couple of potential monsters in language teaching: the deadening drills of the order of the audiolingual method, and the ungoverned chaos of the early natural approach” (Spolsky, 2010, p. 19).

Nesta linha de pensamento, a ideia que mais fortemente marca a definição do campo é a total demarcação da linguística aplicada ou, mais concretamente, de práticas pedagógicas aplicacionistas, sem a adequada transposição didática, e dos seus efeitos quer na formação de professores, quer em sala de aula. Esta posição, ainda que dominante entre os autores que se dedicaram à definição epistemológica da linguística educacional e

decalcada nas obras de referência, como o *The handbook*, não é totalmente consensual. Alguns linguistas que trabalham em contextos educacionais, nomeadamente na aquisição de L2 e no ensino das línguas estrangeiras, reveem-se numa identidade de “linguística aplicada” (Saleh Alduais, 2012). Na verdade, tomando como exemplo instituições de ensino superior portuguesas nos últimos 20 anos, a par da introdução do termo “linguística educacional” em cursos e unidades curriculares, encontram-se cursos e seminários de “linguística aplicada”.

A perspetiva não-aplicacionista, contudo, é fortemente assumida por vários autores, quer na determinação da autonomia da didática das línguas (Camps & Milian, 1990), quer na definição identitária da linguística educacional, sendo disso exemplo vários capítulos do *The Handbook of Educational Linguistics* (Spolsky & Hult, 2010). Com este volume, celebrou-se o trigésimo aniversário do campo, reiterando-se que a linguística educacional não é linguística aplicada ao ensino. E, neste mesmo sentido, Spolsky caracteriza a relação entre linguística e ensino defendendo que “We seek then not apply linguistics, but to derive from its many branches and from other fields that study language, the knowledge that will help in developing the language capacity of others” (Spolsky, 1999, p. 2).

Chegados a este ponto, torna-se legítimo perguntar como se conceptualiza uma área de investigação que se caracteriza pela relação com outras ao mesmo tempo que reclama a sua especificidade e autonomia.

Para dar resposta a esta questão, poder-se-á estabelecer um paralelismo com a definição de didática da língua e da literatura proposta em Milian e Camps (1990), que permitirá simultaneamente aflorar outra questão de fronteira – a distinção entre linguística educacional e didática da língua. Segundo estas autoras catalãs, enquanto campo de conhecimento próprio, a didática não é uma aplicação de outros, mas detém princípios, questões e métodos autónomos. Nas palavras de Anna Camps (2012), trata-se de um campo de investigação e conhecimento específico “na encruzilhada de vários caminhos”. Desde uma perspetiva marcadamente sociocultural, segundo a qual “La didàctica de la llengua és, doncs, i, sobretot, una disciplina d’intervenció en el camp social” (p. 22), Milian e Camps (1990), no seu esquema do “espai de la Didàctica de la Llengua i la Literatura”, colocam a didática entre a dimensão social da educação e a dimensão individual de desenvolvimento, com contributos da psicolinguística e da psicologia da aprendizagem, e ladeada pelas ciências da linguagem e pela educação. Fazendo uma analogia com a medicina, que, de acordo com as autoras, para ser exercida, requer diversos marcos de referência, os marcos da didática da língua e da literatura podem representar-se em quatro grandes áreas, segundo o esquema que propõem: “marc sòcio-cultural”, “marc educacional, pedagogia i metodologia”, “marc individual” e “marc epistemològic” (p. 23).

Retomando a ideia do título do artigo “Para um mapa das fronteiras e das pontes na investigação em didática da Gramática” (Costa & Batalha, 2019), no qual se debate o difícil equilíbrio da investigação em linguística e em ensino, o esquema das fronteiras e pontes que delimitam o território da linguística educacional, na Figura 1, assume as ciências da linguagem e as diferentes disciplinas cujo objeto de estudo é a língua como enquadramento epistemológico, na sequência da proposta de Marta Milian e Anna Camps para a didática da língua.

Figura 1

Fronteiras e Pontes no Campo da Linguística Educacional



Nesta proposta, representa-se o território de relações da linguística educacional sendo encabeçado pela dimensão sociolinguística e social da educação. Os princípios desta disciplina são inerentemente sociais, com finalidades que se prendem com a otimização das condições de desenvolvimento linguístico e de aprendizagem da língua. Considerando estas duas dimensões do desenvolvimento humano (o desenvolvimento de capacidades e a aprendizagem), reconhece-se uma articulação muito estreita com a investigação em aquisição da linguagem (para ensinar línguas precisamos de teorias explicativas da sua aquisição/aprendizagem) e em psicolinguística (os modelos processuais de escrita e o processamento da leitura têm uma presença assinalável nas orientações curriculares para o ensino da escrita e da leitura). Como se referiu inicialmente, a investigação em linguística educacional interage com os marcos epistemológicos das ciências da linguagem (incluindo as disciplinas na lista à direita ou outras cujo objeto de estudo seja a linguagem e as línguas), o que ecoa na ideia antes citada de que faz derivar dos muitos ramos da linguística o conhecimento que ajudará a desenvolver as capacidades linguísticas dos outros (Spolsky, 1999). Paralelamente, interage também numa relação de sobreposição, com as didáticas específicas e com a pedagogia, numa dimensão mais próxima das práticas de sala de aula (por exemplo, para se saber construir desenhos de intervenção e de avaliação em contexto educativo, o que é muito

relevante para a recolha de dados). Este contínuo “linguística educacional – didática da língua” acarreta, contudo, a complexa questão da delimitação conceptual das suas fronteiras.

De facto, a par da questão identitária com a linguística aplicada, presente desde a origem da linguística educacional, é inegável uma sobreposição conceptual com a didática da língua ou com a “language pedagogy”. Alguns trabalhos de investigação em sala de aula, com um objeto de estudo comum – o desenvolvimento e a aprendizagem da língua em contexto educativo –, respondem simultaneamente a princípios da linguística educacional e da didática da língua. Saliente-se, porém, que há aprendizagens que integram a “didática do Português”, como as relativas à educação literária, que não são objeto de estudo da linguística educacional. A didática da literatura é um campo de conhecimento próprio que integra as didáticas específicas (veja-se Amor, 1993 ou Cassany et al., 2003, e.o.) e tem lugar autónomo na formação de professores. Além disso, se se tiver em consideração que a didática da língua, quando discutidos os seus fundamentos epistemológicos, surge sempre associada a uma dimensão praxeológica, “enquanto conjunto de estratégias facilitadoras das aprendizagens, disciplina de formação de professores e campo de investigação educacional” (Costa et al., 2018, p. 811), poder-se-á situar a linguística educacional no campo mais teórico, na procura de explicações gerais do funcionamento da aprendizagem da língua, potencialmente estruturadoras do agir didático na sala de aula.

Configuradas fronteiras e pontes, afinal, o que caracteriza especificamente a linguística educacional? Uma perspetiva muito alinhada com o que se expôs até ao momento é a defendida no capítulo programático de Paola Uccelli e Catherine Snow (2010), intitulado “A research agenda for Educational Linguistics” (que inspirou o título deste artigo). Retomando a questão da delimitação das fronteiras com a linguística e com as ciências da educação, afirmam as autoras que:

Educational research writ large, and educational linguistics specifically would benefit from taking more seriously the implications of being educational. Research should not be characterized as educational simply because it involves school-aged children or it is conducted in schools. We argue for the importance of locating the questions that guide educational research in schools. (p. 627)

Efetivamente, as questões de investigação em linguística educacional são inerentemente educacionais, os princípios éticos e metodológicos desta investigação devem servir as aprendizagens e os resultados ser relevantes para o ensino e para as aprendizagens.

3. Aprendizagem da gramática

Entre vários âmbitos da investigação em linguística educacional, nesta e na próxima secção, focar-se-á a investigação sobre ensino da gramática, por ser uma das áreas que mais tem alimentado o debate internacional desde o início do novo milénio. Importa, antes de mais, clarificar que, por “gramática”, “conhecimento gramatical” e “aprendizagem da gramática” se refere o conhecimento *sobre* a língua, que alguns autores têm designado “conhecimento explícito da língua”, entendido enquanto conhecimento refletido e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua, dependente do desenvolvimento de capacidades metacognitivas decorrentes de instrução formal (Costa & Batalha, 2019; Costa et al., 2017; Sim-Sim et al., 1997, e.o.). Nas *Aprendizagens Essenciais* (DGE, 2018), “Gramática” designa a componente curricular que visa o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua e, na literatura sobre este tema, o termo “gramática” aparece em expressões como “grammar teaching/pedagogy/education”.

Para contextualizar a história recente da investigação sobre “aprendizagem da gramática”, assinalam-se alguns marcos e tensões passados e presentes desta linha de trabalho.

Uma primeira questão prende-se com a definição do objeto de ensino e de aprendizagem da gramática no ensino básico e no secundário, ou seja, os conteúdos – conceitos e termos – que devem ser selecionados para integrar o currículo de Português. Está ainda bem presente na memória de professores e linguistas que os primeiros anos do milénio ocuparam a atenção da opinião pública com a polémica da TLEBS. Com o intuito de atualizar cientificamente e enquadrar a deriva terminológica, o Departamento do Ensino Secundário publicou,

em dezembro de 2002, a *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS). Na sequência do debate público, este primeiro documento foi reestruturado e ampliado no *Dicionário Terminológico em Linha* (DT) em 2008. Foi um processo que valeu a pena, tendo conduzido a comunidade a valorizar o ensino da gramática e a ter de refletir sobre questões fundamentais, como: (i) que termos e conceitos selecionar? (ii) Que critérios fundamentam a seleção de termos e conceitos para o ensino? E (iii) Como programar a progressão da aprendizagem desses termos e conceitos?

A polémica da TLEBS foi tão vívida que pode parecer única. Noutros sistemas educativos, porém, as histórias das terminologias linguísticas para o ensino são acompanhadas de polémicas não menos acesas, entre linguística e retórica ou literatura, entre investigação e prática, entre teorias linguísticas... Considerando outros, o caso português, com a estabilização da terminologia no *Dicionário Terminológico* (DGE, 2008), ainda em vigor, foi relativamente bem-sucedido, em comparação, por exemplo, com o *Glosário de términos gramaticales* da Real Academia Española (Bosque, 2019; Bosque, 2020), que não está tão amplamente reconhecido, nem nas práticas, nem na formação dos professores. Outro exemplo é o dos Países Baixos, em que existem recomendações regionais. Sobre este caso específico, sugere-se a leitura do estudo “Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education” (van Rijt & Coppen, 2017), que procura critérios teoricamente neutros para a seleção de termos e conceitos gramaticais reconhecidos como fundamentais por linguistas, enfrentando as intrincadas tensões entre teorias linguísticas e ensino da gramática da L1.

Não foi, contudo, uma terminologia estável que resolveu as dificuldades da aprendizagem da gramática, como atestam alguns trabalhos recentes. No artigo “Para um perfil do conhecimento gramatical da geração do milénio” (Batalha & Costa, 2020), avalia-se conhecimento gramatical de alunos da primeira geração escolarizada com o DT e a conclusão é que:

apesar da esperada estabilidade terminológica, as dificuldades persistentes com conceitos como o predicativo do complemento direto ou os paradigmas de flexão verbal devem suscitar curiosidade sobre o processo reflexivo (metalinguístico) acionado durante a aprendizagem dos conhecimentos gramaticais. Para isso, será necessário alargar a investigação ao processo reflexivo, não circunscrevendo o estudo da aprendizagem da gramática a respostas-produto de conhecimento. (p. 52)

O segundo marco que caracteriza a investigação recente sobre aprendizagem da gramática surge associado à tensão entre ensinar gramática para melhorar competências comunicativas ou ensinar gramática pelo valor intrínseco ao conhecimento da linguagem verbal. Embora vários autores argumentem em prol de uma posição moderada, como ilustram as “boas razões para ensinar gramática” (Duarte, 1998, 2008), de facto, a tensão entre ensinar gramática para fins instrumentais ou como um conhecimento válido em si tem sido motor de um debate muito produtivo, e atual, em linguística educacional. Coletâneas como o livro editado por Locke (2010), *Beyond the Grammar Wars. A Resource for Teachers and Students on Developing Language Knowledge in the English/Literacy Classroom*, mostram que os estudos que contribuem com evidências empíricas dos benefícios da gramática para a escrita, e vice-versa, continuam a tentar caracterizar as condições necessárias, o tipo de instrução que garanta o estabelecimento de uma relação ou, inclusivamente, a natureza do conhecimento envolvido. Uma hipótese que cada vez mais tem merecido a atenção da investigação sobre a aprendizagem de conceitos gramaticais aponta para diferenças na natureza do conhecimento sobre a língua e do conhecimento processual mobilizado na escrita. Segundo esta hipótese, a consciência metalinguística envolvida no processamento da escrita será diferente daquilo a que nos referimos quando ensinamos conceitos (e termos) gramaticais e muito continua por investigar e sobre estas relações.

Existem, portanto, diferentes perspetivas de investigação sobre ensino e aprendizagem da gramática numa L1. Alguns estudos em linguística educacional têm o objetivo de perceber como ensinar gramática para melhorar os usos orais e escritos e analisam condições didáticas articuladas com leitura, escrita e oralidade. Outros centram a sua atenção na investigação da validade intrínseca do estudo da gramática, quando é ensinada de forma explícita em contexto educativo. Nesta última perspetiva, não existe exatamente uma ambivalência, dado que se assume que saber uma língua é também saber explicar a sua gramática. Nas palavras de Fontich,

van Rijt e Gauvin (2020), na Introdução ao special issue *Research on L1 grammar in schooling: Mediation at the heart of learning grammar*, os autores sublinham um alinhamento no que deve configurar a aprendizagem da gramática:

A number of authors (see, for instance, Nadeau & Fisher, 2011; Boivin, 2014, 2018; Hudson, 2016; Camps, 2020) consider that grammar lessons should engage students in meaningful reflections on interesting and challenging linguistic instantiations, with the objective to reach a better understanding of specific linguistic subsystems. Indeed, they maintain that the linguistic intuitions that all students have should come into play. Not with the objective of making explicit what remains unconscious (something that would paralyse them as the centipede in the fable, Hernanz (1997) reckons), but rather with the objective of raising students' awareness on the fact that they possess a very good lab to adopt a metalinguistic stance via introspection.

Crucially, such introspection would necessarily need to be nurtured by a set of well-articulated grammatical concepts (of a lexical, syntactic, and discursive nature) and manipulative procedures (combining, contrasting, commuting, etc.) to allow a deep reflection and not just a spontaneous appreciation of linguistic material (Boivin, 2012; van Rijt et al. 2019; Camps, 2020). (p. 2)

Impõe-se, então, a questão “como ensinar gramática?”, um terceiro marco que aparece associado à tensão entre estratégias de ensino da gramática puramente instrumentais, como na pedagogia tradicional, com uma visão prescritiva, ou nos modelos comunicativos puros, segundo os quais a gramática serve para falar e escrever bem, devendo surgir “em contexto”, e abordagens que reconhecem à gramática uma validade intrínseca e a ensinam de forma explícita e indutiva (van Rijt & Coppen, 2017; Costa, 2020).

É neste campo dos modelos de ensino que me parece haver diversidade para lá das guerras de teorias da linguística, ideia que procuro fundamentar com a lista de abordagens de ensino da gramática que (i) preconizam um ensino explícito e indutivo, (ii) contam com as intuições linguísticas dos alunos, (iii) partem da observação de dados, implicando a manipulação de estruturas e (iv) visam a formulação de hipóteses e de generalizações. Além disso, não são propostas metodológicas “em teoria”, dado que todas foram validadas na prática, em contextos de formação profissional e por professores do básico e secundário, em sala de aula.

Tabela 1

Aprendizagem da Gramática como Atividade Reflexiva

Laboratório Gramatical	Duarte, I. (1992, 2008)
Linguistic Inquiries	O’Neil, W. (2010); Honda, M., O’Neil, W., & Pippin, D. (2010); Denham, K., & Lobeck, A. (2010)
Heuristic Approach	Boivin (2018)
Discovery-Learning approach to grammar	Hudson, R. (1992)
Metalinguistic Understanding	Myhill, D. (2011); Myhill, D., & Jones, S. (2015); Myhill, D., & Watson, A. (2014); Myhill, D., Watson, A., & Newman, R. (2020)
Actividad Metalingüística	Milian, M., & Camps, A. (1990); Ribas, T., Fontich, X., & Guash, O. (2014); Camps, A., & Fontich, X. (2020)

Fonte: Costa (2020).

Na Tabela 1, encontram-se nomes de autores que trabalham em quadros teóricos diferentes no que diz respeito à linguística (por ordem, há representantes da linguística generativa, da linguística sistêmico-funcional, e do interacionismo sociodiscursivo). Inês Duarte propôs, para a gramática do português, uma forma de aprender com um “olhar de cientista”, no Laboratório Gramatical (Duarte, 1992, 2008). Maya Honda, Wayne O’Neil e David Pippin, com os “linguistic inquiries”, trazem o questionamento de estilo bruneriano para a reflexão linguística nas escolas secundárias norte-americanas. Marie-Claude Boivin (2018) apresenta, entre os métodos promissores do ensino da gramática em territórios francófonos, a abordagem heurística, que conduz a observação e manipulação de dados, formulação de hipóteses e de generalizações na reflexão gramatical em sala de aula. Richard Hudson (1992) inspira-se na aprendizagem pela descoberta de Bruner para comparar as diferentes gramáticas do inglês, a partir dos dados linguísticos que vêm “na cabeça das crianças”. Debra Myhill e colegas focam-se no “metalinguistic understanding” em desenvolvimento a partir de situações de leitura e de escrita em salas de aula britânicas. A partir de um ponto de vista sociocultural e interacionista, Anna Camps e colegas estudam a “atividade metalinguística” nas verbalizações em tarefas colaborativas, durante sequências didáticas de escrita e sequências didáticas para aprender gramática, nas quais os alunos usam linguagem verbal, espontânea ou científica, para refletir sobre a língua. Para lá das “guerras da gramática”, i.e., das tensões entre teorias explicativas da linguagem humana, estes autores propõem soluções que têm em comum um ensino explícito da gramática que potencia a capacidade de refletir sobre a língua que cada um usa. Em síntese, são as abordagens que desenvolvem o raciocínio linguístico, a que se refere Jimmy van Rij (2024, p. 9), quando conclui que “fortunately, there is evidence that students’ linguistic reasoning ability and their linguistic understanding can be improved by means of interventions in which students are taught linguistic reasoning.”

4. Interação metalinguística

Introduzido o tema das interações em que “os estudantes aprendem a raciocinar linguisticamente”, afunila-se o panorama da investigação sobre aprendizagem da gramática, nesta quarta secção, ao caso dos estudos sobre

reflexão metalinguística. Trata-se de estudos sobre interação verbal durante tarefas de resolução de problemas gramaticais, em trabalho colaborativo, em sala de aula. Para explicar bem qual é o objeto de análise em causa, leia-se, em (1), o diálogo entre duas crianças, Inês e Maria, de um 3.º ano de escolaridade, a resolver em trabalho de pares problemas de um Laboratório Gramatical sobre funções sintáticas.

- (1) Inês: vou colocar a minha cabeça p'ra pensar
Maria: e ela não 'tava a pensar antes?
Inês: não
Maria: [hum] classe de palavras... meu deus
Inês: mas o que é que é classe de palavras, caramba?!
Maria: eu já não me lembro... são várias palavras com o mesmo significado?
Inês: pera aí?
Inês: é...
Maria: quê?
Inês: é... é o que tu acabaste de dizer
Maria: mas... qual é o nome?
Inês: não sei... a minha cabeça não consegue pensar nisso
Maria: [aaa] agora já sabemos uma coisa... que significa... são palavras... como é que eu disse? Ai, esqueci-me...
Inês: a sério, descobrimos alguma coisa e já perdemos...
Maria: são palavras que têm o mesmo significado, sim, lembrei! Agora, nós temos de saber qual é o nome da classe de palavras
Inês: ervilhas?

Lopes (em curso)

No quadro sociocultural/vygotskiano, o conhecimento constrói-se em interação social, sendo esta, por isso, a pedra angular da aprendizagem (Smagorinsky, 2011). Não se colocam alunos em trabalho colaborativo, a interagir, como protocolo de recolha de dados e não se trata de uma mera estratégia didática (Fontich, 2026). A aprendizagem resulta da construção conjunta de conhecimento, com responsabilidade partilhada e com negociação de significados numa comunidade social e discursiva que, no contexto educativo, é a da aula. O estudo da interação é uma área de investigação própria, transversal a áreas disciplinares (Cubero et al., 2008; Mercer, 2019).

Entre os estudos da interação na aula de L1, a maioria tem investigado interações durante o processo de escrita e, entre estes estudos, assinala-se o trabalho pioneiro de Anna Camps e, posteriormente, de Camps e colegas, que estudam a atividade metalinguística em tarefas de escrita colaborativa (Camps, 1991, 1994; Camps et al., 1997; Ribas et al., 2020; Camps & Fontich, 2020).

No caso português, salienta-se o trabalho também pioneiro de Luís Barbeiro, que analisou a consciência metalinguística durante o processo de escrita (Barbeiro, 1994, 1999) e continua a analisar de vários ângulos referências metalinguísticas em diálogos durante o processo de escrita (Barbeiro & Barbeiro, 2025; Barbeiro et al., 2022). Destaca-se ainda, nesta linha de investigação, a investigação britânica por Myhill e colegas sobre “metatalk” e “metalinguistic understanding”, em tarefas de leitura e de escrita (Myhill et al., 2013; Myhill & Newman, 2019; Myhill et al., 2020).

Menos frequentes são estudos de interação em aula durante a realização de tarefas de gramática, para a aprendizagem de conceitos gramaticais (Strandberg & van Rijt, 2024), ainda que tenham alguma tradição (Fontich, 2010, 2014, 2021, 2026; Gauvin & Boivin, 2013) e estejam a ganhar interesse na formação inicial de professores, em relatórios de investigação sobre a prática de diferentes instituições de ensino superior portuguesas (Azevedo, 2024; Cardoso, 2019; Lopes, em curso; Marques, 2024; Oliveira, 2025).

Com a finalidade de dar a conhecer este tipo de investigação sobre reflexão metalinguística, apresentam-se em seguida diferentes linhas de análise de interações, tomando como exemplo análises de diálogos recolhidos por Laura Lopes, no seu relatório de investigação sobre a prática. Neste relatório, recorre-se ao modelo integrado de Fontich (2010), o qual será contrastado, na secção 4.1., com o modelo de análise de reflexão metalinguística de Strandberg e van Rij (2024), ambos enformados pelo conceito “fala exploratória” (entre muitos outros, ver Mercer, 2019).

4.1. Referências metalinguísticas na interação

Com a finalidade de ilustrar de que forma o estudo da interação entre alunos, em trabalho colaborativo, permite aceder ao raciocínio metalinguístico (e ao processo de aprendizagem de conceitos gramaticais), apresenta-se um exercício de comparação de abordagens de análise das interações metalinguísticas. A questão de partida, de natureza metodológica, enuncia-se em (2).

(2) Como se pode caracterizar a interação metalinguística durante um Laboratório Gramatical?

Para responder, primeiro, recorre-se a uma análise das dinâmicas de fala propostas por Neil Mercer (2003; 2013; 2019), que, além de serem uma referência maior nos estudos de interação, são usadas nos outros dois modelos. Seguidamente, contrastam-se duas linhas de análise, a de Strandberg e van Rij (2024) e a de Fontich (2010), evidenciando a sua complementaridade.

O diálogo em análise integra os dados recolhidos em Lopes (em curso), sendo retirados das interações entre Maria e Inês (nomes fictícios) num contexto de resolução de um Laboratório Gramatical, numa aula de 3.º ano, como já foi explicado a propósito da transcrição em (1). A interação desta diáde tem cerca de 1h15, 8222 palavras e 1091 turnos¹.

A investigação de Neil Mercer (Mercer, 2019; Edwards & Mercer, 2013) sobre as interações em situação de trabalho colaborativo tem revelado um paradoxo pedagógico: por um lado, a interação é vista pelos professores como um meio poderoso para ajudar os alunos a raciocinar e a aprender; contudo, raramente é ensinada de forma intencional e explícita em aula. Por outras palavras, assume-se que os alunos sabem trabalhar em grupo e que as competências para o fazer não precisam de ser ensinadas e treinadas. Em síntese, espera-se que esta capacidade seja espontânea, o que não acontece, como se pode verificar pela análise de muitas horas de interação em sala de aula.

Mercer (2003, 2013, 2019) descreve três tipos de fala ou, dito de outra forma, de dinâmicas que caracterizam as interações na aprendizagem colaborativa:

- (i) A fala disputativa é caracterizada por um discurso predominantemente de desacordo, com trocas breves e assertivas e sem apresentação de argumentos, nem de justificações. Nesta dinâmica, é raro que os intervenientes explicitem o seu raciocínio.
- (ii) A fala cumulativa é marcada por uma dinâmica em que os participantes tendem a concordar acriticamente, sem que haja um envolvimento ativo na construção de ideias ou soluções comuns. São exemplos deste tipo de dinâmica trocas sustentadas por verbalizações como “esta faço eu, a outra fazes tu”.
- (iii) A fala exploratória caracteriza-se por ideias partilhadas e comentadas de forma crítica e construtiva. Nas decisões para a resolução dos problemas, há fundamentação de pontos de vista, sugerem-se hipóteses

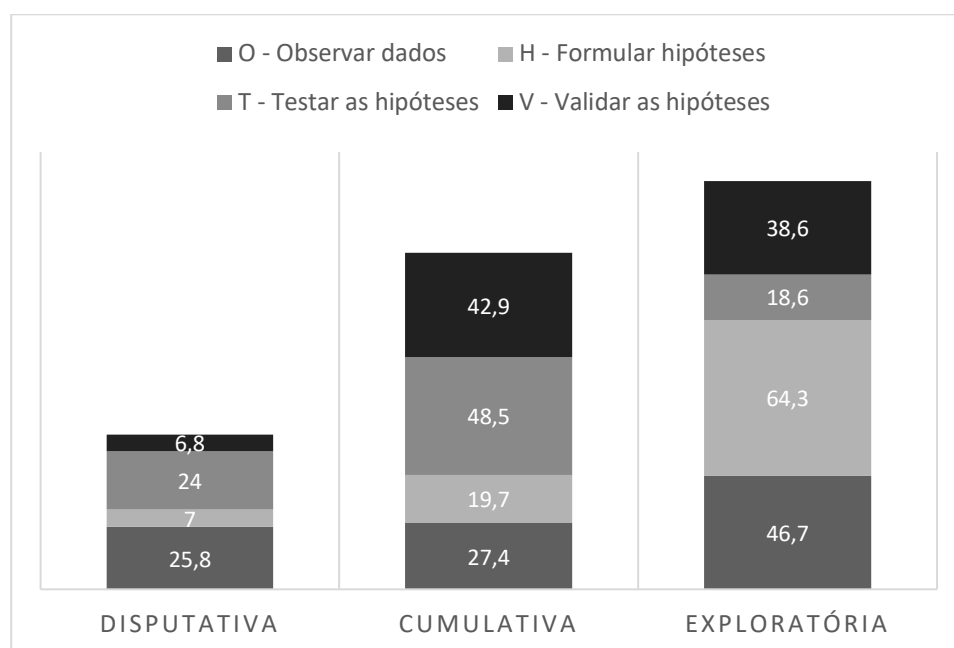
¹ Em Lopes (em curso), analisam-se as interações de uma diáde e de um grupo seguindo o modelo de Fontich (2010), na versão adaptada em Costa e Fontich (2025). Um estudo mais exaustivo do modelo de Strandberg e Van Rij (2024) aplicado a dados de interações em português foi apresentado por Batalha et al. (2025).

e alternativas. No fluxo discursivo da interação, tornam-se visíveis mudanças de perspectiva que conduzem à aprendizagem.

Considerando estas categorias e passando a exemplificar a análise com o diálogo entre Maria e Inês, na Figura 2, representa-se a proporção de turnos dos três tipos de fala em cada uma de quatro das etapas centrais do Laboratório Gramatical, “Observar”, “Formular hipóteses”, “Testar hipóteses” e “Validar hipóteses”.

Figura 2

Proporção de Tipos de Fala por Etapas do Laboratório Gramatical



Nas interações durante a resolução deste Laboratório Gramatical pelas duas alunas, as etapas que geram mais trocas exploratórias são “Observar dados” e “Formular hipóteses” e, no geral, há mais interações cumulativas e exploratórias do que disputativas. Estes resultados espelham os resultados apresentados em Batalha et al. (2025)² e parecem bastante favoráveis ao potencial do Laboratório Gramatical para potenciar a reflexão metalinguística, tendo em consideração que se trata de um nível de escolaridade bastante inicial e de uma situação de “construção de conhecimento novo” ou, por outras palavras, de aprendizagem de novos conceitos.

Agnes Strandberg e Jimmy van Rij (2024) exploram as diferentes dinâmicas de interação, estabelecendo uma relação entre estas e categorias de reflexão gramatical de uma taxonomia que propõem, num estudo de interações de estudantes suecos do ensino secundário, durante uma tarefa de análise de aspetos gramaticais e retóricos de um texto literário. Nesta análise, começa-se por distinguir turnos de fala que fazem referência a procedimentos ou a tópicos “fora da tarefa”, mais frequentes, e turnos em que há reflexão gramatical, ou seja, verbalizações que referem ou explicam opções linguísticas. Na sua taxonomia, apresentada na Tabela 2, entre os tipos de reflexão gramatical, distinguem verbalizações que correspondem a (i) nomeação ou localização; (ii)

² Em Batalha et al. (2025), os resultados são ainda mais favoráveis, uma vez que as dinâmicas de fala exploratória predominam em três das quatro etapas (“Observar”, “Formular hipóteses” e “Validar hipóteses”).

raciocínio metalinguístico; (iii) manifestações de confusão ou incerteza; (iv) pontos de vista normativos; e (v) conceptualizações gramaticais.

Tabela 2

Tipos de Reflexão Gramatical (a partir de Strandberg & van Rijt, 2024)

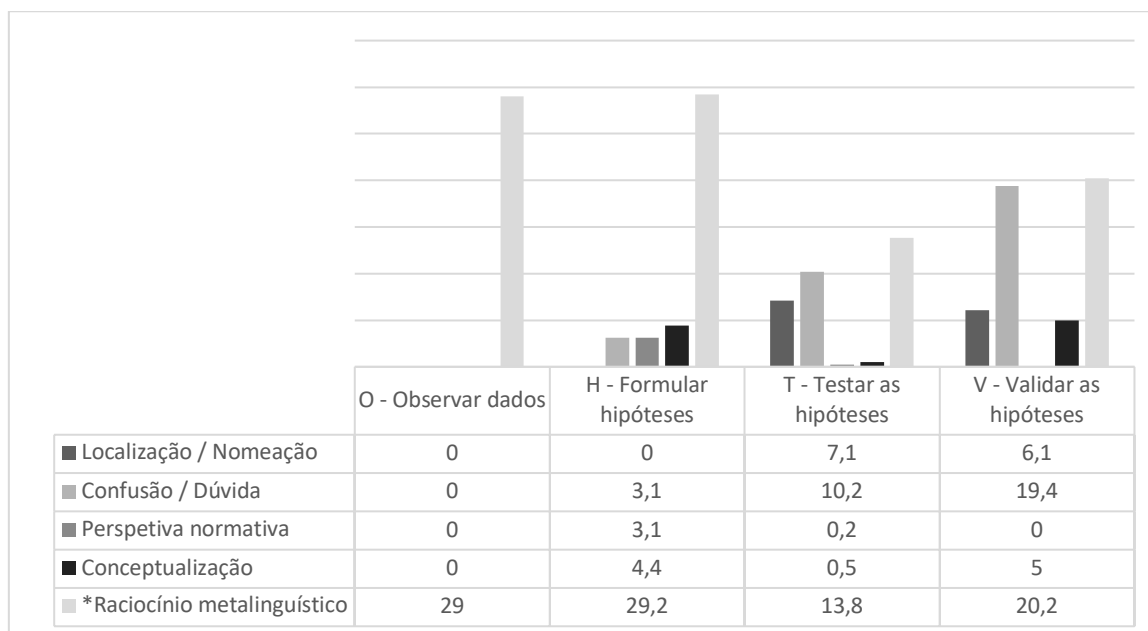
Localização ou nomeação	
Raciocínio metalinguístico	por inferência
	por comparação
	por referência a “regras de ouro”
	por manipulação linguística (incluindo recurso a intuições linguísticas)
Manifestação de confusão ou incerteza	
Ponto de vista normativo	
Conceptualização	

Considerando a análise das interações da díade Maria e Inês com esta proposta de Strandberg e van Rijt (2024), em primeiro lugar, salienta-se que a maioria dos turnos (736), num total de 1091, são de natureza procedimental, com algumas trocas verbais sobre outros temas que não estão diretamente relacionados com a tarefa.

Analisado exclusivamente os 355 turnos com interações metalinguísticas, verifica-se uma coincidência: as etapas do Laboratório Gramatical com mais dinâmicas de tipo exploratório – “Observação de dados” e “Formulação de hipóteses” – são as que têm mais reflexões de tipo “Raciocínio metalinguístico” (Figura 3).

Figura 3

Proporção de Tipos de Reflexão Gramatical por Etapas do Laboratório Gramatical



Aliás, no total, nas quatro etapas analisadas prevalecem estratégias de “Raciocínio metalinguístico”, seguidas de manifestações de confusão ou dúvida nas etapas “Testar hipóteses” e “Validar hipóteses”.

Para explicar melhor o que inclui esta categoria de reflexão gramatical com “Raciocínio metalinguístico”, na Tabela 3 apresentam-se exemplos de cada subtipo.

Tabela 3

Estratégias de Reflexão Gramatical com Raciocínio Metalinguístico

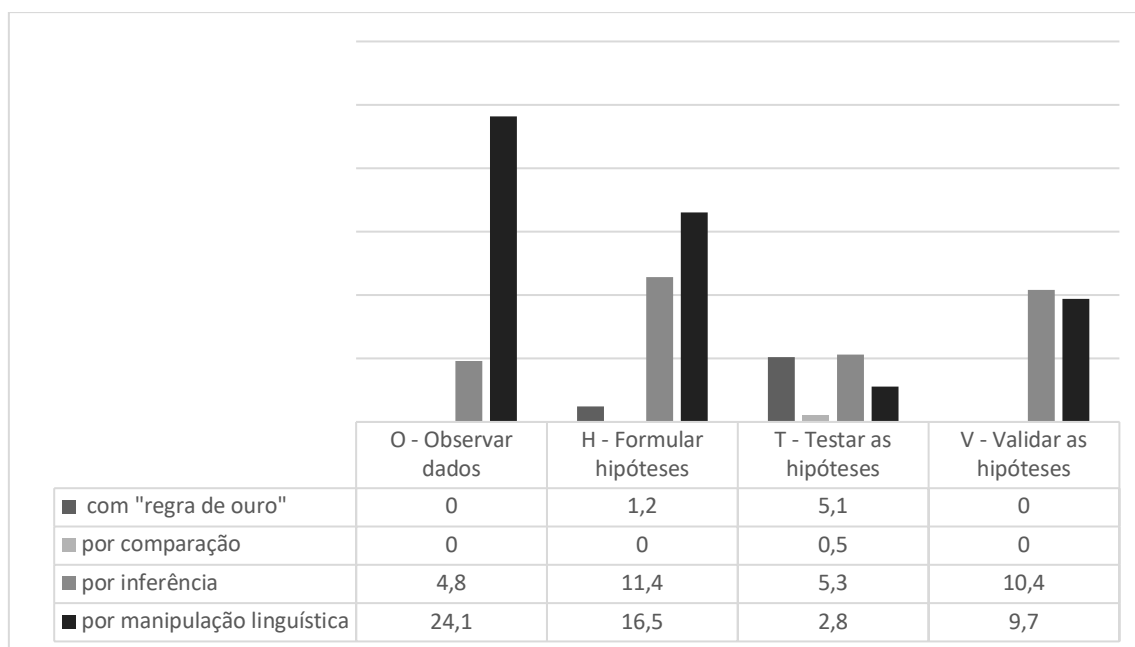
Com uma “regra de ouro” (“rule of thumb”)	Inês: <i>os verbos são as palavras que entram em ação</i>
Por comparação	Maria: <i>deixa ver... os coelhos comem as ervas... mas nós fizemos assim, não fizemos? ‘pera, deixa ver... nós fizemos assim...</i>
Por inferência	Inês: <i>predicado, sabes de que palavra vem?</i> <i>Prejudicação!</i>
Por manipulação linguística	Maria: <i>as vacas... [xxx] (lê os cartões) Hum... [xxx] as vacas bebe a água? não fazia assim muito sentido, porque aqui é plural</i>

O primeiro exemplo ilustra uma “rule of thumb”, traduzida para o português como “regra de ouro”, ou seja, um raciocínio fundado em observações gerais empíricas, de que é exemplo a explicação “os verbos são as palavras que entram em ação”. Saliente-se que este raciocínio pode estar a fundamentar-se numa aprendizagem formal. No segundo caso, a tarefa consistia em construir frases com cartões com grupos nominais no singular e no plural. Para resolver o problema, a aluna fundamenta a sua estratégia na comparação com um enunciado semelhante. Em terceiro lugar, surge um exemplo de estratégia por inferência. Perante uma tarefa mais abstrata, que envolve a associação de um termo novo a um conceito em construção – predicado –, a Inês procura inferir o significado deste termo através associação de palavras, recorrendo à sua consciência morfológica. Ainda que o raciocínio tenha um resultado marginal, a estratégia de inferir o significado de uma palavra nova (neste caso, um termo gramatical) através do sentido de um radical aparentemente comum é legítima. Este tipo de raciocínio parece ser produtivo nesta fase da aprendizagem da reflexão gramatical, havendo outro exemplo na transcrição em (1), quando a aluna verbaliza a associação “ervas-ervilhas”, numa tarefa metalinguística que envolvia o termo/conceito “classe de palavras”. Por fim, o quarto tipo de “Raciocínio metalinguístico” consiste na “manipulação linguística” fundamentada em intuições. O exemplo é retirado de um contexto em que a Maria constrói frases associando Grupos Nominais-Sujeito e Grupos Verbais, seguindo a pista da concordância. A aluna não se limita a construir as frases com os cartões, mas é capaz de verbalizar o raciocínio que está a seguir, justificando-o com recurso adequado ao termo/conceito “plural”.

Seguidamente, apresentam-se os resultados quantitativos destes subtipos de estratégias de raciocínio metalinguístico. Uma vez mais, há consistência entre as duas etapas mais exploratórias do Laboratório Gramatical – “Observação de dados” e “Formulação de hipóteses” – e as estratégias de Raciocínio metalinguístico por “Manipulação linguística” e por “inferência”, sendo ambas também as mais usadas na etapa de “Validação de hipóteses”.

Figura 4

Proporção de Tipos de Fundamentação do Raciocínio Metalinguístico por Etapas do Laboratório Gramatical



A análise das interações metalinguísticas das crianças, traduzida em resultados quantitativos, no quadro da taxonomia de Strandberg e van Rijt (2024), deixa perceber um padrão que distingue, por um lado, as etapas “Observar” e “Formular hipóteses” e, por outro, as etapas “Testar” e “Validar as hipóteses” e confirma, com resultados empíricos, as potencialidades do Laboratório Gramatical para promover reflexão metalinguística desde os primeiros anos de escolaridade.

4.2. Um *zoom* para o raciocínio metalinguístico

Na secção anterior, analisaram-se, categorizando e quantificando, referências metalinguísticas nas interações durante a resolução de um Laboratório Gramatical. As interações, contudo, constituem um discurso, de natureza dialógica, passível de ser analisado não só do ponto de vista do seu conteúdo (as referências metalinguísticas), mas também como objeto de análise discursiva, atendendo às estratégias argumentativas que fundamentam o raciocínio metalinguístico. Na presente secção, coloca-se uma lente que vai aumentar a nitidez do que se passa nos momentos mais ricos de aprendizagem, fazendo um *zoom* em dois fragmentos de fala exploratória. Cada uma destas sequências de fala inclui reflexões gramaticais, sendo a primeira retirada da etapa “Testar hipóteses” e a segunda da etapa “Validar hipóteses”, em situações em que as alunas exploravam, por manipulação, duas características associadas ao conceito “sujeito”: o controlo da concordância verbal e a substituição por pronomes nominativos.

O modelo de Fontich (2010) segue o enquadramento sociocultural de análise do discurso dialogal adaptado a aprendizagens em L1, sendo uma metodologia qualitativa/interpretativa. Procura-se observar a construção conjunta do raciocínio metalinguístico através dos padrões de movimentos discursivos reativos e aditivos (Fontich, 2010, 2026; Costa & Fontich, 2025), a par da verificação da natureza das explicações metalinguísticas, as quais se consideram (i) de tipo pragmático, quando têm por base experiências do uso de língua, (ii) de tipo semântico, quando se fundamentam na associação de significados, e de tipo formal, quando têm por referência conceitos e termos aprendidos em contexto formal (Larsen-Freeman, 2003; Fontich, 2010). Esta análise não pretende apresentar uma proposta de intervenção didática, mas estudar como se processa a aprendizagem dos conceitos gramaticais e o desenvolvimento do raciocínio durante a atividade metalinguística.

O primeiro fragmento de interação, transcrito e analisado na Tabela 4, decorre durante a tarefa de construção de frases com cartões com Grupos Nominais e Grupos Verbais no singular e no plural. As alunas procuravam explicar por que razão não conseguiam formar frases juntando os cartões aleatoriamente e tinham de os emparelhar por cores.

Tabela 4

Fragmento de Diálogo da Etapa “Testar Hipóteses”

Sequência Argumentativa “o plural... não combina com o singular”	Episódios Argumentativos		Episódios Metalinguísticos		
	Reativos	Aditivos	P	S	F
T1-Maria: <i>as vacas...</i> [xxx] (<i>lê os cartões</i>) Hum... [xxx] <i>as vacas bebe a água?</i> não fazia assim muito sentido, porque aqui é plural	I	divergir	-	-	X
T2-Inês: <i>as vacas bebem a água</i>		expandir	-	-	-
T3-Maria: <i>aqui é bebe a água</i>		contradizer	-	-	-
T4-Inês: <i>bebe a água. é verdade!</i>		aceitar	-	-	-
T5-Maria: fala baixo... não assim, né...		expandir	-	-	-
T6-Inês: <i>é verdade!</i>		aceitar	-	-	-
T7-Maria: então, não dava pa' juntar	II	explicar	X	-	-
T8-Inês: você é inteligente! você pensou fora da caixinha! da caixa que fica, aqui, no nosso cérebro, que é a mente!		aceitar	-	-	-
T9-Maria: então, o que é que a gente pode dizer?		esclarecer	-	-	-
T10-Inês: porque não fazia sentido nenhum... ué, mas não faz sentido...		explicar	-	X	-
T11-Maria: <i>não, mas...</i>		contradizer	-	-	-
T12-Inês: porque o plural...		adicionar	-	-	X
T13-Maria: não, já sei, já sei! Não fazia frases corretas e tinha palavras no singular e no plural		explicar	-	-	X
T14-Inês: posso dizer a minha primeiro? Agora? Porque... os... o... plural não faz... não combina com o singular!		explicar	-	-	X
T14-Inês: O teu também ‘tá mais curto		concluir	-	-	-

Até ao quarto turno, as alunas estão a observar e a manipular, até que a Maria chama a atenção para o facto de o verbo estar no singular (“aqui é bebe água”), lendo o enunciado, sem recorrer a metalinguagem. Conjuntamente, a Inês manifesta perceber e concordar com a razão implícita no raciocínio: “bebe água... É verdade”. É a Maria que apresenta a primeira tentativa de explicação e diz “então, não dava para juntar”.

A partir do turno 9, tentam conceptualizar a resposta e a Inês verbaliza uma explicação de natureza semântica, fundada em “não fazer sentido nenhum”, mas logo a seguir é a primeira a aproximar-se do conceito de “plural”, no turno 12, numa fala cortada que é retomada pela Maria, que apresenta uma conclusão “Não fazia frases corretas e tinha palavras no singular e no plural”. E a Inês explica pelas suas palavras que “o plural não combina com o singular”. Ainda que não seja a uma formalização completamente científica, há evidência de que chegam em conjunto a uma explicação que, provavelmente, é a possível e adequada ao seu nível de aprendizagem.

Este fragmento de interação ilustra a natureza transitória da aprendizagem dos conceitos gramaticais. Atendendo aos tipos de movimentos discursivos, verifica-se que ambas as alunas estão concentradas no mesmo

tópico, havendo um padrão maioritariamente aditivo. A partir da tarefa de manipulação de frases vão chegando em conjunto a uma explicação que verbalizam, mobilizando adequadamente os conceitos singular e plural, formalmente aprendidos, mas sem chegar a uma conceptualização mais abstrata do que “o plural não combina com o singular”.

O segundo fragmento de diálogo (Tabela 5) é também predominantemente exploratório, corresponde ao momento em que, depois de manipular frases com o teste de substituição por pronomes, as alunas devem explicar pelas próprias palavras o que é o sujeito e o predicado. No início, a Maria está a ler a instrução.

Tabela 5

Fragmento de Diálogo da Etapa “Validar Hipóteses”

Sequência Argumentativa “o sujeito significa os pronomes!”		Episódios Argumentativos		Episódios Metalinguísticos		
		Reativos	Aditivos	P	S	F
T1-Maria: novamente, imaginem que são a professora Luísa... vamos explicar ao Frazão, por palavras vossas... o que é o sujeito e o predicado	I	divergir		-	-	X
T2-Inês: é o quê?			expandir	-	-	-
T3-Maria: sujeito?		contradizer		-	-	-
T4-Inês: o que é que é sujeito?			aceitar	-	-	-
T5-Maria: calma que a gente vai descobrir!			expandir	-	-	-
T6-Inês: sabias que isto aqui é um autocolante?	II		aceitar	-	-	-
T7-Maria: hum, sei			explicar	X		
T8-Maria: calma! <i>ela, ele, elas, eles</i> tem a função de sujeito	III		aceitar	-	-	-
T9-Inês: ah!		esclarecer		-	-	-
T10-Maria: sou uma génia			explicar		X	
T11-Inês: és uma génia! Tu tens um ponto!		contradizer		-	-	-
T12-Maria: o sujeito... o que é que a gente pode dizer por palavras nossas?			adicionar	-	-	X
T13-Inês: nós podemos dizer: o sujeito significa os pronomes! Não... sim, os pronomes			explicar	-	-	X
T14-Maria: sim, os pronomes, tu 'tás certa, Inês, tu também és inteligente!			explicar	-	-	X

O episódio começa com manifestações de confusão e dúvida com o termo “sujeito”, que é um conceito novo. Apenas no oitavo turno a Maria estabelece uma relação com a tarefa anterior, de substituição pelos pronomes: “calma... *ela, ele, elas, eles* tem a função de sujeito”. Em seguida, a Inês procura a resposta à questão com um formato que parece entender como prototípico para definições: “o sujeito significa os pronomes”. Esta resposta, ainda que, uma vez mais, não responde ao esperado, que exige capacidades de conceptualização mais complexas, indicia alguma capacidade de abstração. À semelhança do fragmento da Tabela 4, este exemplo confirma a ideia de que a aprendizagem de conceitos gramaticais e o desenvolvimento do raciocínio

metalinguístico, sustentado por capacidades de argumentação, passam por estádios transitórios que merecem atenção futura da investigação.

Retomando a questão em (2) – Como se pode caracterizar a interação metalinguística durante um Laboratório Gramatical? – o modelo de análise por tipos de Reflexão Gramatical (Strandberg & van Rijt, 2024) permitiu perceber que as quatro etapas do Laboratório Gramatical analisadas potenciam dinâmicas de fala exploratória, sendo estas dominantes nas etapas “Observar” e “Formular hipóteses”. Estas etapas “Observar” e “Formular hipóteses” promoveram mais “Reflexões gramaticais” de tipo “Raciocínio metalinguístico”, com base na manipulação linguística e em processos de inferência, mesmo com alunos de anos iniciais de escolaridade.

Com o modelo de Fontich (2010), observou-se a construção colaborativa de conceitos gramaticais, como a concordância associada ao conceito de “sujeito”, verbalizada através do contraste plural-singular pela manipulação de estruturas. A análise discursiva das interações parece confirmar a ideia de que a aprendizagem de conceitos gramaticais e o desenvolvimento do raciocínio metalinguístico (de que é exemplo a definição “o sujeito são pronomes”) passam por estádios transitórios. Estas conclusões, que apelam a mais investigação, são coincidentes com os resultados do estudo sobre a noção de verbo de Gauvin e Boivin (2013). Além disso, se se atender à escala de aprendizagem da abstração proposta em Barth (2013), pode verificar-se que o Laboratório Gramatical mobilizou capacidades de análise por manipulação e alguma capacidade de inferência, mas não se evidenciou ainda a capacidade de generalização, por exemplo na explicação por palavras próprias do conceito de “sujeito”. Ainda que a análise discursiva das interações metalinguísticas não pretenda oferecer soluções didáticas, estes resultados são relevantes para opções didáticas fundamentadas e para a formação de professores.

5. Algumas notas para a agenda da linguística educacional

Nestas “notas para uma agenda da linguística educacional”, começou-se por apresentar um panorama do caminho de consolidação deste campo de investigação, situado na interseção de outros ramos da linguística e de outras áreas das ciências da educação. Num segundo momento, tensões teóricas sobre aprendizagem da gramática foram convocadas para ilustrar o debate teórico inerente à linguística educacional. Com o foco num tópico específico da investigação sobre aprendizagem da Gramática – o estudo da interação metalinguística –, exploraram-se linhas de análise que têm interessado os investigadores. Inspiradas pelas questões suscitadas por este estudo, registam-se, por fim, algumas sugestões que retomam ideias de diferentes seções do artigo.

Em primeiro lugar, reitera-se que deve ser prioritária a investigação a partir da sala de aula, dando centralidade ao potencial único das “crias humanas” para tomar o seu próprio conhecimento linguístico como objeto de reflexão (Karmiloff-Smith, 1996). A capacidade que as crianças têm para espontaneamente se tornarem pequenos gramáticos deve ser objeto prioritário de investigação em linguística educacional, nas suas multifacetadas vertentes. Saber uma língua, afinal, não é apenas saber usá-la, mas também saber refletir sobre ela: “children not only become efficient users of language; they also spontaneously become little grammarians” (Karmiloff-Smith, 1996, p. 31).

Além disso, ouvir o que se passa na comunidade discursiva da sala de aula, atualmente, leva-nos a perceber uma diversidade de contextos de variação e diversidade linguística, incluindo algumas formas de contacto intra e interlinguístico antes impensáveis. A diversidade é, portanto, outra linha de investigação que deve ser reforçada em linguística educacional e na interação com os estudos de aquisição de L1, de L2, de língua de herança e com uma sociolinguística para a educação. Finalmente, não podem ser ignoradas as interações comunicativas a outros níveis, com as redes sociais, com a Inteligência Artificial, e a reconfiguração das formas de aprendizagem da escrita, da leitura, da reflexão, da resolução de problemas. Outras notas deverão preencher esta agenda, com a contribuição de toda a comunidade implicada nas questões da linguística educacional.

Financiamento

Ana Luísa Costa é membro integrado do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (referência de financiamento UID/214/2025 (<https://doi.org/10.54499/UID/00214/2025>)).

Referências

- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Texto Editora.
- Azevedo, T. (2024). *O perfil do aluno e a aprendizagem da gramática*. [Relatório de mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa]. RUN – Repositório Institucional da Universidade NOVA de Lisboa. <https://run.unl.pt/handle/10362/169076>
- Barbeiro, L. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. [Dissertação de doutoramento, 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. *TEJUELO. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, 35(2), 45–76. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.35.2.45>
- Barbeiro, C., & Barbeiro, L. (2025). A referência metalinguística no processo de escrita colaborativa. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 13, 75–94. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln13ano2025a4>
- Barth, B.-M. (2013). *Apprentissage de l'abstraction*. Retz.
- Batalha, J., & Costa, A. L. (2020). Para um perfil do conhecimento gramatical da geração do milénio. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 7, 37–54. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln7ano2020a3>
- Batalha, J., Cardoso, A., Costa, A., & Lopes, L. (2025, 26–27 de junho). “Where is the subject?”. *Syntactic reasoning in early school years* [Comunicação oral]. 6th Eduling Meeting. L1 Teaching and learning between Grammar and Communication, Faculty of Education, Palacký University, Olomouc (Czechia).
- Boivin, M.-C. (2018). A review of the current empirical research on grammar instruction in the francophone regions. Contribution to a special issue Working on Grammar at School in L1- Education: Empirical Research across Linguistic Regions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1–48. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.04.03>
- Bosque, I. (2019). *Glosario de términos gramaticales*. Real Academia Española/Asociación de Academias de la Lengua. <https://www.rae.es/gtg/>
- Bosque, I. (2020). El nuevo Glosario de términos gramaticales. Estructura, características y objetivos. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(3), 1–9. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.869>
- 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, Universidade 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. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista iberoamericana de educación*, 59, 23–41. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a01.pdf>
- 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.

- Cardoso, A. (2019). *O trabalho oficial sobre a língua enquanto estratégia no ensino de Português: monitorização de sequências de aprendizagem* [Relatório de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade do Porto]. Repositório Aberto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/126789>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9.^a edição). Grao.
- Costa, A. L., & Fontich, X. (2025). "Isto dá muito trabalho" - a interação metalinguística de estudantes de educação. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 13, 120–141. <https://doi.org/10.26334/2183-9077/rapln13ano2025a6>
- Costa, A.L. (2020). Grammar Teaching 91-19: An analysis of the Portuguese curricula. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–31. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.03>
- Costa, A.L., & Batalha, J. (2019). Para um mapa das fronteiras e das pontes na investigação em didática da Gramática. In A. Leal, F. Oliveira, F. Silva, I. M. Duarte, J. Veloso, P. Silvano, & S.V. Rodrigues (Orgs.), *A Linguística na Formação do Professor. Das teorias às práticas* (pp. 61–80). Universidade do Porto, Faculdade de Letras / Centro de Linguística da Universidade do Porto. <https://doi.org/10.21747/978-989-8969-20-0/linga5>
- Costa, A.L., Rodrigues, S. V., & Sebastião, I. (2018). Para que serve a didática? In L. G. Correia, R. Leão & S. Poças (Eds.), *O tempo dos professores* (pp. 811–827). CIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Costa, A. L., Costa, M. A., & Gonçalves, A. (2017). Consciência linguística: aspetos sintáticos. In M. J. Freitas, & A. L. Santos (Eds.), *Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português* (pp. 409–438). Language Science Press.
- 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. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2008/re346/re346-03.html>
- Denham, K., & Lobeck, A. (Eds.). (2010). *Linguistics at school. Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge University Press.
- Departamento do Ensino Secundário (2002). *Terminologia linguística para os ensinos básico e secundário* [CD-ROM]. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Direção Geral de Educação (2018). *Aprendizagens essenciais do ensino básico*. Ministério da Educação, Direção Geral de Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Direção Geral de Educação (2008). *Dicionário terminológico para consulta em linha (DT)*. Ministério da Educação, Direção Geral de Educação. <http://dt.dge.mec.pt/>
- 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 (Coords.), *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística* (pp. 165–177). Edições Colibri.
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A língua mãe e a paixão de aprender. Actas do 2º Encontro de professores de português* (pp. 110–123). Areal.
- 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. (2010). *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. (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., van Rijt, J., & Gauvin, I. (2020). Intro to the Special Issue Research on L1 grammar in schooling: Mediation at the heart of learning grammar. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–13. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.03.01>
- Fontich, X. (2021). El verbo, centro de la oración: los alumnos clasifican los verbos considerando los complementos verbales. In A. Camps & 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. (2026). *Gramática en acción. Hablando sobre la lengua en clase*. Graó
- Gauvin, I., & Boivin, M.-C. (2013). Identifier le verbe : Élaboration des connaissances par les élèves en classe. *Revue des Sciences de l'éducation*, 39(3), 547–569.
- Honda, M., O'Neil, W., & Pippin, D. (2010). On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom. In K. Denham & A. Lobeck (Eds.), *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education* (pp. 175–188). Cambridge University Press.
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar. A guide for the national curriculum*. Blackwell.
- Karmiloff-Smith, A. (1996). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. MIT Press/Bradford Books.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: from grammar to grammaring*. Thomson/Heinle.
- Locke, T. (2010). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. Routledge.
- Lopes, L. (em curso). *Relatório de Projeto de Investigação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Relatório de mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal].
- Marques, A. (2024). *A escrita colaborativa e o trabalho de texto: Um estudo numa turma de 4.º ano*. [Relatório de mestrado, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/53923>
- Mercer, N. (2003). Helping children to talk and think together more effectively. *Polifonia*, 7, 1–26.
- 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. (2019). *Language and the joint creation of knowledge*. Routledge.
- Myhill, D. (2011). The ordeal of deliberate choice: Metalinguistic development in secondary writers. In V. Berninger (Ed.) *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (pp. 247–274). Psychology Press/Taylor Francis Group.
- 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. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X13001194>
- Myhill, D.A., & Watson, A. (2014). The role of grammar in the writing curriculum: A review. *Journal of Child Language Teaching and Therapy*, 30 (1), 41–62. <https://doi.org/10.1177/0265659013514070>
- Myhill, D., & Jones, S. (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing / Conceptualización de la competencia metalingüística en la escritura. *Culture and Education*, 27(4), 839–867. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1089387>
- Myhill, D., & Newman, R. (2019). Writing talk: Developing metalinguistic understanding through dialogic teaching. In N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Eds.), *International handbook of research on dialogic education* (pp. 255–268). Routledge.
- Myhill, D., Watson, A., & Newman, R. (2020). Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 13(2), e870. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>
- Milian, M., & Camps, A. (1990). l'espai de la Didàctica de la LLengua i la Literatura. *Interaula*, 10, 22–24.

- Oliveira, L. (2025). *Interação e feedback na revisão de folhetos num 3.º ano de escolaridade*. [Relatório de mestrado. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal]. <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/b3fd6825-13e0-4eeb-8d2e-cd12048913bb>
- O' Neil, W. (2010). Bringing linguistics into the school curriculum: Not one less. In K. Denham, & A. Lobeck (Eds.), *Linguistics at school. Language awareness in primary and secondary education* (pp. 24–34). Cambridge University Press.
- Ribas, T., Fontich, X., & Guasch, O. (Eds.). (2014). *Grammar at School. Research on metalinguistic activity in language education*. Peter Lang.
- 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*. Peter Lang.
- Saleh Alduais, A. (2012). A monograph on: Educational linguistics, its origin, definitions and issues it accounts for. *International Journal of Education*, 4(4), 204–219. <https://doi.org/10.5296/ije.v4i4.2437>
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação.
- Smagorinsky, P. (2011). *Vygotsky and literacy research: A methodological framework*. Brill.
- Spolsky, B. (1970). Linguistics and language pedagogy: Applications or implications? In J. E. Alatis (Ed.), *Twentieth Annual Round Table on Languages and Linguistics* (pp. 143–155). Georgetown University Press.
- Spolsky, B. (1978). *Educational linguistics: An introduction*. Newbury House.
- Spolsky, B. (1999). Introduction to the field. In B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 1–6). Elsevier.
- Spolsky, B. (2010). Introduction: What is educational linguistics? In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 1–9). Wiley-Blackwell.
- Strandberg, A., & Van Rijt, J. (2024). Grammatical and rhetorical reasoning in upper secondary students' collaborative talk about a literary text. *Linguistics and Education*, 24. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2024.101359>
- Ucelli, P. & Snow, C. (2010). A research agenda for Educational Linguistics. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 626–642). Wiley-Blackwell.
- van Rijt, J., & Coppen, P.-A. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education: experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness*, 26(4), 360–380. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>
- van Rijt, J. (2024). Learning how to think like a linguist: Linguistic reasoning as a focal point in L1 grammar education. *Language and Linguistics Compass*, 18(3). <https://doi.org/10.1111/lnc3.12513>