

DÍAZ, Damián; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Atividade metalinguística e técnicas de produção de dados para a análise da aprendizagem de Português como Segunda Língua. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]

## ATIVIDADE METALINGUÍSTICA E TÉCNICAS DE PRODUÇÃO DE DADOS PARA A ANÁLISE DA APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

*Metalinguistic activity and data production techniques to analyze learning of Portuguese as a Second Language*

Damián Díaz<sup>1</sup>  
Gladys Quevedo-Camargo<sup>2</sup>

damian.diaz@fic.edu.uy  
gladys@unb.br

**RESUMO:** No presente artigo, abordamos as principais características da atividade metalinguística que acompanha a produção de textos em determinados gêneros de acordo com autores da teoria sociocultural e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (ALLAL, 2000; BRANDT, 1992; BRONCKART, 1999; CAMPS; MILIAL, 2000; GOMBERT, 1996; PITTARD; MARTLEW, 2000; SCHNEUWLY, 1998; VYGOTSKY, 1987) e apresentamos a discussão sobre as técnicas de produção de dados que podem elucidar essa atividade mental em pesquisas da área da didática das línguas, particularmente do português como segunda língua (PSL). Após apresentar um histórico das formas de acessar a atividade metalinguística, trazemos o exemplo de uma experiência de triangulação mediante quatro técnicas específicas aplicadas com alunos adultos em processo de formação em PSL: produção e análise de textos escritos, análise de reformulações, e entrevistas semiestruturadas realizadas depois da produção desses textos e algum tempo depois da produção textual, estas últimas com o objetivo de contrastar de forma explícita, com os participantes, as inferências do pesquisador (ELBOJ; GÓMEZ, 2001). A exposição dessas alternativas metodológicas nos permitiu aprofundar suas contribuições e limitações em face a uma concepção socioculturalmente situada da atividade metalinguística (BRONCKART, 1999; PITTARD; MARTLEW, 2000; SMAGORINSKY, 2001; VYGOTSKY, 1987), assim como propor alguns caminhos para seu aperfeiçoamento em pesquisas futuras que busquem acessar a evolução do processamento metalinguístico de alunos envolvidos em experiências de aprendizagem de língua desde uma enfoque sociointeracionista.

**PALAVRAS-CHAVE:** atividade metalinguística; técnicas de produção de dados; escrita; gêneros de texto.

**ABSTRACT:** This article approaches the main characteristics of the metalinguistic activity involved in the production of some text genres according to the sociocultural theory and Sociodiscursive Interactionism (Allal, 2000; Brandt 1992; Bronckart 1999; Camps; Milial, 2000; Gombert 1996; Pittard; Martlew, 2000; Schneuwly 1998; Vygotsky 1987). It also discusses data production techniques that can elucidate this mental activity in studies on language didactics, particularly in Portuguese as a second language (PSL). A historical overview of the ways to access metalinguistic activity is presented, followed by the report of an experience of triangulation using four specific techniques applied to adult learners in a PSL course: production and analysis of written texts, analysis of reformulations, and semi-structured interviews performed after the production of those texts and sometime after the textual

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística Aplicada e Professor Assistente na Faculdade de Informação e Comunicação da Universidad de la República (FIC-UdelaR).

<sup>2</sup> Doutora em Estudos da Linguagem e Professora do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (IL-UnB).

production, aiming to explicitly contrast the researcher's inferences with the participants' (Elboj; Gómez, 2001). By discussing such methodological alternatives it was possible to deepen their contributions and limitations in face of a socioculturally situated conception of metalanguage activity (Bronckart 1999; Pittard; Martlew, 2000; Smagorinsky, 2001; Vygotsky 1987), as well as to propose ways to improve them in future research that seek to access the evolution of the metalinguistic processing of students involved in language learning experiences from a socio-interactionist approach.

**KEYWORDS:** metalinguistic activity; data production techniques; writing; genres of texts.

## INTRODUÇÃO

*“Somente a ‘objetivação’ dos processos interiores garante o acesso às formas específicas do comportamento superior em contraposição às formas subordinadas”*  
Vygotsky (2009b: 83)

Nos últimos 50 anos, a atividade metalinguística, concebida como o conjunto de ações de um agente produtor de texto que atentam para a linguagem como atividade humana (CAMPS; MILIAL, 2000: 14), sejam estas ações *internas* ou *externas*, tem consolidado sua consistência teórica (BENVENISTE, 1989; BRANDT, 1992; CAMPS; MILIAL, 2000; GOMBERT, 1996; JAKOBSON, 1990; ROMERO, 2011). Porém, seu suporte psicológico interno apresenta ainda um desafio metodológico para as pesquisas da área da psicolinguística, da linguística aplicada e da didática das línguas.

São múltiplas as técnicas de produção de dados desenvolvidas para produzir evidências confiáveis a respeito das características do pensamento verbal, embora, mais recentemente, os estudos da didática dos gêneros tenham inaugurado novas formas de enfrentar a busca de evidências que levem a entender os processos de regulação metalinguística da ação de produzir um texto em contexto escolar (ALLAL, 2000; CASTELLÓ, 2000; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004A; PITTARD; MARTLEW, 2000).

É na linha desses estudos que apresentamos este artigo, que deriva de nossa prática de ensino dos gêneros em português como segunda língua (PSL), tendo como escopo compreender a evolução da atividade metalinguística dos alunos e suas relações com os instrumentos semióticos, conhecimentos e procedimentos mobilizados pelas práticas de ensino (DÍAZ, 2019).

Consideramos que reflexões metodológicas deste tipo são de especial relevância devido às dificuldades específicas que a análise da atividade metalinguística na produção de textos escritos apresenta, dada a complexidade da ação psicolinguageira

de escrever um texto, que dificulta a utilização de instrumentos que possam interferir no seu desenvolvimento autêntico e direto (CAMPS *et al*, 2000: 117; CASTELLÓ, 2000: 75).

Essa dificuldade vê-se reforçada ao adotar uma concepção sociocultural e situada da atividade metalinguística, que supõe que seus componentes e movimentos estão fortemente ligados ao contexto de cada ação de linguagem (PITTARD; MARTLEW, 2000: 112), o que invalida o uso de técnicas que possam introduzir variáveis externas à atividade típica do sujeito, e que implica, ademais, que as análises de dados produzidos em toda atividade de elucidação devem dar a atenção necessária à interação linguística como mediadora do pensamento verbalizado nelas (SMAGORINSKY, 2001: 241).

Porém, o papel central que a regulação metalinguística consciente ocupa na ação de linguagem por meio de gêneros torna premente a pesquisa sobre seu funcionamento e também sobre seu desenvolvimento sob a influência dos processos de ensino (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2019: 30; SCHNEUWLY, 2004b: 120), especialmente se considerarmos a importância de ensinar para um domínio crítico e consciente da linguagem por parte dos nossos alunos.

Nos últimos 20 anos, têm sido desenvolvidos, no Brasil, diversos estudos empíricos elucidativos da atividade metalinguística para a regulação da produção escrita por meio de diversas técnicas, grande parte deles em relação à alfabetização-letramento escolar em português como língua materna (BARRERA; MALUF, 2003; WERNEIER; FACCHINI, 2016; MOTA; CASTRO, 2007; SILVA; MOTA, 2009; PESSOA, 2007; SOUZA, 2011, entre outros), alguns outros com foco explícito na atividade metalinguística relativa a conhecimentos de natureza pragmático-discursiva (DELLA GIUSTINA; ROSSI, 2008; DIAS, 2018; NEVES, 2015; FLÔRES, 1994; CASTRO, 2011), e, em muito menor proporção, sobre a atividade metalinguística de alunos de PSL (CARVALHO; SILVA, 2008).

Quanto às técnicas utilizadas por esses estudos, os que abordam a consciência fonológica e morfológica em contextos de alfabetização em língua materna recorrem a técnicas de elucidação por meio do trabalho com palavras isoladas. Por outro lado, ainda dentro das pesquisas em língua materna, as que abordam a atividade metalinguística voltada a aspectos pragmáticos, textuais ou discursivos preferem diferentes configurações de entrevistas semi-estruturadas ou relatos verbais da escrita. Finalmente, o estudo de Carvalho e Silva (2008) sobre português como língua

estrangeira recorre a protocolos verbais que acompanham a realização de atividades de gramática não ligadas à produção de textos completos.

Essa diversidade de aproximações metodológicas espelha as demandas diferenciadas que cada referencial teórico impõe ao desenvolvimento das técnicas de coleta de dados, assim como os condicionamentos práticos que a análise de cada faceta da escrita supõe para a metodologia. Por isso, consideramos válido discutir, neste artigo, uma proposta metodológica de elucidação da atividade metalinguística que:

- seja compatível com uma concepção da escrita como prática contextualizada,
- dê conta da atividade metalinguística como comportamento em interface entre pensamento, interação e linguagem, e
- favoreça os processos de ensino-aprendizagem de segunda língua.

Dessa forma, após realizar uma síntese da concepção de atividade metalinguística adotada, assim como das principais técnicas de produção de dados que têm sido utilizadas para sua abordagem, apresentamos um processo de pesquisa que implicou a integração de quatro técnicas diferentes para a elucidação da evolução da consciência sobre a linguagem de duas alunas adultas em processo de formação em PSL.

Tratou-se da produção e análise de textos escritos, contrastada com a análise das reformulações efetuadas entre rascunhos e textos finais e a realização de duas entrevistas semiestruturadas, uma posterior à produção desses textos, e outra realizada algum tempo depois e em que as evidências coletadas foram contrastadas com as opiniões das participantes, integrando-as ao processo de pesquisa (ELBOJ; GÓMEZ, 2001: 81).

Por meio da descrição da aplicação dessas técnicas, dos dados resultantes delas e das análises integradas que elas permitiram, tentamos mostrar os benefícios metodológicos que apresentou essa forma de *triangulação* para o acesso à atividade metalinguística no marco das práticas de ensino, assim como definir algumas de suas limitações e possibilidades de aperfeiçoamento futuro, enfatizando a contribuição que o conhecimento da atividade metalinguística dos alunos traz à compreensão do processos intersubjetivos que acontecem dentro da sala de aula.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Agradecemos a leitura do manuscrito deste artigo e os comentários críticos do professor Fidel Armando Cañas Chávez.

## 1 SOBRE A ATIVIDADE METALINGUÍSTICA

A fim de definir nossos objetos de estudo é necessário explicitar que nossas aproximações aos processos de desenvolvimento e de ação por meio da linguagem têm como base as propostas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999; 2010; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b; MACHADO, 2005; 2009; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018), assim como do Interacionismo Social de Vygotsky (1987) e seus desdobramentos na Teoria Sociocultural da aprendizagem (BRUNER, 1987; DONATO, 2000; LANTHOLF, 2000).

Consideramos que a ação humana através da linguagem se realiza por meio da produção de textos, ou *unidades comunicativas* de composição semiótico-linguística coesa e coerente, que são produzidos no contexto de ações sociais individuais, inseridas em atividades de maior extensão que pautam seu funcionamento. Entendemos, ademais, que as ações de linguagem que resultam em textos se enquadram dentro de determinados tipos, espécies ou formas genéricas (gêneros) de organização de seus aspectos interacionais, temáticos e linguístico-discursivos (BRONCKART, 1999: 72; 2010: 168).

Essas ações humanas são acompanhadas de pensamento consciente, uma vez que estratégias cognitivas gerenciam as decisões tomadas, em forma automotivada. Assim, a consciência possibilita a objetivação, na própria mente, das nossas representações sobre o mundo, ou seja, a realização de um *desdobramento metarrepresentativo* que nos torna capazes de controlar nosso pensamento, tendo como suporte a linguagem (BRONCKART, 1999: 55; 2009a: 113; VYGOTSKY, 2009: 124).

De acordo com Vygotsky (1987: 62), o pensamento e a linguagem se unem no momento que a criança desenvolve sua fala egocêntrica ou vocalização, para si, do próprio pensamento. Para o autor, essa transformação da linguagem exteriorizada em linguagem interiorizada provoca a apropriação de formas sociais e cooperativas de comportamento, que resulta em uma *organização socializada do pensamento* em palavras.

Na mesma linha, Bronckart (2009b: 113) afirma que o caráter discreto dos signos linguísticos permite que essa construção se realize com base em formas delimitadas, dando forma precisa às unidades representativas indiferenciadas e inconscientes vindas das experiências vividas. Porém, Bronckart (1999: 30) amplia a

concepção de Vygotsky (1987) ao afirmar que o funcionamento consciente encontra-se regulado, também, por meio de discursos, sequências de organização textual, gêneros de textos e práticas de linguagem associadas às diversas atividades humanas.

Por outro lado, para Vygotsky (1987: 116), em relação aos diferentes níveis de generalização do pensamento, é possível diferenciar os conceitos *espontâneos*, que são construídos a partir da experiência cotidiana e acionados de forma inconsciente, dos conceitos *científicos*, aprendidos no contexto escolar e que implicam necessariamente uma consciência do sujeito sobre sua utilização.

Tendo como base essa concepção, supõe-se a existência de dois níveis de operação do pensamento consciente: um primário em que representações indiferenciadas inconscientes são organizadas por meio de palavras e discursos, e outro secundário que envolveria uma recriação imaginada do próprio processo mental, isto é, dos conceitos gerais desvinculados de qualquer contexto particular (VYGOTSKY, 1987: 144).

Assim, no âmbito das ações de linguagem, é possível supor a existência de dois níveis de consciência metalinguística: uma primária, que organiza as experiências em conceitos espontâneos e que opera mobilizando conhecimentos que o sujeito sabe, embora “não está consciente de que sabe” (VYGOTSKY, 1987: 114), e uma consciência de nível secundário que versa em forma plenamente consciente sobre os conceitos e operações mobilizados para realizar as ações de linguagem, e que permite ao sujeito *agir plenamente consciente de suas ações verbais*.

Esses processos metalinguísticos de regulação têm sido tradicionalmente denominados como atividade metalinguística, a partir das definições fundacionais de Jakobson (1990) e de Benveniste (1989). De acordo com estudos mais recentes de base sociocultural, a atividade metalinguística é uma a mais das atividades de geração de conhecimento sobre o comportamento humano que se orientam a *organizar, planejar e avaliar* as ações que têm a linguagem como objeto (SCHNEUWLY, 1998: 270) em seus diferentes aspectos: lexicais, sintáticos, fonéticos, discursivos (BRONCKART, 1998, *apud* CAMPS; MILIAL, 2000: 13).

Portanto, entende-se que a atividade metalinguística, como outras atividades epistêmicas do ser humano, tem um caráter socialmente constituído. De acordo com Pittard e Martlew (2000: 117), o pensamento sobre a ação de linguagem é tão inseparável do papel social do sujeito que a realiza quanto da rede de significações

socialmente construídas que o atravessam e que tornam sua cognição, embora individual e interna, também uma atividade social.

Por isso, para as autoras (PITTARD; MARTLEW, 2000), não é admissível estabelecer padrões de organização estável e previsível da atividade metalinguística, uma vez que sua base contextual conforma padrões específicos derivados das situações de uso da linguagem em cada contexto cultural, assim como das capacidades de regulação de cada sujeito (CAMPS; MILIAL, 2000: 11; DÍAZ, 2019: 229).

Como atividade epistêmica, a metalinguística se alimenta de dois componentes fundamentais: a) os conhecimentos que o sujeito possui, e b) as capacidades metacognitivas que mobilizam esses conhecimentos para torná-los instrumentos de regulação (Allal, 2000: 191). Além disso, supõe-se que, como qualquer outro acionar de conhecimento, seu funcionamento se dá em diferentes formas, às vezes mais inconsciente e não verbalizável, às vezes mais consciente e verbalizável. (CAMPS; MILIAL, 2000: 15). CAMPS *et al* (2000) propõem que a regulação metalinguística pode-se manifestar dentro em um *contínuo* entre a manipulação linguística automática e a verbalização mental explícita mediante termos metalinguísticos.

De acordo com Gombert (1996), a atividade metalinguística se serve da experiência metacognitiva localizada na memória de longo prazo para regular o comportamento linguístico no nível denominado epilinguístico, em que essa gestão não é intencional, e, no nível metalinguístico, em que são realizadas, sim, operações deliberadas. De acordo com o autor, essas operações podem ser aprendidas, no início, como reações automáticas e irreflexivas, podendo se tornar, depois, generalizações implícitas sobre a manipulação da linguagem (epilinguísticas), e, finalmente, conhecimento consciente sobre essa ação (metalinguísticas).

A inserção de uma operação dentro do contínuo linguístico/epilinguístico/metalinguístico tem relação, de acordo com Camps e Milial (2000: 6), com o nível de familiaridade do agente com o intertexto, uma vez que momentos de ação mais consciente são, muitas vezes, provocados por uma dificuldade autopercebida que o tira do automatismo e o põe a agir sob o controle do pensamento. Coincidentemente, as pesquisas de Pittard e Martlew (2000: 134) demonstram que há processos de ajustamento das ações de linguagem que, por sua facilidade, não tornam necessária a verbalização e são feitos de forma inconsciente.

A esse respeito, vale lembrar que a autopercepção de facilidade ou de dificuldade varia para cada agente em função de seus recursos, isto é, dos instrumentos

conceituais ou das operações cognitivas que permitam que o agente desenvolva uma operação reflexiva (CAMPS; MILIAL, 2000: 11).

De acordo com Allal (2000: 192), as operações cognitivas que gerenciam o conhecimento metalinguístico de uma maneira geral podem ser agrupadas em três tipos principais: a) a *antecipação* das metas que o sujeito enxerga em relação a seu texto; b) o *controle* da coerência entre o estado presente dos resultados de sua ação e as metas definidas, e c) o *ajustamento* dos resultados que não são avaliados como satisfatórios. Essas operações metacognitivas efetuam um monitoramento que tem como principal função controlar a correspondência entre a ação desenvolvida e as representações que se tem a respeito da situação de comunicação - gênero de texto, nível de formalidade, orientação a determinadas metas, posição social do escritor e do leitor, identidade que se quer transmitir, resultado textual esperado, entre outras (CASTELLÓ, 2000: 67; PITTARD; MARTLEW, 2000: 111).

Concepções como as que acabamos de definir abrem um cenário amplo de interesse para a didática das línguas, uma vez que, nesta perspectiva, a cognição dos alunos, que opera como reguladora de seus processos de produção de texto, encontra-se *em construção* nos processos de ensino (CAMPS; MILIAL, 2000: 14). Tal como definem Camps e Milial,

[...] o ensino reflexivo da língua, ainda que apelando aos conhecimentos científicos que ao longo da história têm sido acumulados sobre ela (gramaticais, retóricos, etc.), deve também estar atenta à atividade metalinguística que surge na interação social e estabelecer pontes de relação entre o conhecimento elaborado em situações comunicativas e o conhecimento científico sobre a linguagem (CAMPS; MILIAL, 2000: 14. Tradução nossa).

Tentar entender melhor as interações entre os instrumentos culturais mobilizados no ensino dos gêneros e as operações de regulação metalinguística realizadas pelos alunos no âmbito escolar é o que nos levou primeiramente buscar, e posteriormente a adaptar, instrumentos de produção de dados que nos permitissem acompanhar esses processos, levando em conta a necessária compatibilidade entre sua utilização e nossas concepções de linguagem e de cognição. Instrumentos esses que apresentamos nas seções 4 e 5 do artigo. Por meio deles, conseguimos nos aproximar da compreensão da relação entre o pensamento sobre a linguagem e o trabalho em sala de aula de PSL, compreensão que consideramos relevante para a validação de nossas diferentes práticas pedagógicas.



## 2 ACESSO À ATIVIDADE METALINGUÍSTICA: UM BREVE HISTÓRICO

O desenvolvimento de técnicas de coleta de dados sobre o pensamento humano tem uma trajetória histórica que se remonta até a Grécia clássica, com as especulações de Aristóteles sobre o funcionamento do pensamento baseadas em introspecções da sua própria mente. Essa tradição epistêmica teve sua continuidade durante os séculos XVII, XVIII e XIX, com os trabalhos de diferentes filósofos preocupados em definir o funcionamento do pensamento humano e suas unidades e formas por meio de “experimentos” de verbalização retrospectiva do pensamento (ERICSSON, 2003: 4-5).

Porém, esse percurso tem um aprofundamento expressivo com o trabalho do psicólogo behaviorista John Watson que, no início do século XX, aperfeiçoou as técnicas experimentais combinando estímulos sensoriais facilmente reproduzíveis com diferentes formas de coleta de “relatos” dos participantes sobre seus pensamentos. Nesse contexto, surgiram os *protocolos verbais* utilizados para acessar o pensamento durante a realização de uma tarefa por meio da abertura do mecanismo da fala, pressupondo a coincidência entre pensamento e discurso interior - *inner speech* (ERICSSON, 2003: 9).

Ao longo do século XX, e especialmente sob a influência de estudos cognitivistas, esses procedimentos de externalização foram questionados devido a sua potencial *reatividade*, por se considerar que a obrigação de verbalizar o pensamento interferiria tanto na *performance* do indivíduo quanto no seu pensamento, tendo como resultado uma distorção do comportamento desenvolvido (ERICSSON, 2003: 4; GAGNE; SMITH, 1962: 18; SMAGORINSKY, 2001: 237).

Entretanto, trabalhos posteriores, como os de Ericsson e Simon (1984), conseguiram demonstrar empiricamente a confiabilidade de procedimentos aperfeiçoados de coleta de relatos em que a verbalização era feita durante a realização de tarefas bem definidas, comprovando a ausência de variação no comportamento comparado com indivíduos agindo em silêncio. Assim Ericsson (2003: 13) salienta que um dos erros que poderia distorcer a qualidade dos dados seria pedir aos indivíduos a verbalização de descrições detalhadas de seu pensamento, em lugar da externalização *simples*.

Os trabalhos de Ericsson (2003: 15) defendem a maior confiabilidade dos protocolos verbais concomitantes à realização das tarefas, por considerar que os realizados *a posteriori*, sobretudo para tarefas longas, podem prover informação

insuficiente sobre as variadas estratégias desenvolvidas. Apesar disso, Camps (2003: 205) salienta o benefício metodológico encontrado em utilizar os protocolos concomitantes e retrospectivos em forma *complementária* e *contrastada*, sempre que os últimos sejam aplicados pouco tempo depois da realização da tarefa.

Os protocolos verbais têm resultado de grande utilidade para a pesquisa das últimas décadas em aquisição de segundas línguas, com foco em diversos processos sociocognitivos, particularmente em estudos voltados para a verificação do impacto da atenção e da consciência no processo de aprendizagem (CAMPS, 2003: 202), vários deles desenvolvidos sob a influência da *noticing hypothesis* de Schmidt (1990), segundo a qual, quando o aluno é capaz de prestar atenção e ter consciência de uma determinada forma da língua, consegue processá-la de forma mais eficaz. Esses instrumentos também foram úteis à formulação de modelos de orientação cognitivista sobre o processamento da escrita e da leitura, como, por exemplo, o de Flower e Hayes (1984).

Contudo, como relata Smagorinsky (2001: 234), com a emergência dos estudos do letramento a partir de 1990, assim como com a popularização das teorias socioculturais de Vygotsky no campo dos estudos da escrita, o levantamento da atividade interna de regulação desse processo teve uma importante virada epistemológica e precisou ressignificar as concepções sobre a mente que davam base às diferentes técnicas.

Assim, sob uma perspectiva sociocultural, é necessário aceitar que os processos mentais, dada a mediação dos artefatos culturais e sua orientação à realização de atividades sociais, se situam em um espaço interpsicológico (CAMPS; MILIAL, 2000: 14; DOLZ; ERARD, 2000: 165), o que traz como consequência o necessário reconhecimento do caráter co-construído dos processos cognitivos propiciados pelas diferentes técnicas de indagação da atividade mental.

De acordo com essa visão, as informações produzidas nas interações “de laboratório” não poderiam ser mais entendidas como um reflexo puro do que acontece na mente, mas como uma amostra dos instrumentos mobilizados para conceituar essa atividade no marco da interação que a aplicação do protocolo ou outro instrumento propiciam (DOLZ; ERARD, 2000: 167; SMAGORINSKY, 2001: 239-240).

Essa perspectiva não desconhece a utilidade das técnicas de produção de dados por verbalização introspectiva, porém reorienta a atenção da análise, em primeiro lugar, para o papel da linguagem na análise dos dados, sob a premissa vygostkyana de

que o pensamento encontra-se mediado pelos instrumentos semióticos que reconfiguram sua organização (BRONCKART, 2009a; 2009b; VYGOTSKY, 1987). Dessa forma, a área de interesse do pesquisador estaria nessa interface entre pensamento e linguagem, tendo em vista as condições sócio-históricas da interação que provoca a produção do discurso (quem fala, quando, para quem, sob quais expectativas, em que contexto institucional e de poder etc.) (SMAGORINSKY, 2001: 239).

Essa mudança de perspectiva possibilitou a abertura à realização de outras técnicas e configurações interativas, que atentam tanto para a atividade metalinguística realizada interna e individualmente quanto externa e grupalmente, uma vez que é reconhecida *a inevitável incidência contextual de qualquer configuração de interação*, cujo conhecimento histórico e dialógico permite ao pesquisador desenvolver e validar suas análises. Como explicita Smagorinsky (2001: 239):

Utilizar a análise de protocolos a partir de uma perspectiva cultural, então, requereria tentar entender o enunciado em termos de sua natureza conversacional. Isso envolveria um esforço para entender em quais conversas o participante se envolveu antes do protocolo e como essas conversas contribuem para o tipo de enunciado produzido na configuração do protocolo (SMAGORINSKY, 2001: 239, tradução nossa).

Dentre essas técnicas, destacamos a utilização de entrevistas semiestruturadas ou questionários, tanto gerais sobre o uso da linguagem quanto realizados após a produção de textos, como uma forma de acessar as representações ou os instrumentos semióticos mobilizados para conceituar o processo de uso da língua. Porém, uma de suas principais limitações é o fato de permitirem somente o acesso àquelas representações plenamente conscientes. Com efeito, a constatação dos diferentes níveis de consciência dos processos de regulação torna impossível supor uma ausência de regulação metalinguística em casos em que determinados instrumentos ou processos não sejam mencionados, pois os diferentes níveis de consciência podem fazer com que eles tenham sido utilizados de forma menos consciente, embora não sejam mencionados verbalmente nas entrevistas (CASTELLÓ, 2000: 75).

Camps *et al* (2000) e Dolz e Schneuwly (2004a) têm optado pelo registro das interações entre pares durante a produção de textos em grupos, cuja principal vantagem é a possibilidade de coletar evidências de atividade mental negociada verbalmente em forma simultânea à produção textual, permitindo analisar as

representações que os alunos mobilizam no processo de escrita coletiva (CASTELLÓ, 2000: 74). Contudo, Camps *et al* (2000: 124) apontam como debilidade dessa técnica o fato de o trabalho grupal incrementar a atividade metalinguística dos alunos por causa dessa negociação, que enriquece as representações mobilizadas e as torna diferentes das que seriam utilizadas em situações de escrita individual (CASTELLÓ, 2000: 75).

As pesquisas de Brandt (1992) e Pittard e Martlew (2000) apresentam um desdobramento da tradição em relação à realização dos protocolos verbais, propondo aos participantes a verbalização do pensamento durante a realização de produções escritas reais no marco de suas atividades cotidianas. De acordo com Pittard e Martlew (2000: 115), esses episódios não devem ser entendidos como verbalizações do pensamento, mas como *relatos públicos* ou entrevistas em que o pesquisador não está presente fisicamente, mas sim como interlocutor na interação.

Finalmente, as pesquisas de Allal (2000) e Camps *et al* (2000) trazem à tona a possibilidade de triangular as informações produzidas mediante verbalização com a análise das transformações introduzidas pelos escritores em sucessivas versões de seus textos escritos, entendendo essas reformulações como indicadores dos aspectos mais salientes da atividade metalinguística.

De acordo com Geraldi (1996: 140) e Allal (2000: 193), com a análise de adições, supressões, substituições e reorganizações de unidades linguísticas, é possível ter evidências que mostrem as tentativas de aplicação de convenções ou conceitos aprendidos. Essas marcas são, de acordo com Allal (2000: 192), indícios de operações psicológicas de *revisão*, *verificação*, *comparação* e *avaliação*, realizadas, geralmente, de forma pouco consciente, e que não poderiam ser inferidas por outras técnicas de coleta de dados.

De acordo com Camps *et al* (2000: 113), utilizar esses dados resulta também proveitoso para o estabelecimento de triangulações com evidências da atividade metalinguística produzidas pelo canal verbal (mais conscientes), como forma de aprofundar o entendimento da relação entre operações mentais e operações textuais.

[...] as reformulações do texto que se realizam durante o processo de textualização nos permitem ter acesso às operações, amiúde inacessíveis aos próprios autores, de valorização e consideração de diferentes aspectos do texto. As atividades implícitas de comparação ou substituição de um termo por outro supõem uma atividade metalinguística que não se expressa através de enunciados explícitos, mas que está na origem dessas mudanças, sendo

possível através da análise reconstruir seu percurso (CAMPS *et al*, 2000: 113, tradução nossa).

A síntese apresentada até aqui nos permitiu enxergar as possibilidades metodológicas mais salientes para a abordagem da atividade metalinguística, assim como reconhecer as adaptações necessárias, tanto do ponto de vista da aplicação quanto da análise dos dados, que a utilização dessas técnicas requer quando se trabalha desde uma concepção sociocultural da mente e da interação. Foi neste ponto aonde chegamos para definir as técnicas mais apropriadas para analisar os processos de desenvolvimento metalinguístico de nossos alunos e sua triangulação, aspecto que apresentamos na seguinte seção.

### 3 NOSSAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Antes de relatar nossa experiência de aplicação dos instrumentos de produção de dados sobre a atividade metalinguística, é necessário descrever o contexto de sua aplicação. Tratou-se do estudo qualitativo de um caso interventivo (FALTIS, 1997; CHIZZOTTI, 2006) feito com o objetivo de analisar transformações reconhecíveis na produção escrita e na atividade metalinguística de um grupo de alunos adultos aprendendo PSL durante a aplicação de uma Sequência Didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018) sobre o gênero artigo de opinião em um curso ofertado em uma universidade pública<sup>4</sup> (DÍAZ, 2019).

Particularmente, a SD teve como objetivos principais:

- que os alunos ampliassem sua perspectiva a respeito do cenário de opiniões possíveis em torno do tema do artigo de opinião;
- que (re)conhecessem o lugar social do gênero, sua história e sua tradição nas esferas política e jornalística;
- que ampliassem suas estratégias de organização do planejamento textual (*layout*, sequência textual, argumentos, contra-argumentos, exemplificações, explicações); e

---

<sup>4</sup> Por ter implicado a participação de sujeitos humanos e a análise de suas interações, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da nossa universidade, aderido à Plataforma Brasil, tendo seu protocolo aprovado. Todas as características do estudo foram explicitados previamente aos participantes por meio de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados posteriormente.

- que (re)conhecessem expressões de opinião, conectores lógicos, uso de dêiticos pessoais para denotar implicação entre autor e leitor, formas de articular a polifonia, expressões de modalização, assim como termos apreciativos e depreciativos.

Seguindo as concepções didáticas do ISD, pretendia-se ver de que forma a realização de atividades de análise linguística (GERALDI, 1991; 1996; TRAVAGLIA, 2006; 2007) realizadas junto com os alunos em torno de conhecimentos relacionados com o gênero propiciava o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), coletando evidências da textualização e da regulação metacognitiva.

Portanto, nosso interesse era obter indícios do desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos ao produzir seus textos: o escopo de suas operações de revisão, de análise, e de comparação da própria atividade textual, assim como as representações conscientes e os instrumentos semióticos mediadores dessa atividade.

Particularmente, a SD tinha como estopim a escrita de um artigo de opinião a ser publicado em um meio de imprensa de alta circulação, tendo como objetivo defender a confiabilidade do procedimento de votação por meio de urna eletrônica, dada a recente realização, ao momento de planejar a SD, do processo de eleições no país e os questionamentos públicos feitos por alguns candidatos a essa forma de votação.

Finalmente, devemos salientar que, por termos assumido o *método genético-experimental* de Vygotsky (2009b: 68), que propõe observar a evolução de comportamentos não consolidados que emergem à vista do pesquisador, era necessário replicar sucessivamente a produção de dados. Assim, seguindo as propostas do ISD em relação à realização de pelo menos duas produções textuais em uma SD (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), uma no início dos trabalhos, e outra no encerramento, consideramos esses estágios como os momentos mais apropriados para a coleta de dados.

### 3.1 OS INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

A seleção dos instrumentos de produção de dados buscou oportunizar uma aproximação historicamente situada da atividade metalinguística (PITTARD; MARTLEW, 2000; SMAGORINSKY, 2001), considerando as representações sociais e

linguageiras como fatores de estruturação de todas as atividades e ações humanas, dentre elas, a atividade metalinguística (BRONCKART, 1999; VYGOTSKY, 1987).

Como se viu anteriormente, tanto a psicolinguística como a linguística aplicada têm desenvolvido técnicas interativas de aproximação à atividade metalinguística consciente que permitem superar parcialmente a barreira que implica o caráter interior do pensamento durante a escrita.

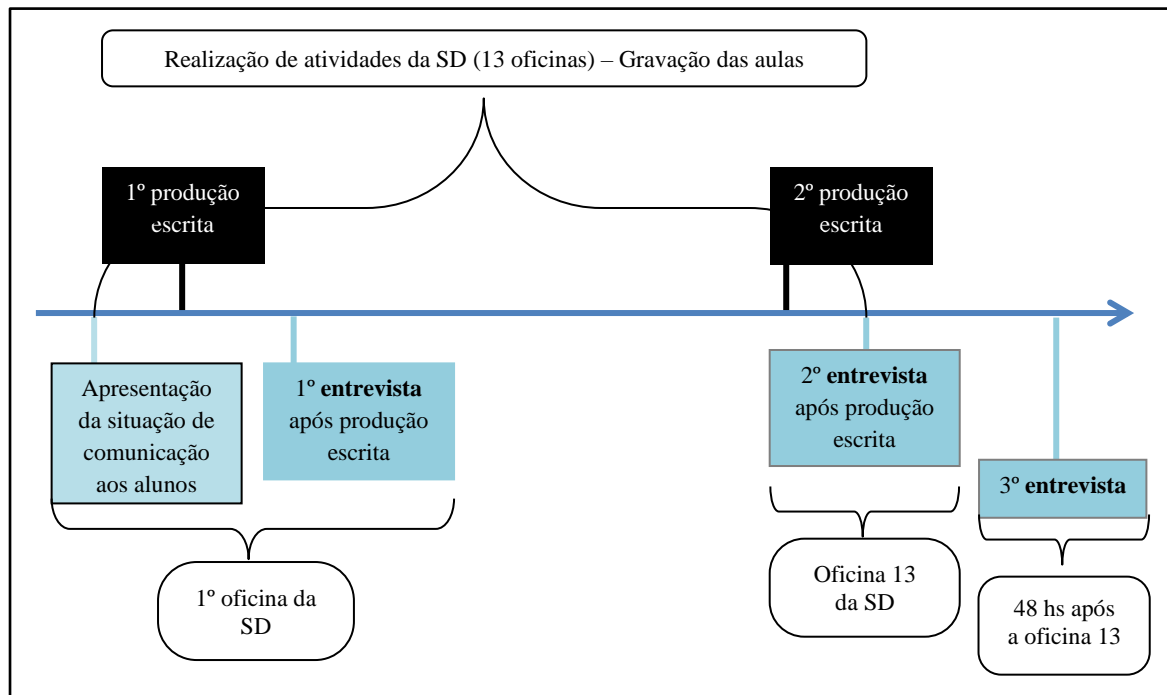
Assim, as técnicas escolhidas buscaram ter coerência com uma concepção da atividade metalinguística como um processo que muda de acordo com o contexto (PITTARD; MARTLEW, 2000: 134), tendo, portanto, como imperativo que os estudantes pudessem escrever em condições similares àquelas em que a produção escrita é realizada mais comumente no âmbito escolar e também na avaliação.

Considerou-se, ademais, que, uma vez que nosso foco de estudo eram os processos de interiorização de instrumentos semióticos de regulação da atividade linguageira que são negociados em sala de aula, era também premente ter um conhecimento detalhado do processo de ensino-aprendizagem em todos seus momentos.

Dessa forma, optou-se por produzir os dados por meio da análise textual das produções escritas realizadas nas duas instâncias de produção de texto de um gênero realizadas pelos alunos no início e no final do itinerário de ensino. Também foram analisadas suas reformulações, e, finalmente, as entrevistas feitas aos alunos após a produção dos textos.

Além disso, tivemos como pano de fundo das análises as informações coletadas no acompanhamento presencial completo da aplicação da SD, em relação aos conhecimentos mobilizados, às capacidades de linguagem almejadas e às atividades propostas.

A Figura 1 ilustra o processo diacrônico de produção dos dados e de aplicação da SD.

**Figura 1.** Itinerário metodológico da pesquisa.

Fonte: os autores.

Começar as análises pela materialidade dos textos produzidos deve-se a que o texto é, para o ISD, a unidade de análise que testemunha os processos psicossociais que intervêm em sua produção (BRONCKART, 1999: 108-109). Dessa forma, foram analisados os textos escritos pelos alunos nas fases de diagnóstico e de encerramento estabelecendo comparações como fonte de inferências a respeito de possíveis mudanças nas representações reguladoras das ações de linguagem.

Para essas análises tomamos como categorias estáveis as estabelecidas por Bronckart (1999) em seu modelo de arquitetura textual (plano de texto, tipos de discurso, sequências textuais, mecanismos de textualização – conexão e coesão – e mecanismos enunciativos). Por meio da observação das escolhas textuais decorrentes desses níveis de análise do folheado textual foi possível estabelecer inferências em relação às representações mobilizadas pelos alunos para realizá-las em casa fase da SD. No caso particular das análises das produções realizadas depois de ter finalizado a SD, foram considerados como referência os conhecimentos ensinados durante ela em relação ao gênero de texto artigo de opinião. Neste artigo, analisamos particularmente



o tocante ao mecanismo enunciativo da modalização<sup>5</sup> e sua relação com os papéis de autor e de leitor e com o propósito social do gênero.

Em um segundo momento, e ainda em torno da materialidade textual, foram realizadas análises das reformulações efetuadas nos textos, pois tínhamos solicitado a cada aluno a realização de um texto de rascunho e outro texto final, a fim de observar as transformações efetuadas ao “passar a limpo” seus textos.

Seguindo a categorização proposta por Allal (2000), classificamos as transformações de acordo com:

- a) o nível de linguagem afetado pela transformação: palavra, frase, oração ou texto;
- b) o tipo de transformação: adição, supressão, substituição ou reorganização;
- c) o objeto da transformação: semântica (relativa à seleção lexical), organização do texto (segmentação, conexão, coesão) ou ortográfica (em seus aspectos ligados ao léxico ou à gramática); e
- d) a relação com as convenções linguísticas: transformações convencionais exigidas ou transformações optativas não exigidas pela norma.

Além disso, para os fins de nossa pesquisa, acrescentamos a análise dos segmentos modificados de acordo com sua função no modelo de arquitetura textual de Bronckart (1999). No caso deste artigo, destacamos os que se relacionam com a modalização.

Essas análises permitiram, por um lado, observar o escopo das operações psicolinguageiras realizadas, a forma dessas operações, o conteúdo linguístico-discursivo afetado e o caráter livre ou convencional desses ajustes, para, a partir daí, estabelecer inferências a respeito da atividade metalinguageira dos alunos, seus conteúdos e sua evolução.

---

<sup>5</sup> De acordo com Bronckart (1999) a modalização, que se situa dentro dos mecanismos enunciativos, permite ao autor do texto (textualizar) gerir sua adequação axiológica às condições pragmáticas de sua produção por meio da inserção local de avaliações dos objetos de discurso apresentados pelas diferentes vozes do texto. É possível identificar quatro funções da modalização: a modalização lógica, que expressa avaliações relacionadas com as coordenadas do mundo objetivo e com as condições de verdade dos conteúdos do texto; a modalização deontica, relativas à adequação dos objetos de discurso ao “dever ser” das regras constitutivas do mundo social; a modalização pragmática, que apresenta aspectos de responsabilidade das entidades que são agentes das ações que fazem parte do conteúdo do texto, atribuindo-lhes intenções, razões, ou ainda capacidades; e a modalização apreciativa, que explicita uma avaliação subjetiva de satisfação ou insatisfação a respeito de algum aspecto do conteúdo temático.

Por outro lado, essas análises nos permitiram contrastar algumas de nossas inferências em relação a possíveis mudanças de escopo da atividade metalinguística, estabelecendo triangulações com as demais técnicas (análise dos textos e entrevistas).

O terceiro passo foi a realização de entrevistas semiestruturadas (ROSA; ARNOLDI, 2006: 30-31), baseadas em um questionário e gravadas em áudio e vídeo, com o intuito de favorecer a verbalização livre do entrevistado. Nelas, buscou-se obter informações sobre a atividade metalinguística dos alunos com base nos conceitos que eles próprios, de forma consciente, podiam acessar sobre seu processo de escrita, tendo, para isso, perguntas o menos diretivas possíveis e sem vocabulário técnico, a fim de não introduzir nas interações noções ou instrumentos semióticos que não viessem à tona espontaneamente. Porém, a formulação das perguntas tentou propiciar a lembrança de processos de reflexão e de mediação por meio de ideias, emoções, associações etc. (Quadro 1).

**Quadro 1.** Roteiro da entrevista semiestruturada após a produção textual.

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTA APÓS A PRODUÇÃO DE TEXTO</b>
Nome do participante:
Data:
<b>COMANDO</b>
Vamos conversar em torno das seguintes perguntas a fim de conhecer melhor sua experiência ao produzir o artigo de opinião para a Tarefa I do Exame Celpe-Bras da 2ª Edição de 2018. Esta entrevista será gravada em áudio e vídeo. Tente falar livremente todas as ideias que lhe vierem à mente e todas as lembranças possíveis sobre a atividade de escrever o texto.
1. Você acha que seu texto apresenta argumentos ao leitor? Quantos argumentos e quais foram?
2. Por que você apresentou esses argumentos? São ideias suas ou de outros? Ou você não mencionou outras pessoas?
3. Como você apresentou esses argumentos? De que forma?
4. Você se lembra de ter utilizado alguma expressão em particular? Por que você escolheu essa expressão?
5. Você reformulou algum trecho do texto ou teve de ficar pensando mais antes de escrevê-lo? Você lembra por quê?
6. Ao apresentar as ideias, teve algum trecho que você escreveu que você gostou ou que te deixou satisfeito? Por quê?
7. Houve algum trecho que deixou você incomodado ou que você não gostou?
8. Em algum momento lhe faltaram palavras ou expressões? Para que serviriam?
9. Você acha que parou para pensar enquanto escrevia? Muito, bastante, um pouco, nada?
10. Em que aspectos você pensou mais?
11. Você precisou recuperar algo da memória que não estava ao alcance facilmente?
12. Alguma ideia lhe ajudou a escrever seu texto?
13. Você lembrou de algum objeto, de alguma pessoa ou de alguma situação durante a escrita?
14. Você lembrou de alguma coisa que você tenha aprendido ao escrever o texto?

Fonte: os autores.

Finalmente, ao analisar as produções escritas e as entrevistas, percebemos que várias operações linguístico-discursivas expressivamente marcadas nos textos não

tinham seu reflexo nos dados obtidos, o que nos levou a pensar que alguns aspectos da atividade metalinguística não tivessem sido mencionados nas entrevistas por problemas derivados do questionário, assim como por um desconhecimento nosso, ao momento de realizá-las, de aspectos específicos dos textos que os alunos tinham produzido.

Chegamos à conclusão de que, por buscarmos um distanciamento do participante que garantisse a validade das informações obtidas, tínhamos perdido a oportunidade de saber a percepção dos alunos sobre o seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, podendo estabelecer comparações a partir de suas lembranças de ambas as experiências.

Frente a isto, seguimos as orientações de Elboj e Gómez (2001), que defendem que é possível e propício, na pesquisa qualitativa, estabelecer um diálogo com os participantes que permita a co-construção do conhecimento. Nesse momento, ainda estávamos em contato com os alunos participantes do curso, o que nos permitiu realizar uma terceira entrevista, também semiestruturada, porém com conteúdos mais específicos e de caráter mais explícito quanto a nossas percepções como pesquisadores. Nela, apresentamos aos alunos passagens de seus textos e de transcrições de suas entrevistas anteriores, tentando indagar a validade, do ponto de vista deles, de algumas de nossas interpretações, nos dando a oportunidade de realizar uma terceira contrastação de inferências (Quadro 2).

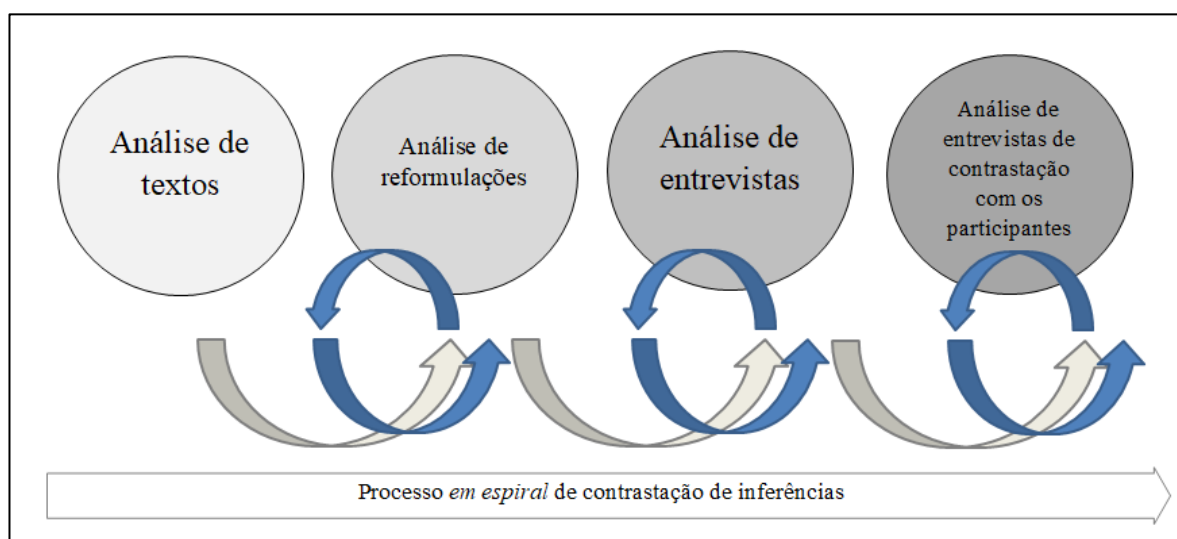
**Quadro 2.** Exemplos de perguntas realizadas na segunda entrevista de contrastação

- |  |
|--|
| <p>– Na entrevista tinha a seguinte pergunta “Você acha que parou para pensar enquanto escrevia?”. Suas respostas em ambas as entrevistas foram que o foco do pensamento estava na estruturação do texto e não na modalização que também era um dos conteúdos da sequência didática? Você concorda com isso? Por que você acha que foi assim, que a modalização não provocava tanta dúvida ou hesitação?</p> <p>– Na entrevista tinha a seguinte pergunta “Alguma ideia lhe ajudou a escrever seu texto?”. Na resposta em ambas entrevistas você focou em aspectos voltados para a estruturação do texto. Na primeira você falou da introdução, do desenvolvimento e do fecho. Já na segunda você falou do layout do artigo de opinião. No entanto, você usou várias expressões de modalização trabalhadas em aula em seus textos. Por que você acha que não identificou essas expressões também como instrumentos que você usou?</p> <p>– Os dois fragmentos abaixo são o primeiro parágrafo de seus artigos de opinião. Você percebe diferenças entre ambos? Você acha que eles espelham algo trabalhado na aula?</p> <p>– No seu segundo texto você utilizou a expressão é preciso duas vezes. Você acha que foi porque você não lembrava outra forma de expressar a mesma noção? Você lembra agora de alguma expressão que a poderia substituir?</p> |
|--|

Fonte: os autores.

Em síntese, como o ilustra a Figura 2, a sucessão de técnicas de produção de dados permitiu conformar um *corpus* de informações que traziam perspectivas de natureza diferente a respeito do mesmo objeto de estudo, que permitiriam uma contrastação de nossas inferências em um movimento *em espiral*, isto é, enriquecendo nossas explicações em cada estágio sucessivo de análise e conformando uma criação “redundante” de dados, ou triangulação (Stake, 1994: 241).

**Figura 2.** Triangulação de técnicas de produção e análise de dados aplicados na pesquisa.



Fonte: os autores.

#### 4 UM EXEMPLO DE TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

Para finalizar o artigo, apresentamos um exemplo de análise triangulada dos dados obtidos por meio das quatro técnicas mencionadas, tratando o comportamento de duas alunas<sup>6</sup> em relação ao gerenciamento dos mecanismos enunciativos, em particular, à modalização (BRONCKART, 1999), que era um dos conhecimentos linguísticos cuja trajetória de interiorização pretendíamos observar. Dessa forma, uma de nossas perguntas era se as alunas tinham modificado sua forma de realizar a modalização textual depois da SD, e se essa possível mudança estaria relacionada com transformações em sua atividade metalinguística relacionadas com a aprendizagem.

<sup>6</sup> Por motivos de extensão, reduzimos a análise apresentada neste artigo ao caso de duas participantes, salientando que, de acordo com o paradigma epistêmico adotado, o método genético-experimental de análise do desenvolvimento de Vygotsky (2009b), é válida e necessária, do ponto de vista científico, a análise microgenética qualitativa e detalhada do processo de desenvolvimento de um único ou poucos sujeitos, a fim de aprofundar a compreensão mais global dos processos de interação entre o ser humano e a cultura.

Nossa primeira produção de dados foi a da escrita dos próprios textos, que foram analisados à procura do recurso à modalização, seguindo o modelo de arquitetura textual de Bronckart (1999). Posteriormente, comparamos os textos da fase inicial com os da fase final, constatando diferenças que nos levaram a inferir uma motivação comum para processos de desenvolvimento diferentes. Essas diferenças diziam respeito principalmente ao conteúdo semântico das modalizações presentes nos textos, isto é, a seu valor de verdade, ora por apresentar os objetos de discurso no eixo da *necessidade* ou da *possibilidade*<sup>7</sup>.

No caso da 2ª produção da primeira aluna analisada, constatamos um uso mais expressivo de modalizações de necessidade (Quadro 3), que dão como resultado a constituição de um discurso mais autoritário (KOCH, 2011: 85). De acordo com a experiência de ensino anterior, consideramos que essa mudança obedeceria a uma modificação nas representações em relação à posição social do autor e do leitor no gênero artigo de opinião (relação assimétrica) e à finalidade da ação de linguagem que se faz mediante esse gênero (persuasão, convencimento), supondo que essas mudanças tivessem relação com as aprendizagens suscitadas pela SD.

No caso da 2ª produção da segunda aluna, constatamos a orientação pragmática contrária, causada pela presença de mais marcadores de modalização de valor de possibilidade (Quadro 3), que constituem um discurso mais negociador (KOCH, 2011: 85). Para este caso, consideramos, também, uma possível relação com modificações nas representações de autor, leitor e propósito do gênero, neste caso agindo como indutoras da realização de um discurso mais persuasivo por via da negociação e mais compreensivo da posição do leitor.

De certa forma, teríamos a evidência de processos de desenvolvimento com direções diferentes para cada aluna, a partir do contato com os mesmos conhecimentos linguístico-discursivos sobre o artigo, que se justificavam porque ambas tinham começado desde pontos e conhecimentos diferentes. Porém, o que nos interessava

---

<sup>7</sup> Desde a tradição lógica aristotélica, considera-se que o *modus* dos enunciados possa ser classificado pela natureza de seu conteúdo de verdade. Dessa forma, a partir dos quadros de valores de verdade de Aristóteles, e posteriormente de Blanché, considera-se que todas as modalizações pressupõem variações em torno de valores de *necessidade* ou *verdade necessária* e de *possibilidade* ou *verdade não necessária*. Quando um locutor recorre predominantemente aos valores de necessidade o discurso apresenta-se como autoritário: é o campo da necessidade, da certeza, do imperativo, das normas. Já, o uso das modalizações de possibilidade permite ao locutor situar o seu discurso no campo da indeterminação, do livre arbítrio, da liberdade, não impondo ou fingindo não impor a sua opinião e deixando ao interlocutor a possibilidade de aceitar ou não os argumentos apresentados (KOCH, 2011).

mais era saber se essas representações tinham sido mobilizadas conscientemente no contexto da atividade metalinguística de cada uma ao produzir seus textos.

**Quadro 3.** Modalizações e seus valores de verdade na 1ª e na 2ª produção das alunas.

	1ª produção	2ª produção
Aluna 1	<p>Modalizações de necessidade (5)</p> <p>Ex: “Este sistema tem muitos veantagemns [...] é rápido e <b>não tem como</b> substituir a vontade do votante.</p> <p>Modalizações de possibilidade (6)</p> <p>Ex: “Na atualidade tem muitas pessoas <b>que não tem certeza</b> da urna eletrônica e por isso que eu estou escrevendo este artio.”</p>	<p>Modalizações de necessidade (9)</p> <p>Ex: “Além disso eles confirem que com o procedimento zerésima <b>é impossível</b> alterar os votos e por isso <b>não existe a possibilidade</b> do fraude.</p> <p>Modalizações de possibilidade (2)</p> <p>“<b>E possível</b> que na atualidade parte da sociedade ainda <b>não tenham certeza</b> da eficacia do sistema [...]”</p>
Aluna 2	<p>Modalizações de necessidade (6)</p> <p>Ex: “[...] temos um sistema de votaça melhor e mais rapido do que outros países, e <b>tenho a certeza</b> de que nosso sistema de votação (urna eletrônica) e um dos mais seguros do mundo.”</p> <p>Modalizações de possibilidade (2)</p> <p>Ex: “[...] em março de 2016 especialistas em segurança, eletrônica e hackers <b>tentarom atingir</b> nossa urna, mais não foi possível,”</p>	<p>Modalizações de necessidade (4)</p> <p>Ex: “O Tribunal Superior eleitoral (TSE) <b>tem a obrigação de</b> garantir um sistema de votação limpo, justo e verdadeiro para todos os ciudadãos [...]”</p> <p>Modalizações de possibilidade (5)</p> <p>Ex: “Embora muita gente <b>tenha duvidas e não acredite</b> na urna eletrônica, [...]”</p>

Fonte: os autores.<sup>8</sup>

Em face a essa inquietação, realizamos a análise das reformulações entre os textos de rascunho e os textos finais (Quadros 4 e 5).

A análise das reformulações realizadas em cima de marcadores de modalização tendo como base as categorias propostas por Allal (2000) (Quadro 4) nos mostrou o importante papel da gestão desse aspecto da textualidade dentro da atividade

<sup>8</sup> Os excertos de texto apresentados são fiéis aos realizados pelas alunas, tanto no conteúdo quanto na forma. Por esse motivo, eles contêm alguns termos estranhos ao português ou inadequações ortográficas ou morfosintáticas.

metalinguística evidenciada por essa técnica. De fato, foi possível reconhecer diversas operações de reformulação da modalização na produção dos textos de ambas as alunas.

Porém, essa mesma categorização nos permitiu perceber que a atenção dada à modalização se mantinha em aparência estável entre os processos de produção de texto ocorridos no início e no final da aplicação da SD; se mantendo estável, também, o tipo de transformação efetuada, isto é, preferentemente transformações localizadas no nível da oração, afetando principalmente a semântica e de caráter optativo. Essas constatações tornavam questionável nossa expectativa de que o trabalho na SD tivesse propiciado uma marcação mais reflexiva ou consciente da modalização na segunda produção.

**Quadro 4.** Categorização das transformações nas produções das alunas 1 e 2.

Aluna	Produção	Nível de linguagem afetado	Tipo de transformação	Objeto da transformação	Relação com as convenções linguísticas	Total
1	1 <sup>a</sup>	Palavra 0 Oração 3 Palavra 2 Texto 2	Adição 0 Supressão 1 Substituição 5 Adição 1	Ortografia 0 Organização textual 2 Semântica 5	Convencional 2 Optativa 5	7
	2 <sup>a</sup>	Frase 0 Oração 5 Palavra 1 Texto 1	Adição 0 Supressão 0 Substituição 6 Reorganização 1	Ortografia 0 Organização textual 1 Semântica 6	Convencional 0 Optativa 7	7
2	1 <sup>a</sup>	Palavra 0 Oração 3 Palavra 0 Texto 1	Adição 1 Supressão 2 Substituição 1 Reorganização 0	Ortografia 0 Organização textual 0 Semântica 4	Convencional 0 Optativa 4	4
	2 <sup>a</sup>	Frase 0 Oração 2 Palavra 0 Texto 1	Adição 1 Supressão 0 Substituição 0 Reorganização 1	Ortografia 0 Organização textual 1 Semântica 1	Convencional 2 Optativa 0	2

Fonte: os autores

Ao mesmo tempo, a análise diferenciada dessas transformações tendo como critério o valor de verdade mobilizado (Quadro 5) nos mostrou que, em ambas as alunas, a tendência a realizar reformulações que afetassem os valores de verdade das modalizações nos textos era menor na segunda produção textual do que na primeira, isto é, que, contrariamente ao que poderíamos supor, as mudanças na orientação pragmática dos textos da 2<sup>a</sup> produção não se correspondiam com evidências diretas de atividade metalinguística.

Essas reflexões nos colocavam na posição de inferir que as aprendizagens realizadas tivessem levado as alunas a, ora agir mais automaticamente sem a mediação de uma atividade metalinguística consciente, não havendo mudanças constatáveis em sua atividade metalinguística, ora a agir por antecipação, isto é, sem deixar marcas nas reformulações, porém com o auxílio de atividade metalinguística consciente.

**Quadro 5.** Evidências de atividade metalinguística coletadas por meio da análise de transformações.

	1ª produção	2ª produção
Aluna 1	Transformações <i>sem</i> mudança no valor de verdade (2)  <b>Transformações com mudança no valor de verdade (5)</b>	Transformações <i>sem</i> mudança no valor de verdade (6)  <b>Transformações com mudança no valor de verdade (1)</b>
Aluna 2	Transformações <i>sem</i> mudança no valor de verdade (4)  <b>Transformações com mudança no valor de verdade (1)</b>	Transformações <i>sem</i> mudança no valor de verdade (1)  <b>Transformações com mudança no valor de verdade (1)</b>

Fonte: os autores

Essa situação mostrou a importância de ter técnicas diferentes para obter informações sobre a autêntica atividade de regulação, uma vez que não é possível identificar mudanças no texto com atividade metalinguística consciente, nem descartar possíveis processos de reflexão consciente, embora eles não tenham deixado marcas na escrita. Por isso, foi evidente a necessidade de complementar a análise dos textos e das reformulações com uma técnica de coleta de dados sobre a atividade consciente que permitisse completar a triangulação das análises, o que foi realizado por meio das entrevistas.

A análise do conteúdo das entrevistas trouxe uma perspectiva até então não acessada (Quadro 6). No caso da Aluna 1, as informações coletadas nos permitiram descartar a possibilidade de que a regulação das modalizações, que quase não tinha sido objeto de transformações em seus valores de verdade na 2ª produção, tivesse sido feita inconsciente ou automaticamente, uma vez que a aluna mencionou ter pensado especialmente na orientação pragmática, marcada por meio da modalização, dos enunciados de seu texto que apresentavam posições favoráveis e contrárias à sua.

No caso da Aluna 2, viu-se, também, que a ausência de transformações em torno do valor de verdade da modalização não queria dizer necessariamente que a aluna não



tivesse pensado conscientemente nesse aspecto, como seus depoimentos da segunda entrevista demonstram. Assim, ambos os depoimentos mostraram que o panorama de aparente semelhança entre a primeira e a segunda produção, evidenciado na análise das reformulações, não era um reflexo completo dos processos sob análise.

Além disso, nossas expectativas em relação à possível motivação didática das diferenças entre seus textos no início e no encerramento da SD foram referendadas pela relevância que as representações do papel social do autor e do leitor apresentou na atividade metalinguística consciente relatada por ambas as alunas.

**Quadro 6.** Depoimentos das entrevistas relativos à operação consciente da modalização<sup>9</sup>.

	Entrevista após 1ª produção	Entrevista após 2ª produção
Aluna 1	<p>Pesquisador - Como você transmitiu? Você lembra de que forma você transmitiu essa segurança? Se teve alguma estratégia que você...</p> <p>Aluna 1 – Eu... bueno, eu falei muito do aparelho... da urna eletrônica e...</p> <p>P - Através disso você transmitiu...</p> <p>A 1 – Sim.</p> <p>P - Da questão do aparelho.</p> <p>A 1 - Que é um sistema eletrônica, que tinha um software, que com o software que ele fazia um programa...</p>	<p>Pesquisador - Você lembrou de algumas expressões que você queria usar?</p> <p>Aluna 1 - Sim! Porque de todas essas regras, todas têm relações, mas é difícil de aprender todas de uma vez, então eu me foquei as que são afirmar e as que são para negar, <b>então quando neste caso que é a favor e não podia usar em contra porque senão isso iba a ficar contradizendo.</b></p> <p>P - E aí você focou nas expressões para afirmar.</p> <p>A – <b>Sim, para afirmar, mas também eu usei de dúvida, para focar a parte da sociedade, mas depois eu usei dando certeza de que tem que acreditar no sistema.</b></p>
Aluna 2	<p>Pesquisador – Porque será que você colocou tanto é, “é quase impossível”, você tem alguma razão para isso?</p> <p>Aluna 2 – Eu não sei... mas é como por exemplo aqui, “não tem acesso” es para criar segurança de que se eu falo não! tem! na verdade eles tem que acreditar, eu lá dentro do negócio esse da votação...</p> <p>P – Então se você fala “não tem” o pessoal vai acreditar...</p> <p>A1 – Acho que se a pessoa olha de que eu estou segura vai acreditar mais mas, se eu estou assim fraqueando para ali e para cá vai ser tipo ele não está falando com a verdade...</p>	<p>P – Teve alguma parte que você gostou especialmente?</p> <p>A – Eu coloquei, não sei se é bom, mas, no final eu coloquei “Acredite ou não, o cidadão pode ficar tranquilo porque seu voto está seguro. A urna eletrônica é verdadeiramente segura e justa”. <b>Eu coloquei “acredite ou não”, você não pode acreditar mas eu estou dizendo que seu voto está seguro, se você não acredita está bom mas se você acredita...</b></p> <p>P – Por que você gostou?</p> <p>A – Porque é desafiante. [...] <b>Entonces estou desafiando a pessoa que não acredita para que... na verdade eu ia colocar uma coisa mais desafiante ainda, eu ia colocar [...]</b></p> <p>P – Porque você descartou essa ideia?</p> <p>A – Eu descartei essa ideia porque pode ser que o cidadão se sinta como reganhado [...]. Entonces, assim, o cidadão vai ficar assim “esse rapaz está bravo escrevendo...”. Entonces não, entonces eu coloquei, “Acredite ou no”, você pode acreditar ou no, é sua opinion, pode se sentir seguro porque se</p>

<sup>9</sup> As passagens de entrevista transcritas foram fiéis aos depoimentos das alunas, tanto no conteúdo quanto na forma. Por esse motivo, elas contêm alguns termos estranhos ao português, que são produto de interferências da L1 das alunas, o espanhol.

		você não acredita porque se você não acredita eu igualmente vou fazer meu trabalho bien que é manter seguro seu voto.
--	--	---

Fonte: os autores

Neste ponto das análises, restava-nos aprofundar a compreensão dos motivos pelos quais só algumas operações textuais responsáveis pela modalização tinham apresentado evidências de regulação por atividade metalinguística nas entrevistas posteriores à segunda produção, aspecto que abordamos diretamente com as alunas nas últimas entrevistas, que foram planejadas quando já tínhamos feito uma análise preliminar dos dados. Nelas, questionamos, tendo como base fragmentos de seus textos e de suas entrevistas, a razão pela qual algumas modalizações eram mencionadas nas entrevistas e outras não.

O resultado dessas entrevistas (Quadro 7) permitiu confirmar que os processos de regulação da realização de algumas modalizações tinham especial representação nas entrevistas por serem produto da operação com conhecimentos novos para as alunas (introdução de enunciados com contra-argumentos e posições contrárias à do enunciador principal), e que, portanto, apresentavam maior dificuldade e uma maior necessidade de mediação da atividade metalinguística consciente<sup>10</sup> (VYGOTSKY, 2009c: 16).

---

<sup>10</sup> De acordo com Vygotsky (2009c), a função interiorizada da linguagem auxilia o sujeito (a criança) a executar tarefas complexas, lhe dando um meio auxiliar para organizar sua relação com a atividade que está sendo levada a cabo, tomando controle consciente dela por meio da verbalização interior e contribuindo para seu planejamento.

**Quadro 7.** Fragmentos de entrevistas de confrontação.

	Entrevista de confrontação
Aluna 1	<p>Pesquisador - Você não menciona, quando fala das questões de pensar, nem as expressões de certeza e dúvida, nem os conectores. Você acha que não pensou muito nisso? Por quê?</p> <p>Aluna 1 - Porque eu já tenha aprendido nas aulas e nas práticas.</p> <p>P - Não apresentou dificuldade.</p> <p>A 1 - Não, não porque eu, quando aprendi isso nas aulas, eu gostei muito, porque ajuda muito na parte de redação, argumentação. Ajuda muito, muito. Então eu sinto que uma forma mais fácil de escrever e no pensei porque eu já adotei isso.</p> <p>P - Já faz parte, você já incorporou.</p> <p>A - <b>Já faz parte eu não tenho que estar pensando... mais importante... não!, eu já incorporo direto...</b></p>
Aluna 2	<p>Pesquisador - O que, no entanto, você não falou das expressões de dúvida e certeza quando eu te perguntei isso. Será que de alguma forma essas expressões fluíram menos conscientemente?</p> <p>A - <b>Essas acho que são mais inconscientes, são mais coisa que eu aprendo no dia-a-dia e eu escuto na rua. No sei, mas isso de fazer uma ideia contrário e isso eu não faço inconsciente, eu sempre penso bem antes de escrever porque é um risco.</b></p> <p>P - E eu me referia, por exemplo, no caso da última, que você por exemplo inseriu o “verdadeiramente”. Eu tenho a sensação de que talvez esse “verdadeiramente” seja mais espontâneo do que o “aliás” e o “embora”.</p> <p>A - Do que o “aliás” e o “embora”, pois é, na verdade sim! O “verdadeiramente” saiu da fazendo o texto.</p> <p>A - <b>Acho que sim é mais, um pouquinho mais inconsciente do que as outras expressões. Porque o “verdadeiramente” está em minha língua, e essas expresiones não estan em minha língua,</b> então são mais difíceis de acrescentar. O “verdadeiramente” eu utilizo em espanhol então...</p>

Fonte: os autores

Dessa forma, as palavras das alunas mostraram que as modalizações que pareciam ser operadas de forma mais automática eram percebidas por elas como mais fáceis e, no caso da Aluna 2, mais próximas da L1, tornando a mediação antes mencionada menos necessária e justificando sua menção escassa nas entrevistas posteriores à produção escrita.

Em síntese, o percurso metodológico levado a cabo, desde a análise das produções escritas, até as entrevistas de contrastação, nos permitiu delinear uma descrição apurada dos processos de desenvolvimento da atividade metalinguística das alunas durante a SD, trazendo à luz a ideia de que suas modificações na forma de abordar a modalização do artigo tinham sido afetadas pelos processos de ensino, provocando uma maior conscientização dos papéis de autor e de leitor no gênero, sendo esse processo a consequência de ações mais espontâneas e inconscientes em

alguns casos, e por isso não atestáveis por meio da análise textual ou das reformulações, e de ações mais conscientes, reguladas por representações mentais verbalizadas, em outros, de acordo com a dificuldade de cada aluna para operar essas opções textuais, e constatadas a partir da informação coletada nas entrevistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, retomamos o objetivo traçado no início deste texto, que era discutir as virtudes e apontar as limitações que as técnicas de coleta de dados utilizadas (produção e análise de textos, análise de reformulações e entrevistas) apresentam para a indagação da evolução da atividade metalinguística de alunos envolvidos em processos de aprendizagem de PSL por meio dos gêneros.

Em primeiro lugar, salientamos que a aplicação dessas técnicas não implicou uma distorção do desenvolvimento regular das atividades de aula, trazendo inclusive a possibilidade de um diálogo propiciador de aprendizagens sobre a textualização entre professores e alunos, permitindo assim uma complementação entre ensino e pesquisa e favorecendo a fidelidade ao contexto histórico-cultural regular do ensino, que é, ademais, fonte de informação para a análise dos dados.

Por outro lado, sua utilização permite a composição de um extenso *corpus* de dados a respeito das representações culturais cristalizadas em instrumentos semióticos verbais (BRONCKART, 1999; 2009a; 2009b) utilizados pelos alunos para pensar seus textos, que permite inferir, a partir do conhecimento aprofundado do contexto de pesquisa, a evolução de sua interiorização e sua relação com as práticas de ensino.

Consideramos, também, que, como propõe Ellingson (2009: 4), a experiência demonstra a importância de contar com perspectivas complementares de análise, propiciadas pela produção de dados diferenciados sobre um mesmo objeto de estudo. Especialmente quando tratamos com processos psicolinguísticos tão complexos e multifacetados quanto a produção de um texto escrito completo voltado para uma situação de comunicação específica.

Além disso, é notório que o fato de entender a atividade metalinguística como um processo que ocorre em um contínuo insciência-consciência plena faz premente a utilização de técnicas de produção de dados que suscitem a verbalização da experiência de uso da linguagem por parte do aluno, tornando visíveis processos importantes de

regulação que poderiam ficar ocultos na análise a partir de outras técnicas em forma isolada (análise de textos ou de reformulações).

Ao mesmo tempo, destacamos a contribuição positiva da participação autônoma e informada dos participantes em determinadas fases da pesquisa, como é sugerido por Elboj e Gómez (2001). Participação que, como mostra nossa experiência, pode trazer informações que não seriam elucidadas mediante técnicas que estabeleçam um forte distanciamento entre participante e pesquisador.

Para o aperfeiçoamento futuro da triangulação dessas técnicas, consideramos necessário explorar as possibilidades de uma aplicação cada vez mais informada delas entre si, que permita ao pesquisador conhecer os resultados da aplicação da técnica anterior, para levar a cabo de forma mais acurada a seguinte. Por exemplo, uma análise aprofundada dos textos dos alunos, assim como das reformulações, pode fortalecer o desenho das entrevistas, haja vista o interesse em entender a relação entre processos mais ou menos conscientes de regulação metalingüística, refletidos, em última instância, nos próprios textos produzidos.

Consideramos também que a triangulação realizada poderia ser complementada com o registro das interações de cada aluno durante o decorrer das aulas, assim como no âmbito da produção de textos entre pares, a fim de observar os processos de estabilização das representações sobre o uso da linguagem em cada caso individual.

Finalmente, é notório para nós que ainda podem ser ampliados os esforços metodológicos na direção assinalada neste artigo, que possam contribuir à resposta de perguntas de pesquisa que abordem a relação entre atividade metalingüística e ensino, desde uma perspectiva historicamente situada da linguagem e da pesquisa. Responder a essas perguntas por meio de técnicas adequadas poderá contribuir com uma maior compreensão dos processos de ensino e aprendizagem de PSL por meio dos gêneros de textos, assim como dos procedimentos didáticos que os possam propiciar.

## REFERÊNCIAS

ALLAL, Linda. Regulación metacognitiva de la escritura en el aula. In: CAMPS, Ana; MILIAN, Marta (orgs). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 2000.

BARREIRA, Sylvia; MALUF, Maria. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16, n.3, 2003.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes: 1989.

BRANDT, Deborah. The Cognitive as the Social. An Ethnomethodological Approach to Writing Process Research. *Written Communication*, v. 9, n. 3, 1992.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discursos e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, v. 20, n. 40, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. A análise do signo e a gênese do pensamento consciente. In: MATENCIO, Maria de Lourdes M.; MACHADO, Ana Rachel (orgs.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009a.

BRONCKART, Jean-Paul. As unidades de análise da psicologia e sua interpretação. Interacionismo social ou interacionismo lógico? In: MATENCIO, Maria de Lourdes M.; MACHADO, Ana Rachel (orgs.). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009b.

BRUNER, Jerome. Prologue to the english edition. In: RIEBERT, Robert W.; CARTON, Aaron, S. (orgs.). *The collected Works of L. S. Vygotsky. Vol I*. Problemas of General Psychology. Including the Volume Thinking and Speech. New York: Plenum Press, 1987.

CAMPS, Ana; MILIAN, Marta. Metalinguistic Activity in Learning to Write: An Introduction. In: CAMPS, Ana; MILIAN, Marta (orgs). *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: AUP, 2000.

CAMPS, Ana; GUASCH, Oriol; MILIAN, Marta; RIBAS, Teresa. Metalinguistic Activity: the link between writing and learning to write. In: CAMPS, Ana; MILIAN, Marta. (orgs). *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: AUP, 2000.

CAMPS, Joaquim. Concurrent and retrospective verbal reports as tools to better understand the role of attention in second language tasks. *INTERNATIONAL JOURNAL OF APPLIED LINGUISTICS*, v. 13, n. 2, 2003.

CARVALHO, Ana; SILVA, Antonio. O papel do conhecimento metalingüístico nos padrões de transferência no desenvolvimento da interlíngua e suas implicações pedagógicas. *Portuguese Language Journal*, v. 3, 2008.

CASTELLÓ, Monserrat B. Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. In: CAMPS, Ana; MILIAN, Marta (orgs). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 2000.

CASTRO, M. D. Z. O círculo da escrita. O texto argumentativo e a consciência (meta)linguística no ensino secundário. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Tese de Doutorado), 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia L.; STUTZ, Lidia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatianne C.; ARAÚJO, Júlio César.; NICOLAIDES, Christine S.; SILVA, Kleber Aparecido D. (orgs.). *Linguística aplicada e sociedade*. Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes, 2011.

DELLA GIUSTINA, Flávia; ROSSI, Tânia. A consciência metalinguística pragmática e sua relação com a produção escrita. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, n. 46, v. 2, 2008.

DIAS, Rosângela. Reflexões linguísticas produzidas por crianças em suas atividades metalinguísticas. Universidade de Passo Fundo (Tese de Doutorado), 2018.

DÍAZ, Damián. A reflexão metalinguística sobre a modalização no artigo de opinião em uma sequência didática de preparação para o exame Celpe-Bras. Universidade de Brasília (Dissertação de Mestrado), 2019.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 92, p. 23-37, 1993.

DOLZ, Joaquim; ERARD, Serge. Las actividades metaverbales en la enseñanza de los géneros escritos y orales. In: CAMPS, Ana; MILIAN, Marta (orgs). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Em busca do culpado. Metalinguagem dos alunos na redação de uma narrativa de enigma. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004a.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004b.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes N. (org.). *Gêneros textuais*. Da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2019.

DONATO, Richard. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTHOLF, James P. (org.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, 2000.

ELBOJ, Carmen S.; GÓMEZ, Jesús A. El giro dialógico de las Ciencias Sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e Investigaciones Sociales*, n. 12, 2001.

ELLINGSON, Laura L. *Engaging Crystallization in Qualitative Research*. An Introduction. California: Sage, 2009.

ERICSSON, Anders K. Valid and non-reactive verbalization of thoughts during performance of tasks. Towards a solution to the central problems of introspection as a source of scientific data. *Journal of consciousness studies*, v. 10, n. 9-10, 2003.

ERICSSON, Anders K.; SIMON, Herbert A. *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: MIT Press, 1984.

FALTIS, Christian. Case study in researching language and education. In: HORNBERG, Nancy; CORSON, David. (orgs.). *Encyclopedia of Language and Education, Volume 8*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1997.

FLÔRES, Onici. Da sensibilidade metadiscursiva à consciência metalinguística – o processo interativo como espaço de construção de sujeitos e de linguagem. *Cadernos De Estudos Linguísticos*, n. 26, 1994.

FLOWER, Linda; HAYES, John R. Images, Plans and Prose. The representation of meaning in writing. *Written Communication*, v. 1, n. 1, p. 120-160, 1984.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

GAGNE, Robert M.; SMITH, Ernest C. Jr. A study of the effects of verbalization on problem solving. *Journal of Experimental Psychology*, v. 63, n. 1, 1962.

GOMBERT, J-E. Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, v. 8, 1996.

JAKOBSON, Roman. *On Language*. Monique: Monville-Burston, 1990.

KOCH, Ingedore. *Argumentação e linguagem*. São Paulo, Cortez, 2011.

LANTOLF, James P. Introducing sociocultural theory. In: LANTHOLF, James P. (org.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, 2000.

MACHADO, Ana Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005.



MACHADO, Ana Rachel. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, Lília S.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (orgs.). *Linguagem e educação. O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MAGALHÃES, Tânia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura*. Campinas, Pontes, 2018.

MOTA, Márcia; CASTRO, Nelimar. Alfabetização e consciência metalinguística: um estudo com adultos não alfabetizados. *Estudos de psicologia*, v. 24, n.2, 2007.

NEVES, Fabiana. Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitárias/os: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita. Universidade Federal do Rio de Janeiro (Tese de Doutorado), 2015.

PESSOA, Ana. Relação entre habilidades de reflexão metalinguística e o domínio da ortografia em crianças. Universidade Federal de Pernambuco (Tese de Doutorado em Educação), 2007.

PITTARD, Vanessa; MARTLEW, Margaret. La cognición situada socialmente y la actividad metalinguística. In: CAMPS, Ana; MILIAN, Marta. (orgs). *El papel de la actividad metalinguística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens, 2000.

ROMERO, Márcia. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011.

ROSA, Maria Virgínia; ARNOLDI, Mariene Aparecida. *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard. Tout n'est pas métalangagier dans l'enseignement du français. La grammaire doit-elle être utile? In: DOLZ, Joaquim; MEYER, Jean-Claude. (orgs.). *Activités métalangagières et enseignement du français*. Actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février-1 mars 1997). Berne: Peter Lang, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004b.

SCHMIDT, R. W. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 11, n. 2, 1990.

SILVA, Daniele; MOTA, Márcia. Défis nas habilidades metalinguísticas em crianças com dificuldades na leitura. *Psicologia em Pesquisa*, n. 3, v. 02, 2009.

SMAGORINSKY, P. Rethinking protocol analyses from a cultural perspective. *Annual Review of Applied Linguistics*, USA, v. 21, 2001.

SOUZA, Juliana. Aprendendo a ler e escrever: um estudo com jovens e adultos da EJA no enfoque metalinguístico. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Dissertação de Mestrado), 2011.

STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática. Ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Capítulo 2. O desenvolvimento da percepção e da atenção. In: COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen. (orgs.). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Capítulo 5. Problemas de método. In: COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen. (orgs.). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Capítulo 1. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: COLE, Michael; JOHN-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen. (orgs.). *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2009c.

WERNEIER, Cláucia; FACCHINI, Luciana. Consciência fonológica e atividades metalinguísticas: a produção de conhecimento na alfabetização. *Revista Acadêmica Licência&acturas*, v. 4, n. 2, 2016.

Recebido em 30 de junho de 2020.

Aceito em 17 de agosto de 2020.