

## Atividade metalinguística: a relação entre escrever e aprender a escrever<sup>1</sup>

### *Metalinguistic Activity: the link between writing and learning to write*

#### **Anna Camps**

Doutora em Linguística  
Departamento de Didática de  
língua e literatura.

<http://orcid.org/0000-0001-9644-8421>

Anna.Camps@uab.cat

#### **Oriol Guasch**

Doutor em Linguística  
La Salle Campus Barcelona  
Universidade Ramon Llull.

<https://orcid.org/0000-0002-5461-0248>

Oriol.Guasch@uab.cat

#### **Marta Milian**

Doutora em Linguística  
Departamento de Didática de  
língua e literatura.

<https://orcid.org/0009-0007-9440-7272>

Marta.Milian@uab.cat

#### **Teresa Ribas**

Doutora em Linguística  
Departamento de Didática de  
língua e literatura.

<https://orcid.org/0000-0002-9942-0966>

Teresa.Ribas@uab.cat

Submetido em 21/06/2025

Aceito em: 17/11/2025

Publicado: 10/12/2025

*e-Location*: 19803

Doi: 10.28998/2317-9945.202586.7-42



ISSN: 2317-9945 (On-line)  
ISSN: 0103-6858 (Impressa)

#### **Anna Camps**

Universidade Autônoma de Barcelona

#### **Oriol Guasch**

Universidade Autônoma de Barcelona

#### **Marta Milian**

Universidade Autônoma de Barcelona

#### **Teresa Ribas**

Universidade Autônoma de Barcelona

Dayane Rocha de Oliveira, Eduardo Calil (Tradutores)

### **Resumo**

Os professores envolvidos no ensino da composição escrita estão cientes do fato de que esse é um dos desafios mais importantes da educação atual. Os modelos didáticos atuais nessa área propõem a criação de contextos nos quais a composição textual tem um duplo objetivo: enfrentar problemas retóricos em uma tarefa de escrita específica e aprender conteúdos que facilitem a resolução desses problemas. As sequências de ensino e aprendizagem — unidades ou sequências didáticas (DS) — concebidas para este fim, também procuram melhorar as situações interativas entre os alunos, bem como entre os alunos e os professores. Estas situações interativas fazem com que a língua se torne simultaneamente um objeto de aprendizagem e uma ferramenta de aprendizagem. Em estudos que analisam a produção oral dos alunos durante tarefas de composição escrita, observou-se a importância dessa atividade metalinguística (Camps, 1994b; Bouchard, 1996; David & Jaffré, 1997; Camps & Ribas, 1996a; Schneuwly, 1995). Essa atividade metalinguística surge de diferentes maneiras e é

<sup>1</sup> Tradução do original: Camps, A., Guasch, O., Milian, M., & Ribas, T. (2000). Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. In A. Camps & M. Milian (Eds.), Metalinguistic activity in learning to write (pp. 103–124). Amsterdam: Amsterdam University Press.

produzida em diferentes níveis de consciência. Neste capítulo, tentamos mostrar como a atividade metalinguística dos alunos é rica e complexa, bem como se relaciona com as características que marcam os contextos de composição na escola, onde os textos são produzidos.

**Palavras-chave:** atividade metalinguística; composição escrita; sequências didáticas.

### **Abstract**

*Teachers involved in the teaching of written composition are aware of the fact that this is one of the most important challenges in present day education. Current didactic models in this area propose the creation of contexts in which text composition has a double objective: facing rhetorical problems in a specific writing task, and learning contents which facilitate solving these problems. Teaching and learning sequences - didactic units or sequences, (DS) - designed for this purpose, also try to enhance interactive situations among students as well as among students and teachers. These interactive situations make language become a learning object and a learning tool at the same time. In studies that analyse learners' oral production during written composition tasks, the importance of this metalinguistic activity has been observed (Camps, 1994b; Bouchard, 1996 ;David & Jaffré, 1997; Camps & Ribas, 1996a; Schneuwly, 1995). This metalinguistic activity comes up in different ways and is also produced at different levels of consciousness. In this chapter we try to show how rich and complex students metalinguistic activity is, as well as how it relates to the features that characterise composition contexts in school, where texts are produced.*

**Keywords:** metalinguistic activity; written composition; didactic sequence

## **ATIVIDADE METALINGUÍSTICA NO PROCESSO DE COMPOSIÇÃO: SEIS PREMISSAS**

Com relação ao campo do ensino e da aprendizagem e, especificamente, no campo da pesquisa em processos de aprendizagem da composição escrita, faremos referência a alguns conceitos de estudos linguísticos e psicológicos que consideramos úteis. Esses conceitos podem contribuir para entender o que ocorre nas salas de aula onde a língua é ensinada e para definir procedimentos para melhorar a competência oral e escrita dos alunos:

1. As atividades de produção e compreensão da linguagem envolvem processos de controle para monitorá-las e implicam uma certa capacidade de analisar a

linguagem usada. Ou seja, a atividade metalinguística é inerente ao uso da linguagem. Nossas hipóteses iniciais de pesquisa baseiam-se nos modelos de Karmiloff-Smith e Gombert relativos ao desenvolvimento de uma atividade reflexiva sobre a linguagem (Karmiloff-Smith, 1986, 1992; Gombert, 1990). De acordo com eles, a atividade metalinguística é realizada em diferentes níveis de explicitação, desde uma simples atividade manipulativa sobre a linguagem até uma verbalização explícita dos termos metalinguísticos reflexivos. O modelo de Gombert leva em conta as manifestações externas dessa atividade, reforçadas pelo *input* verbal na interação social.

2. As representações sobre a linguagem são construídas, como a própria linguagem, no âmbito da interação social e são essas situações de interação que também potencializam tanto o aprendizado da linguagem quanto a construção do conhecimento da linguagem sobre ela, juntamente com a possibilidade de um controle autônomo da produção escrita (Vygotsky, 1978). Nesse sentido, a escola é um ambiente privilegiado no qual a linguagem é tomada como objeto de conversação, observação e análise, não apenas na perspectiva do ensino da língua, mas também em todas as atividades orais do contexto escolar que implicam o uso de novos gêneros (científico, literário etc.) (Kress, 1985).
3. Um dos objetivos específicos da sala de aula de linguagens é a aquisição e o domínio dos usos da linguagem e dos conceitos culturalmente associados à ideia de conhecer a linguagem. Portanto, esse é um ambiente privilegiado para o desenvolvimento da atividade metalinguística. Relacionamos esse desenvolvimento às possibilidades de melhorar a competência oral e escrita dos alunos, especialmente em gêneros relacionados a assuntos acadêmicos e situações formais.
4. Os contextos escolares promovem o uso da linguagem escrita e a consideram o foco de observação e reflexão. Consequentemente, as situações de ensino e aprendizagem visam à escrita em e para contextos significativos que resultam em uma grande quantidade de atividade metalinguística. O trabalho colaborativo é revelado como uma ferramenta poderosa para aprimorar a

atividade metalinguística nessa perspectiva (Camps, 1994b; Altai, 1993; Camps & Ribas, 1996a; Milian, 1996).

5. A atividade metalinguística explícita na interação social pode ser acompanhada pelo uso de uma metalinguagem específica. Esse uso não é inerente à atividade, mas os alunos podem se referir à linguagem que usam por meio de termos cotidianos. Entretanto, o progresso na competência linguística exigirá o aprendizado de conceitos que as ciências da linguagem sistematizaram em diferentes níveis. Esse progresso exige o conhecimento adequado e o uso de termos específicos para se referir a esses conceitos.
6. Em relação ao primeiro pressuposto, a atividade metalinguística consiste tanto no uso de termos específicos quanto no uso da linguagem cotidiana para falar sobre a linguagem. Há também a atividade metalinguística não explícita, como mostram, por exemplo, as atividades implícitas de comparação ou substituição que são realizadas pelos alunos em um processo compartilhado sem se referir explicitamente a elas (Bouchard, 1993).

Para esclarecer as diferentes noções embutidas no termo “metalinguístico”, nos referimos ao conhecimento da linguagem como conhecimento metalinguístico, ao uso da linguagem para falar sobre a linguagem como função metalinguística da linguagem e à atividade discursiva sobre a linguagem como atividade metalinguística. Essa atividade é considerada a fonte permanente do conhecimento metalinguístico, que contribui para construí-lo e ativá-lo. Concebemos essa atividade metalinguística tanto como se desenvolvendo em uma situação interativa (interpsicológica) quanto como uma atividade interna (intrapsicológica) na forma de pensamento verbal.

### **Escrever e aprender a escrever em ambientes escolares**

O modelo de ensino e aprendizagem da composição escrita, no qual nossa pesquisa se baseia, é concebido como uma confluência de dois princípios principais: o primeiro princípio é que a aprendizagem da escrita é alcançada somente por meio da escrita, ou seja, as atividades de escrita devem ser consideradas como um objetivo e

um meio de aprender a escrever. O segundo princípio afirma que os alunos na escola e nas salas de aula de língua e literatura estão envolvidos em atividades de escrita para aprender a escrever, pois essa é uma das principais questões institucionais. Pressupõe-se, conseqüentemente, que os alunos realizam dois tipos de atividades quando estão envolvidos com a escrita. Distinguimos uma atividade de composição de texto, com seus próprios objetivos e metas, como uma atividade comunicativa e uma atividade de aprendizagem referente a itens específicos relacionados aos gêneros escritos envolvidos na tarefa.

São estabelecidas relações complexas entre ambas as atividades, e elas nos permitem levantar a hipótese de que as ações de ensino e aprendizagem podem ser incorporadas precisamente no processo de composição. A ativação de operações metalinguísticas e metacognitivas vem da relação entre o processo de ensino e aprendizagem e o processo de composição escrita. Essas operações permitem que o indivíduo se torne consciente da atividade comunicativa e da atividade de aprendizado.

Na área de nossa pesquisa sobre o ensino de composição escrita, apresentamos duas questões básicas:

1. Quais condições podem fazer com que o uso da linguagem escrita seja uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal dos alunos e, portanto, também uma ferramenta para o desenvolvimento do conhecimento e do pensamento dos alunos?
2. Que tipos de atividades na linguagem são, ou podem ser, ferramentas de aprendizagem para atingir o primeiro objetivo de forma eficiente? Que tipo de atividades metalinguísticas relacionadas ao uso da linguagem escrita são úteis e necessárias para aprender a língua escrita e saber como escrever um texto?

### **Características gerais do modelo de sequências didáticas (DS)**

A pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita iniciada pelos pesquisadores do Departamento de Didática de Língua e de Literatura da Universidade

Autônoma de Barcelona começa com alguns pressupostos básicos que também são objetos de pesquisa. A pesquisa baseia-se em situações de ensino e aprendizagem de redação em sala de aula em ambientes naturais. As situações de ensino de redação escrita, seguindo o modelo SD, baseiam-se em quatro princípios fundamentais:

1. O desenvolvimento de objetivos específicos de aprendizagem relacionados ao gênero discursivo com o qual os alunos trabalharão.
2. A inserção de tarefas de composição escrita em situações comunicativas reais. Os escritores devem ter uma intenção, um leitor e um contexto para situar o texto que vão elaborar.
3. A necessidade de promover situações interativas (etapas, fases, momentos) durante o processo de composição, seja entre colegas ou em conferência aluno-professor, ou ambos; seja ao longo de todo o processo ou em subprocessos definidos: planejamento, revisão etc., a fim de construir e regular o conhecimento sobre a composição escrita.
4. A necessidade de fornecer aos alunos modelos de linguagem escrita, não para serem imitados, mas para serem conhecidos e reconhecidos como ferramentas sociais. Os alunos precisam estar cientes das características que definem o gênero discursivo com o qual a educação linguística pretende lidar: características discursivas, características textuais e características linguísticas.

O modelo SD concentra-se no processo de escrita e em seu controle a partir da perspectiva do escritor, aprimorando a aprendizagem autônoma. O professor e os alunos compartilham o design da sequência na fase de preparação, na qual os alunos vão elaborar uma primeira representação da tarefa. A tarefa é apresentada como uma tarefa de escrita real - um projeto de produção - que dá sentido à atividade dos alunos. O objetivo da atividade funciona como um fator motivador para envolver os alunos na tarefa: uma entrevista com alguém interessante para eles, uma carta sobre um tópico popular para o jornal local, uma campanha publicitária para apresentar produtos ambientais etc.

No entanto, essa não é a única meta da tarefa que se espera que os alunos cumpram. Há também objetivos de aprendizagem específicos, relacionados às metas mais gerais. Por exemplo, em uma sequência didática sobre argumentação, os objetivos de aprendizagem dentro da sequência poderiam ser a estrutura formal de textos argumentativos, como integrar estruturas concessivas no texto argumentativo ou como lidar com conectores sintáticos argumentativos. Em uma SD com foco na narrativa, alguns objetivos de aprendizagem seriam como lidar com a ordem dos eventos na história, como lidar com diferentes vozes narrativas, como dominar os tempos verbais na narração ou como apresentar diferentes personagens na história.

A partir dessa primeira representação, que envolve os dois tipos de objetivos, comunicativo e de aprendizagem, são derivados alguns critérios para orientar a tarefa, que serão construídos ao longo da sequência e servirão como elementos de controle da tarefa durante o processo e de avaliação quando a tarefa for concluída.

A fase de produção pode seguir diferentes caminhos, de acordo com as características específicas dos alunos, o contexto, a tarefa, o conteúdo, o programa de estudos etc. Uma característica do modelo é sua flexibilidade para lidar com essa variação.

A avaliação é realizada ao longo do processo e é explicitada por meio de instrumentos que permitem que os critérios sejam assumidos e compartilhados pelos participantes (membros do trabalho em grupo, professor e alunos). Contribui para construir conhecimento sobre a tarefa de escrita e o processo de escrita para conscientizar os alunos sobre diferentes tipos de problemas e resolvê-los. Concebemos esse tipo de procedimento como pertencente à estrutura da avaliação formativa (Allal, 1993; Allal & Saada-Robert, 1992; Perrenoud, 1991).

A fase de avaliação destina-se a cumprir dois objetivos diferentes que, por um lado, estão relacionados à meta de produção: o texto será enviado ao jornal, mostrado ou entregue ao público-alvo etc.; e, por outro lado, estão relacionados à meta de aprendizado e são alcançados por meio de alguns instrumentos específicos: testes, questionários, explicações públicas sobre o trabalho realizado etc. O objetivo dessa fase é fazer com que os alunos se conscientizem do que foi feito e do que foi aprendido, revisando o processo de alguma forma para poder reutilizar ou reaplicar a experiência



em futuras sequências/projetos na escola ou em situações reais em que o mesmo tipo de conhecimento seja necessário.

O modelo contribui para o aprimoramento do ensino de sequências didáticas de escrita e para o acompanhamento do processo passo a passo, observando o processo de ensino e aprendizagem à medida que ele se desenvolve ao longo da sequência e dando lugar à intervenção do professor sempre que for necessário controlar e analisar quaisquer operações específicas incorporadas ao processo de escrita. É também um instrumento de pesquisa sobre a escrita, seja na pesquisa relacionada à atividade de ensino - pesquisa-ação -, seja no âmbito da pesquisa de composição da escrita. Ela pode se concentrar em aspectos específicos, por exemplo:

- validade dos instrumentos de avaliação como ferramentas de autorregulação;
- confiabilidade dos critérios de representação de tarefas ao longo do processo;
- diferenças na aquisição de conhecimento na escrita como resultado de opções na fase de produção;
- atividade metalinguística que contribui com sucesso para o processo de escrita: o que, quando e como;
- intervenção do professor: como e quando;
- desenho curricular: construção de uma progressão coerente dentro de um gênero discursivo definido por meio de sequências didáticas.

### **Desenho metodológico da investigação**

O estudo que apresentamos aqui se baseia em algumas observações levantadas em estudos anteriores: o estudo de Camps (1994h) mostrou que a escrita colaborativa leva a processos complexos de composição, que envolvem uma intensa atividade cognitiva sobre o conteúdo do tópico, bem como sobre os elementos que constituem a situação discursiva e sobre as formas linguísticas e textuais que os transmitem. Além disso, Camps observou que o processo de escrita no trabalho em grupo provoca o



surgimento de enunciados formulados oralmente, mas com a intenção de serem escritos, o que ela chama de “tentativa de texto”<sup>2</sup>. Um dos aspectos da pesquisa sobre a atividade metalinguística nos grupos que analisaremos se baseia nesses tipos de enunciados e naqueles que já poderiam ser considerados “texto escrito”, pois são ditados ou lidos por algum membro do grupo. O estudo realizado por Milian (1995) sobre a escrita de textos explicativos mostra como as crianças escrevem e revisam seus textos para adaptá-los ao leitor, e como esse processo envolve uma intensa atividade metalinguística. A partir de todos os trabalhos colaborativos e experiências realizadas com professores de diferentes níveis de ensino, podemos argumentar que situações como as que dão origem à SD podem favorecer a inter-relação entre a atividade de escrita e os conteúdos linguísticos e retóricos planejados como objetivos de aprendizagem. Essas características linguísticas e retóricas serão, portanto, de uma forma ou de outra, o centro da atividade metalinguística.

Nossa metodologia de pesquisa segue as linhas dos paradigmas de pesquisa qualitativa usados na pesquisa de ensino e aprendizagem de língua. Nessa estrutura, Nunan (1992) reconhece que a pesquisa no campo do ensino de línguas desenvolveu alguns instrumentos específicos de observação e análise da interação em sala de aula para abordar a maneira pela qual o conhecimento linguístico e discursivo é construído. A análise do discurso e a análise da conversação tornam-se instrumentos poderosos para chegar a essas questões em situações interativas em contextos escolares, ou seja, para inferir operações mentais a partir de processos verbais e comunicativos e para analisar as situações de ensino-aprendizagem que podem promover a atividade metalinguística como forma de dar lugar ao conhecimento metalinguístico.

O trabalho que apresentamos baseia-se na análise da função metalinguística da linguagem observada nas interações verbais de seis grupos de dois ou três alunos do ensino médio de diferentes escolas durante um processo de composição de texto colaborativo na sala de aula de língua catalã. As interações entre os alunos foram gravadas em todos os grupos; dois grupos de cada escola (seis grupos no total) foram então selecionados aleatoriamente para serem transcritos. Os protocolos referem-se

---

<sup>2</sup> Algumas referências a esse conceito de “tentativa de texto” podem ser encontradas em Bereiter, Fine & Gartschore (1979) e Matsushashi (1981). Bereiter et al. se referem a ele como “unidades verbatim (literais)”.

às conversas entre os alunos desses grupos durante a tarefa de composição conjunta do que chamamos de rascunho ou texto inicial. Alguns alunos eram falantes nativos de catalão e outros eram falantes nativos de espanhol.<sup>3</sup>

A composição colaborativa de textos foi a atividade central dentro de várias sequências complexas sobre argumentação escrita, nas quais os alunos também realizaram exercícios sistemáticos sobre o conteúdo do tópico do texto. Durante a SD, todos os grupos escreveram vários rascunhos e a última versão, embora nem todos os grupos tenham seguido a mesma estrutura organizacional ao escrever os rascunhos, nem tenham usado as mesmas ferramentas de facilitação. Os grupos e suas características de trabalho são explicados na figura abaixo:

**Figura 1** - Escolas, níveis e grupos analisados. Características dos textos escritos durante a Sequência Didática.

Escola	Nível e idade	Nº de grupos	Constelação de grupo	Gênero Textual	Objetivo do Texto	Destinatário	Conteúdo do Tópico
BIX	rd LSO 13	2	G1: 3 meninas G2: 3 meninas	Carta para o editor	Publicação	Leitores de jornais	Mulheres no trabalho
SIB	2' BUP 15	2	G1: 2 meninas, 1 menino G2: 3 meninos	Opinião dos editores	Publicação	Revista para pessoas jovens	Mulheres no trabalho
EPB	7' EGB 12	2	G1: 2 meninas G2: 3 meninas	Relatório da agência de Propaganda	Simulado	Cigarros fabricantes CAMEL	Conteúdo do contrato entre a agência de publicidade e os fabricantes

O objetivo das sequências didáticas era elaborar um discurso argumentativo e aprender as principais características desse gênero discursivo. O status da mulher no mundo profissional foi o conteúdo do tópico em duas das SD. Os alunos do BIX tiveram

<sup>3</sup>Ambas as línguas, catalão e espanhol, estão presentes em uma proporção semelhante nas relações pessoais entre as pessoas na sociedade catalã. As escolas analisadas, dependendo de sua localização geográfica, recebem alunos predominantemente de um ou outro idioma familiar. Em todos os casos, porém, a língua na escola é o catalão.

de responder a uma carta polêmica publicada na seção “Cartas ao editor” de um jornal conhecido, na qual uma mulher expressava sua opinião sobre as mulheres no local de trabalho de um ponto de vista pessoal e social. Os alunos discutiram essa carta em grupos e consultaram outros textos que lhes proporcionaram um conhecimento mais amplo sobre o assunto, além de conhecimentos extraídos de seu círculo familiar e social como ponto de referência. A opinião formulada pelos diferentes grupos da BIX resultou em uma carta a ser enviada ao jornal como resposta à carta inicial.

Os alunos da SIB trataram do mesmo assunto, mas de uma perspectiva diferente. Como resultado da discussão e do aprofundamento do tema, foi feito um dossiê com textos sobre diferentes pontos de vista do assunto em foco para ser publicado em uma revista dirigida a jovens leitores.

A situação apresentada aos alunos da EPB foi um pouco diferente, não apenas em termos de conteúdo do tópico, mas também em termos de seu caráter fictício. Os alunos desempenharam o papel de agentes de publicidade que tiveram de elaborar um anúncio a ser publicado em um jornal para o fabricante do produto. Essa situação foi apresentada aos alunos depois que eles visitaram uma agência de publicidade, onde puderam observar o processo a ser seguido na elaboração de um anúncio e a relação argumentativa entre anunciante-fabricante-consumidor. Cada grupo de alunos escolheu um anúncio real já publicado e atuou como agentes de publicidade, tentando convencer o fabricante da qualidade e da eficiência de sua proposta para que ela influenciasse os consumidores-alvo. Eles escreveram um relatório sobre esse anúncio dirigido ao fabricante do produto para justificar suas características.

Os grupos de alunos foram formados como de costume nas classes escolares, seguindo as formas naturais de associação, com a intervenção do professor em alguns casos para garantir o equilíbrio entre os participantes dos diferentes grupos. As diferenças de desempenho entre os grupos da mesma classe escolar, que comentaremos a seguir, podem ser explicadas em termos de composição do grupo, mas a dinâmica de trabalho de cada grupo e sua forma de funcionamento durante toda a sequência também são responsáveis pelos resultados.

## **Análise da atividade metalinguística**

Nesta seção, vamos nos referir principalmente a um aspecto dos dados coletados nas três sequências descritas acima: a atividade metalinguística dos alunos durante a composição de textos escritos. Também vamos nos concentrar nos procedimentos usados para o estudo da atividade metalinguística e na formulação de várias hipóteses que terão de ser discutidas em estudos futuros.

Como já expressamos anteriormente, levaremos em conta dados referentes a vários níveis e manifestações da atividade metalinguística nos protocolos de interações verbais entre os alunos durante o processo de composição do texto inicial ou rascunho. Visando a uma melhor compreensão da atividade metalinguística e de suas características, basearemos a análise em dois tipos diferentes de dados:

- 1) enunciados com função metalinguística que surgem nessas conversas,
- 2) mudanças ou reformulações que o texto sofre durante o processo de textualização.

A análise dos enunciados com função metalinguística será ainda relacionada às mudanças no texto à medida que ele é elaborado, com base no fato de que ambos os aspectos devem ser considerados manifestações da atividade metalinguística.

### **Enunciados com função metalinguística (EM)**

A maneira como os alunos se referem ao texto que estão escrevendo varia. Às vezes, está longe de ser uma formulação explícita usando a metalinguagem abordada em sala de aula, ou seja, eles não usam termos específicos referentes às características da linguagem e do discurso. Mas o fato de se referir a isso pode ser considerado um sinal de que o texto é tomado como um objeto. É justamente por isso que estamos interessados em levar em conta todo enunciado que cumpra essa função de se referir ao uso linguístico em um sentido amplo, ou seja, ao sistema linguístico, à situação

retórica, às características textuais etc. Portanto, deixaremos de lado quaisquer outros enunciados que não se refiram à linguagem em si.

Nesta parte da análise, portanto, consideraremos os enunciados metalinguísticos explícitos, sejam eles formulados em termos específicos (veja o exemplo 1) ou formulados sem o uso de termos linguísticos (veja o exemplo 2), e se a formulação é apropriada (veja o exemplo 3) ou não (veja o exemplo 4).

Exemplo 1: Começamos com os destinatários ou o quê? Ou com o objetivo?

O que nós fazemos?

Exemplo 2: *estes* ou *este*? Não, veja, mas *estes* ou *este*? (...) *Este* ou *estes*?

Exemplo 3: É que ... ao fazer isso, ao dizer isso no futuro eu não sei o que eu imaginei, como se o anúncio ainda não tivesse sido feito.

Exemplo 4: -... *mencionado antes*. É com *b* ou ...?

- Eu acho que é com *b*

- *Espera!* (...) É sempre o mesmo. Bem, não importa, com *v*.

O interesse que nos leva a analisar esse tipo de enunciado não é apenas verificar a quantidade ou o nível de atividade metalinguística, mas, de um ponto de vista didático, estamos interessados em conhecer o conteúdo dessa atividade. Como ponto de partida, tomamos a categorização proposta por Defrance (1994), embora devamos assumir que a categorização é sempre uma fase problemática em qualquer pesquisa e dificilmente transferível para novos dados coletados em ambientes naturais e pertencentes a outros contextos. Consequentemente, adaptamos o modelo de categorização de Defrance aos parâmetros de nossa pesquisa, deixando de lado, por enquanto, os enunciados sobre o conteúdo do tópico<sup>4</sup>. A categorização na qual baseamos nossas observações é a seguinte:

1. enunciados sobre características discursivas: escritores/falantes, destinatários, função do texto e intenção (D);

---

<sup>4</sup>O processo de estabelecimento de categorias de análise, além de seguir a proposta de Defrance, foi feito por meio de consenso entre os diferentes pesquisadores envolvidos no projeto após uma observação e comparação minuciosa dos dados dos diferentes grupos.

2. enunciados sobre a estrutura do texto, referindo-se às características organizacionais do texto ou superestrutura (Van Dijk, 1978) (ET);
3. enunciados sobre aspectos linguísticos: coesão do texto, aspectos lexicais, sintaxe das frases etc. (L);
4. expressões sobre ortografia e pontuação (O/P); e
5. expressões avaliativas (EA).

A Tabela I mostra um resumo dos resultados referentes aos diferentes tipos de enunciados metalinguísticos (EM) dos seis grupos analisados de acordo com as categorias descritas acima. Ela inclui a porcentagem de EMs em relação ao total de intervenções.

**Tabela 1-** Intervenções com enunciados metalinguísticos

<b>Grupo</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Intervenções</b>	<b>Sequências de intervenção</b>	<b>Número médio de intervenções por sequência</b>
BIX-1-P	Características Discursivas	29	7	4,1
	Estrutura do texto	49	16	3
	Aspectos linguísticos	37	6	6,1
	Ortografia	15	10	1,5
	Pontuação	9	7	1,2
	Avaliações	2	2	1
	Total de Enunciados Metalinguísticos	141	49	2,9
	Total de intervenções	49		
	Porcentagem de enunciados metalinguísticos	25,8		
BIX-2-P	Características Discursivas	10	7	1,4
	Estrutura do texto	8	3	2,6
	Aspectos linguísticos	6		2-
	Ortografia	0	3	-1
	Pontuação	0	0	1,7
	Avaliações	1	0	
	Total de Enunciados Metalinguísticos	25	1	
	Total de intervenções	227	14	
	Porcentagem de enunciados metalinguísticos	11		

SFB-1-P	Características Discursivas	5	5	1,6
	Estrutura do texto	94	24	3,9
	Aspectos linguísticos	35	8	4,3
	Ortografia	30	8	3,7
	Pontuação	15		3
	Avaliações	7	5	1
	Total de Enunciados Metalinguísticos	189	7	2,8
	Total de intervenções	952	67	
	Porcentagem de enunciados metalinguísticos	19,85		
SFB-2-P	Características Discursivas	1	1	1
	Estrutura do texto	36	10	3,6
	Aspectos linguísticos	0	0	-
	Ortografia	0	0	-
	Pontuação	2	2	1
	Avaliações	0	0	
	Total de Enunciados Metalinguísticos	39	13	-
	Total de intervenções	674		3
	Porcentagem de enunciados metalinguísticos	5,8		
EPB-1-P	Características Discursivas	5	4	1,2
	Estrutura do texto	92	19	4,8
	Aspectos linguísticos	41	12	3,4
	Ortografia	3	1	3
	Pontuação	11	10	1,1
	Avaliações	3	3	1
	Total de Enunciados Metalinguísticos	155	48	3,2
	Total de intervenções	48		
	Porcentagem de enunciados metalinguísticos	3,2		
EPB-2-P	Características Discursivas	7	6	1,1
	Estrutura do texto	85	26	3,2
	Aspectos linguísticos	42	9	4,6
	Ortografia	3	1	3
	Pontuação	7	6	1,1
	Avaliações	1	1	I
	Total de Enunciados Metalinguísticos	145	49	2,9
	Total de intervenções	923		



	Porcentagem de enunciados metalinguísticos	157		
--	--	-----	--	--

Todos os grupos formulam enunciados metalinguísticos explícitos, mas nem todos o fazem na mesma frequência nem com o mesmo conteúdo, embora seja importante mencionar que os resultados como um todo são altos, levando em conta que apenas as EMs explícitas são consideradas. Os resultados da análise de conteúdo das EMs mostram que, em quase todos os grupos, o maior número de enunciados metalinguísticos explícitos e de sequências de enunciados metalinguísticos explícitos se refere à estrutura do texto (ET). Uma possível explicação é que, em todos os casos, esse aspecto foi central no SD e foi o aspecto que ofereceu termos específicos, novos para os alunos, para se referir aos elementos do texto argumentativo. A média de intervenções em sequências sobre estrutura de texto é, em geral, uma das mais altas entre outros tipos de sequências referentes a outros tópicos (de 2,6 a 3,9 turnos de intervenção por sequência), o que mostra que os problemas de ajuste do texto à estrutura proposta são fontes de discussão ou deliberação entre os membros do grupo. As conversas sobre esses conceitos constituíram uma ferramenta poderosa para elaborá-los e internalizá-los.

É interessante observar o escasso número de enunciados sobre problemas de ortografia (O) ou de pontuação (P). É óbvio que, no momento da primeira redação do texto, esses problemas são secundários. Também não há muitos enunciados avaliativos (E), e os poucos que existem aparecem apenas em uma intervenção, ou seja, não geram nenhuma resposta; consistem apenas em exclamações individuais que costumam refletir uma atividade metalinguística, embora não explícita, como veremos nas reformulações.

Os conteúdos dos enunciados categorizados como linguísticos (L) são de tipos muito diferentes. Muitos deles se referem a aspectos lexicais, seja para tornar um termo mais preciso, para encontrar a palavra em catalão (tanto para falantes de catalão quanto de espanhol) ou para encontrar a palavra apropriada para corresponder ao registro que consideram adequado; alguns deles se referem a aspectos

morfossintáticos, embora raramente usem termos gramaticais. Em um estudo futuro, seria interessante analisar esses enunciados com mais detalhes.

Em uma primeira leitura, parece peculiar que o número de enunciados sobre conteúdos discursivos, que também são novos para esses alunos e podem ser favorecidos pela situação real ou simulada na qual os alunos estão imersos, seja relativamente baixo em todos os grupos. Entretanto, os dados oferecidos pela análise das reformulações demonstram a estreita relação entre os aspectos linguísticos e discursivos na atividade metalinguística, embora não constituam EMs explícitos.

### **Reformulação no processo de produção de rascunhos ou textos iniciais**

Observando os enunciados com função metalinguística, pudemos saber como eles falam sobre a linguagem. Na análise dos protocolos, no entanto, podemos ver que, quando estão escrevendo de forma colaborativa, eles ativamente fazem alterações nas propostas de texto enquanto as propõem. De nossa perspectiva, essas mudanças ou reformulações feitas durante a proposta são um indício de atividade metalinguística. Temos, então, uma atividade metalinguística explícita por meio de enunciados com função metalinguística e uma evidência adicional dessa atividade reflexiva por meio das operações feitas nas propostas de texto.

O processo seguido em cada grupo para converter as ideias e as intenções dos autores em texto é extremamente interessante sob vários pontos de vista. Em nosso caso, as reformulações de texto que ocorrem durante o processo de textualização nos deram acesso às operações de avaliação e de consideração de diferentes aspectos do texto, muitas vezes inacessíveis aos próprios escritores. As atividades implícitas de comparação ou de substituição de um termo por outro implicam uma atividade metalinguística que não é expressa por meio de enunciados explícitos, mas que está presente na origem dessas mudanças e pode ser rastreada a partir de sua análise.

Na subseção a seguir, abordamos dois aspectos relacionados às reformulações. Primeiro, consideraremos o conceito de reformulação em si e apresentaremos os diferentes tipos de reformulação que conseguimos estabelecer a partir da análise dos episódios de textualização. Em segundo lugar, interpretaremos as mudanças que os alunos fazem ao analisar o significado e o sentido das reformulações.

## **Conceito de reformulação**

O processo de textualização, ou seja, o processo que consiste em moldar o conteúdo do tópico a ser incluído no texto em características linguísticas e textuais, merece uma análise especial. É óbvio que um aspecto fundamental para conhecer o processo de aprendizagem de redação dos alunos é analisar os textos escritos por eles. Mas essa análise, por si só, não nos permite descobrir a complexidade dos processos de composição subjacentes. Por outro lado, os estudos sobre processos de composição, em geral, enfatizam as operações de nível mais alto na organização hierárquica das operações: planejamento de conteúdo, planejamento de discurso, configuração retórica do texto, revisão etc. Há poucos estudos sobre a operação específica de dar forma linguística ao texto, ou seja, de encontrar as palavras para expressar o conteúdo selecionado para ser escrito e colocá-las uma após a outra em um processo linear que liga o texto como um todo.

O acesso a esse nível é um dos mais difíceis, dadas as características das operações, que em escritores experientes são automatizadas em grande parte e, conseqüentemente, o escritor não está ciente delas. Em situações de grupo, entretanto, muitas das operações que constituem a textualização vêm à tona por vários motivos. Um motivo é a necessidade de chegar a um acordo, outro é a distribuição de funções entre os membros do grupo, o que leva alguns deles a escrever enquanto outros controlam a composição em muitos aspectos diferentes: adequação lexical, ortografia, precisão, relação com o conteúdo e o restante do texto etc.

Podemos afirmar que as reformulações são um indício da atividade metalinguística que ocorre no processo de escrita. Elas geralmente consistem em pequenas mudanças que são introduzidas progressivamente no texto a partir de uma primeira proposta, mas também podem ser repetições para confirmar que estão de acordo com o que já foi proposto, ou também podem ser releituras da solução escrita. Isso não significa, porém, que esses enunciados que estão sendo reformulados sejam sempre precedidos ou seguidos de comentários explícitos. Isso também não significa que os próprios escritores controlem de forma totalmente consciente esse processo de transformação. No entanto, acreditamos que o fato de a escrita ser desenvolvida em

uma situação de grupo favorece que o grau de consciência da atividade metalinguística seja maior do que em situações de escrita individual.

Em um estudo anterior, Camps (1994a) identificou dois tipos de enunciados no processo de textualização: tentativa de texto (TT), enunciados orais formulados para serem escritos, e texto escrito (TE), enunciados orais que repetem o texto e que acompanham a escrita propriamente dita. TT e TE podem cumprir várias funções. Observe as seguintes:

Funções de texto tentado e texto escrito	
Funções da tentativa de texto	Funções do texto escrito
Propor texto Aceitar a proposta Repetir para dar a si mesmo tempo suficiente para avaliá-lo Aceitar depois de modificá-lo ligeiramente Substituir a proposta por uma nova	<i>No ditado</i> Lembrar a proposta Ditar ao escritor Enfatizar algumas características fonográficas  <i>Em autoditado</i> Monitorar o próprio ato de escrever Manter os outros alunos envolvidos na tarefa Manter os outros alunos informados sobre o texto sendo escrito;  <i>Na releitura</i> Avaliar o que foi escrito; Entender o que está escrito para fazer o acompanhamento com novo texto.

Esses dois tipos de enunciados, TT e TE, estão intimamente relacionados entre si e é difícil considerá-los separadamente. No processo de formulação e reformulação de propostas, a cooperação entre os membros do grupo geralmente é muito estreita e o enunciado final escrito resulta das contribuições de todos ou de mais de um dos membros do grupo. Em muitas ocasiões, as vozes coincidem em uma dança intensa e fluente de formulações e reformulações, enquanto são feitos julgamentos implícitos ou explícitos sobre as propostas que estão sendo proferidas. Em algumas ocasiões, há uma espécie de luta dialética para fazer prevalecer a própria proposta; em outras, as reformulações são acompanhadas da rejeição da formulação anterior e há uma comparação e uma avaliação explícita da proposta que está sendo apresentada; e, às vezes, as propostas são até discutidas por meio de razões metalinguísticas explícitas.

Observemos o episódio (Figura 2) em que a frase é escrita: *Principalmente esses últimos, já que o preço é bem caro e isso faz com que menos jovens comprem*, que aparece no texto final.

**Figura 2** - Episódio de textualização colaborativa (EPB-1)

- 370 O: ... Principalmente estes últimos. Desde o preço e assim por diante...
- 371 X: Sim.
- 372 O: (propõe) ... mesmo que não seja necessário deixar os jovens de fora porque... O espírito aventureiro do camelo... bem... inspira... assim... a juventude, por exemplo
- 373 X: Sim, sim, bem. (propõe) Principalmente este último...
- 374 O: 300
- 375 X: (escreve) Estes ou este? Não, escute, mas estes ou este? (.,.) Este ou estes?
- 376 O: Estes
- 377 X: Este ou estes...?
- 378 O: Estes. Não: este Bem, não importa
- 379 X: Não é grande coisa. (Repete em voz alta para ouvir como soa) Este último..., não: estes últimos, vírgula.
- 380 O: Estes...
- 381 X: (escreve)... últimos... em (-). Ah, não: principalmente estes últimos, vírgula.
- 382 O: (propõe) ... já que...
- 383 X: (aceita a proposta e continua) já que o preço é bastante alto...
- 384 O: Melhor usar palavras científicas, ou... caro ou...
- 385 X: (aceita a proposta) ... é bastante caro
- 386 O: ... é bastante alto... e os jovens de hoje não podem... (risos)
- 387 X: Você repetiu o que minha avó disse, garota... é bastante caro e... e...
- 388 O: ...e...
- 389 X: e bastante (pronunciado com fonética espanhola) <inatingível>, como se pronuncia?
- 390 O: (pronunciado com fonética catalã) <inatingível> (risos)
- 391 X: <inatingível> não. Vamos ver.
- 392 O: bastante alto... e... e isso
- 393 X: (propõe) ... e isso faz. e isso faz...
- 394 O: ... diminuir... bem... isso...
- 395 X: ... jovens...
- 396 O: ... menos jovens comprem
- 397 X: (escrevendo) ... menos jovens comprem
- 398 O. Ponto final

Ao analisar os episódios de textualização, podemos observar que a linguagem que acompanha a TA varia em termos de quantidade e qualidade. Por um lado, encontramos frequentemente reformulações diretas, sem qualquer comentário ou justificação, que são proferidas pelo próprio aluno ou retomadas por outro colega. Por outro lado, há reformulações que são acompanhadas por comentários argumentativos utilizando termos metalinguísticos, como podemos ver no episódio transcrito (Figura 2, turno 384).

A fim de avançar no conhecimento da atividade metalinguística nesse processo de textualização, estabelecemos uma categorização que nos permite descrever as reformulações de acordo com o fato de serem ou não acompanhadas por enunciados com função metalinguística explícita e de acordo com as características dos últimos enunciados mencionados. A categorização é mostrada na Figura 3.

**Figura 3** - Tipos de reformulações e exemplos

Tipos de reformulações	Exemplos
<p>1. <u>Reformulação simples</u></p> <p>Não há etapa intermediária entre dois enunciados subsequentes, o segundo reformulando o primeiro, totalmente ou textualização.</p>	<p>EPB-1-P 218 X: <u>Este</u> anúncio que apresentamos para ... 219 O: <u>O</u> anúncio que apresentamos</p>
<p>2. <u>Reformulação com uma rejeição explícita</u></p> <p>A primeira formulação, ou eventualmente com uma expressão de dúvida que pode derivar em uma intensa atividade de comparação entre as formas linguísticas, sem comentário metalinguístico explícito.</p>	<p>1 13-1-P 457 O: ... <u>para os fumantes já mencionados</u>. Eu não sei O que você acha? 458 Fumar... <u>fumantes</u>. Acho que <u>para as pessoas</u>, não, <u>para os fumantes</u>. 459 O: <u>já mencionado</u> 460 X: <u>Para a meta!</u> 461 O: Uau! 462X ... <u>para a meta, para a meta</u> ... 463 O ... <u>já mencionado antes</u></p>
<p>3. <u>Reformulação e / ou comparação acompanhada por comentários metalinguísticos</u>, sem uso de termos metalinguísticos específicos.</p>	<p>EPB-1-P 526 O: Vejamos ... <u>Como pode ser visto</u> ... 527 X: Vamos ver ... No anúncio <u>vai ser visto</u> .. 528 O: <u>Como será...</u> 529 X: Não, você está certo, uma vez <u>que é</u></p>
<p>4. <u>Reformulação e / ou comparação, com</u></p>	<p>EPB-1-P 383 X: ... já que o preço é bastante <u>alto</u></p>

comentários metalinguísticos usando <u>termos metalinguísticos explícitos</u> .	384 0: Melhor usar palavras científicas ou ... <u>caro</u> ou ... 385 X: é bastante <u>caro</u> .
---	---

A partir da observação das reformulações como um todo, fica evidente que os alunos raramente justificam as opções que escolhem com termos metalinguísticos. Há poucos casos do tipo 4 na textualização. Tudo ocorre como se o conhecimento sobre o texto e a tarefa fossem compartilhados pelos participantes e, portanto, implícitos. Caso contrário, as mudanças são justificadas por razões não estritamente linguísticas. Há apenas um caso em que aparece um termo gramatical: 'de outra forma, não há sujeito gramatical...'. Em contrapartida, é evidente que todo o processo em si é uma atividade metalinguística que mostra a percepção dos alunos sobre os problemas textuais.

Obviamente, não podemos fazer nenhuma inferência sobre o nível da atividade cognitiva subjacente, especialmente nos casos em que os alunos não estão cientes dessa atividade. Em relação a vários aspectos, os alunos podem estar em um nível puramente epilinguístico: assim, eles não têm nenhuma possibilidade de verbalizar o problema que estão enfrentando, ou também pode ser que esse problema seja tão automatizado e compartilhado por seus colegas que eles não sintam a necessidade de torná-lo explícito.

O número de episódios de textualização com reformulações difere de um grupo para outro (Tabela 2). Esse resultado está relacionado ao número de enunciados metalinguísticos em cada grupo (Tabela 1). Devemos destacar o baixo número de episódios de textualização com reformulações, bem como o número de EM em alguns grupos. A média de intervenções por episódio nos dá informações sobre a duração da discussão sobre um determinado aspecto. A dinâmica da tarefa em cada grupo, a experiência em trabalho em grupo ou a composição dos grupos são alguns dos fatores que podem contribuir para explicar essas diferenças. No entanto, o paralelo entre a taxa de reformulações e o número de EM no mesmo grupo ajuda a estabelecer uma relação estreita entre a atividade metalinguística explícita (EM) e a atividade implícita (reformulações) no processo de escrita.



**Tabela 2** - Número de episódios de reformulação e número de enunciados com reformulações em todos os grupos

Grupo	Número de episódios de textualização com reformulações	Número de intervenções com reformulações	Média de intervenções com reformulações por episódio	Porcentagem de EMs (ver tabela 2)
BIX-1-P	4	68	17	25.8
BIX-2-P	5	43	8.6	11
SFB-1-P	6	157	26.16	19.85
SFB-2-P	4	27	6.75	5.8
EPB-1-P	18	309	17.1.6	17.6
EPB-2-P	15	256	17.06	15.7

O episódio transcrito acima exemplifica alguns tipos diferentes de enunciados metalinguísticos, bem como as diferentes funções das reformulações que descrevemos. O interesse de uma microanálise do diálogo é óbvio; ela nos mostraria a complexidade dessa operação de textualização em colaboração e como essa situação é precisamente aquela que causa ou aumenta a atividade metalinguística. Para observar mais de perto o tipo de mudanças que são formuladas nesse trabalho cooperativo e para tentar adivinhar qual o sentido que elas têm em relação aos objetivos e conteúdos das sequências didáticas, criamos uma representação gráfica. Adaptamos essa representação de Marty (1991). Ela mostra apenas as expressões que expressam o texto a ser escrito (TT) ou que está sendo escrito (TE). Analisamos os dados de forma a permitir observar a relação entre os elementos que estão sendo modificados em cada reformulação, BIX-1-P, a referência ao membro do grupo que elabora cada proposta. Há um exemplo na Figura 4, que comentaremos brevemente.

**Figura 4** - Exemplo de reformulação.

566 X vamos destacar totalmente isto isso será destacado  
 568 O o preço  
 569 X o preço vai aparecer  
 570 O aparecerá claramente  
 572 X porque é o lucro diferencial  
 573 O porque diferencial

Texto O preço aparecerá claramente porque é o lucro diferencial

Duas meninas são colocadas em uma situação fictícia em que atuam como uma agência de publicidade. Elas estão preparando um relatório para o cliente para apresentar uma proposta de publicidade para comercializar o produto do cliente: cigarros Camel. Elas têm a página do anúncio à sua frente e tentam apoiar sua proposta com algumas razões convincentes. Uma das meninas do grupo (X) começa dizendo: "Vamos destacar totalmente". Ela se refere aos números que indicam o preço do produto em um anúncio de jornal. O contexto da situação em que estão trabalhando as leva a apontar para o item que estão vendo e se referir a ele com um determinante deíctico, "Este": Elas também usam um pronome pessoal referindo-se a si mesmas (descontextualizando as meninas no papel de publicitárias). Há duas reformulações na frase, a primeira realizada pela mesma falante imediatamente após formular uma primeira proposta, "isso será destacado", e a segunda apresentada por sua colega (0). Ambas as reformulações têm o sentido de "descontextualizar" o texto em relação ao contexto físico de produção, a fim de adaptá-lo ao contexto em que será lido. Ou seja, elas estão "recontextualizando" o texto: os leitores não terão a página com o anúncio já publicado, como as meninas têm, então não podem usar a palavra "isso". Além disso, o novo contexto é muito mais formal e as obriga a despersonalizar seu discurso, evitando o uso de "nós" e substituindo-o por uma construção impessoal, muito mais distanciada e objetiva. Por fim, na mesma direção que as obriga a desaparecer como escritoras, elas suprimem a forma passiva, "será destacado", e contribuem para deixar o locutor fora do relato. O resto da frase não causa mais problemas, sendo as propostas repetidas pela parceira como uma aceitação em 570 (0) e acompanhando o ato de escrever à mão em 573 (0).

**Análise das reformulações.**

A observação das reformulações ao longo do processo de composição de textos argumentativos (ver Figura 1) permite formular algumas hipóteses sobre o significado das alterações feitas ao texto nas tarefas de escrita no âmbito da SD. Nos grupos analisados, identificamos três tipos de fatores que orientam as reformulações.

Em primeiro lugar, a busca por um tipo de linguagem adequado às características da linguagem escrita geralmente resulta em mudanças que visam encontrar um registro mais formal e padrão, evitando redundâncias e elementos desnecessários e eliminando as referências ao contexto situacional da tarefa. Outro tipo de mudança parece ter como objetivo adaptar o texto ao seu contexto retórico e, ao mesmo tempo, às características do gênero que está sendo composto. Por fim, o terceiro grupo de mudanças responde à vontade de expressar as ideias com precisão e exatidão, de encontrar as palavras e expressões que transmitam exatamente o conteúdo do tema.

Vale ressaltar que algumas das reformulações feitas pelos alunos parecem responder a mais de um dos motivos mencionados acima, conforme demonstrado nos exemplos abaixo. Também é importante observar que o processo seguido pelos alunos em um episódio de reformulação nem sempre é linear; ou seja, as mudanças feitas nem sempre respondem a uma progressão em direção ao mesmo objetivo. Em alguns casos, há flutuações na reformulação de uma frase ou parte dela: os alunos propõem uma solução em um sentido determinado e, mais tarde, reformulam-na novamente e chegam a outra solução, diferente da anterior, embora presumivelmente não tão apropriada.

Exemplo de flutuações:

desde sempre desde tempos imemoriais desde os tempos ... desde muito tempo atrás desde os tempos ancestrais desde tempos imemoriais desde o começo da história
--

Essas flutuações podem ocorrer devido ao fato de que o grupo é composto por três pessoas, cujas intenções em relação ao objetivo que estão buscando podem não

ser exatamente as mesmas. Mas também há casos em que o mesmo interlocutor expressa essas flutuações. Esse fato nos leva a pensar que a formulação de diferentes propostas pode muitas vezes ter a intenção de tentar ou dizer o que vier à mente sem muitas restrições, já que ouvir os outros ou a si mesmo propondo textos pode gerar novas ideias. Ocasionalmente, podemos observar cansaço, uma vez que eles parecem não conseguir encontrar a formulação satisfatória. Então, eles geralmente propõem várias novas formulações sucessivamente, com a intenção de testar, em vez de procurar explicitamente uma palavra específica.

### **Reformulações que tendem a um registro escrito**

A maioria das mudanças observadas nos grupos de alunos que analisamos responde à busca por uma linguagem mais formal, distanciada da linguagem coloquial falada e que contém características de um padrão escrito.

### **Exemplos de buscas por linguagem formal**

Nós concordamos Nós somos a favor de Nós apoiamos	Para fazer algumas coisas Para fazer outras coisas Para fazer outros trabalhos Par fazer outros
Avós Pessoas idosas Pessoas de terceira geração Pessoas em idade avançada	a natureza já impôs eles já são impostos pela natureza
Alguma coisa Algum tipo de tarefa Certas tarefas	Nós achamos É encontrado

Nestes exemplos, podemos observar algumas substituições de palavras e expressões que os alunos consideram muito coloquiais ou muito próximas da sua própria forma de expressão, e que eles alteram por outras formas que consideram mais formais e/ou mais “escritas”. Na coluna da esquerda, podemos observar reformulações de tipo lexical. Na coluna da direita, as alterações afetam a estrutura gramatical da frase. Essas alterações podem consistir na pronominalização de um substantivo que já havia sido mencionado, na passivação de uma frase e/ou na

eliminação dos sinais de enunciação no texto. Todas elas são características que os alunos conceituaram como características do gênero escrito.

Outro tipo de reformulação, que pode ser consequência da busca por um registro correspondente ao modo escrito, torna a linguagem mais precisa e sintetiza o conteúdo, evitando redundâncias excessivas.

Exemplos:

Podemos dizer isso em uma palavra	Sem ter uma vida própria
Em uma palavra	Sem vida própria

Por fim, outro tipo de reformulação, que também tende a coincidir com o registro escrito, permite que o texto se torne independente de sua situação de composição e, assim, se torne um desfecho mais adequado para o novo contexto retórico.

Exemplos:

tudo progride exceto isto
tudo progride exceto o mais importante
tudo progride exceto mulheres
tudo progride exceto nós, o mais importante

A palavra “isso” refere-se à ideia que foi comentada durante a conversa anterior no grupo, mas também precisa ser explicitada para que o texto possa ser compreendido fora do contexto situacional do processo de escrita.

Em nosso estudo, analisamos grupos de alunos em três sequências didáticas diferentes, observando que eles realizam um grande número de reformulações no sentido de adotar características do registro escrito. Podemos dizer que esse é o tipo mais frequente de reformulação. Parece que a primeira verbalização do TT, talvez por ser proferida, ainda contém alguns elementos típicos do registro oral que os membros do grupo rapidamente detectam e substituem por outros mais adequados ao gênero escrito.

### **Reformulações para a adaptação ao contexto retórico e ao gênero discursivo**

O fato de que, na maioria das alterações, os alunos adotam um registro mais formal pode nos levar a acreditar que a razão para essas alterações é exclusivamente a mudança da linguagem oral para a escrita. Conforme observado anteriormente, acreditamos que essa seja uma das principais razões para as reformulações no estudo. No entanto, podemos afirmar que os alunos também buscam um melhor ajuste de seu texto às condições retóricas e ao gênero discursivo. Pudemos observar claramente esse fato em uma situação de escrita em que foi redigido um texto argumentativo. O texto seria publicado em uma revista dirigida a jovens estudantes e administrada pelos próprios alunos. Nesse caso, as propostas de texto tendem a usar uma linguagem mais direta e coloquial, mais próxima dos usos orais informais dos jovens (Camps & Ribas, 1996b). Isso pode ser visto no exemplo a seguir, no qual os três alunos procuram uma frase para ligar ao fragmento inicial do texto que já escreveram: Um homem sentado em uma poltrona. Uma cerveja nas mãos. Futebol na TV. Ao mesmo tempo, alguém está se movimentando na cozinha. Aposto que é uma mulher!”.

Exemplos:

O que isto significa? O que você está dizendo, cara !? Ele não pode gostar disso O que você está dizendo, cara!? Você acha que? Você acha que é uma mulher? Você acha que?
---

Também nesses grupos encontramos reformulações que visavam incluir marcas de enunciação explícitas no texto, para que ele se tornasse mais convincente.

Exemplos:

Nós não somos a favor do sexismo Como mulheres, não somos a favor do sexismo
---

Também podemos encontrar reformulações que buscam um maior impacto no destinatário; ou seja, um texto que tenha mais força para convencer o leitor.

Exemplos:

Eles têm que dividir as tarefas Tarefas têm que ser compartilhadas Tarefas devem ser compartilhadas Ambos criam tarefas, então ambos têm que resolvê-las Queremos uma situação neutra Não queremos uma situação radical
--

Falamos sobre a adequação do texto ao contexto discursivo porque estamos analisando as atividades dos alunos inseridas em projetos de redação para situações comunicativas reais. No entanto, os textos compostos pelos alunos em um ambiente escolar geralmente estão inseridos em outro contexto: a sala de aula, o lugar onde os alunos aprendem e onde precisam mostrar o que sabem, e onde o professor é o destinatário, de uma forma ou de outra, de todos os textos compostos. Assim, poderíamos dizer que algumas das reformulações que categorizamos como tendendo para um registro escrito cumprem essa segunda função ao mesmo tempo: ajustar o texto ao contexto da sala de aula de língua, no qual o trabalho com os usos formais da língua tem prioridade sobre os usos coloquiais.

Com base nisso, nossa hipótese sobre o papel do contexto retórico no processo de textualização, uma vez analisadas as reformulações em cada grupo, poderia ser formulada da seguinte maneira. Todos os grupos de alunos tentam encontrar uma linguagem que se ajuste ao que conceberam como registro escrito e que, na maioria das vezes, coincide com o que a situação escolar espera deles. Além disso, eles também tentam tornar seu texto funcional e adequado ao contexto retórico criado pela Sequência Didática. Esse segundo tipo de reformulação aparece mais em alguns grupos do que em outros, provavelmente por diferentes razões. Quando o texto a ser escrito é um texto formal, dirigido a um público desconhecido, não podemos apreciar plenamente o significado das reformulações. Elas podem ser confundidas com as descritas no primeiro grupo, ou seja, reformulações para adaptar o texto ao registro formal do texto escrito. Também pode haver grupos de alunos mais capazes do que



outros de visualizar a situação retórica e de fazer uso do conhecimento necessário para adaptar o texto aos seus parâmetros.

### **Reformulações que tendem a expressar ideias com precisão**

Há um terceiro grupo de reformulação, cujo objetivo principal é buscar a palavra certa para expressar adequadamente a ideia em mente. Às vezes, quando um membro do grupo está procurando uma palavra e não está satisfeito com as palavras propostas pelos outros colegas, ele pode tentar justificar sua recusa com uma explicação semântica. Ela pode propor outras formas que, em sua opinião, estão ajustadas ao significado que deseja expressar. Abaixo estão alguns exemplos que geralmente são acompanhados por justificativas no diálogo.

Exemplos:

Com a perda de Com a perda de fertilização Com a perda de fertilidade	ter um emprego e ser dona de casa ter dois empregos ter vários empregos ter mais de um emprego ter vários empregos ter mais de um emprego, mas ao mesmo tempo.
---	---

Esses tipos de reformulações, embora não sejam tão frequentes quanto os dois mencionados acima, estão presentes em todos os grupos analisados. Os textos escritos estão inseridos em uma situação retórica conhecida pelos alunos. Também foi incluído nas sequências um trabalho explícito dedicado à geração de conteúdos sobre o tema. Esses dois aspectos podem ser responsáveis pelo fato de os alunos tentarem encontrar a forma linguística que melhor se adapta à ideia exata que desejam expressar. Uma consequência que pode ser tirada dessas observações é que, para aprimorar a atividade metalinguística, é necessário ter ideias específicas para explicar e ter alguém a quem explicá-las. Assim, pode-se estabelecer uma relação dialética entre o conteúdo do tópico e as formas linguísticas e textuais (Bereiter & Scardamalia, 1987).

### **Conclusão**

Como resultado do trabalho de pesquisa empírica, podemos concluir que:

1. A análise revela a existência de atividade metalinguística no processo de composição em grupos. Essa atividade é explicitamente demonstrada por meio de enunciados com função metalinguística (EM), relativos a aspectos muito diferentes do texto que está sendo elaborado e da situação comunicativa. Em quase todos os grupos, o maior número de EMs refere-se à estrutura do texto argumentativo, um aspecto básico dos objetivos e conteúdos das sequências didáticas analisadas neste estudo. Podemos afirmar, conseqüentemente, que a conversa dos alunos sobre o conhecimento metalinguístico se refere às questões relacionadas aos objetivos de aprendizagem da tarefa: estrutura do texto, características da situação discursiva. Uma característica dessa atividade explícita é que as expressões metalinguísticas não são formuladas em termos de metalinguagem, mas sim na linguagem cotidiana dos alunos.
2. A análise também revela que essa atividade não se manifesta apenas em enunciados metalinguísticos explícitos. Há também evidências de atividade metalinguística nas reformulações do texto e nas propostas textuais produzidas nesses processos conjuntos de textualização, mesmo que essa atividade metalinguística não tenha uma expressão verbal explícita. No entanto, não é possível saber se essa atividade pertence ao nível epilinguístico, como apontou Culioli em sua teoria da descrição linguística, e se está de acordo com os modelos de representação da linguagem e conhecimento da linguagem estabelecidos por Karmiloff-Smith e Gombert, mencionados na seção 1. É possível também que essa atividade pertença a um nível de automação ou de conhecimento compartilhado que torna a verbalização desnecessária. Esse é um dos aspectos a ser revisado em pesquisas que exigirão novas ferramentas metodológicas. No entanto, o processo de reformulação é um fator potencial para passar do nível epilinguístico para o metalinguístico, como explicaremos no ponto 5.
3. Observou-se que grande parte das reformulações feitas pelos alunos no processo, embora atuem linguisticamente sobre elementos muito diferentes,

têm uma tendência comum: tendem a fazer com que o texto se adapte à situação retórica. Isso nos leva à hipótese de que as mudanças feitas por meio da reformulação obedecem à necessidade de acomodar o produto textual à situação discursiva em que será lido.

Outras conclusões dizem respeito ao modelo de sequências didáticas como um modelo eficiente, não só para melhorar a aprendizagem e o ensino da escrita, mas também para promover a atividade metalinguística através da escrita colaborativa.

4. Uma das conclusões mais interessantes para o ensino e a aprendizagem de línguas decorre do conteúdo das expressões metalinguísticas e da análise das reformulações: a atividade metalinguística está intimamente relacionada com os componentes da sequência didática. A concepção das sequências tem dois eixos inter-relacionados: uma atividade de composição inserida em um contexto retórico explícito e uma atividade de aprendizagem e ensino baseada no processo de composição textual, na qual são valorizados vários conteúdos específicos, referentes ao discurso e ao gênero textual abordado. Essa dupla atividade permite a inter-relação de dois contextos, o contexto comunicativo da situação retórica em ação e o contexto escolar com o objetivo específico de adquirir conhecimentos sobre a língua e seu uso. Observamos, assim, que o trabalho escolar sobre as características da linguagem escrita dá aos alunos um modelo de linguagem que os leva a ajustar o texto que tentam escrever a ele. Ao mesmo tempo, porém, as propostas didáticas de escrita inseridas em uma situação retórica real fornecem aos alunos outro contexto que pode determinar o sentido das reformulações: garantir sua adequação aos possíveis leitores e ao *frame* em que o texto será publicado ou exibido. Ambos os aspectos se refletem nas evidências da atividade metalinguística. Nossa hipótese é que precisamente as características do modelo SD e as características de seu desenvolvimento permitem o surgimento e condicionam o conteúdo da maior parte da atividade metalinguística que ocorre em seu âmbito.

5. A análise dos episódios de textualização com reformulações nos permite confirmar a hipótese de que a escrita colaborativa aumenta a atividade metalinguística e revela, ao mesmo tempo, uma importante ferramenta de aprendizagem. O processo de aprendizagem pode ser ilustrado da seguinte maneira: um dos membros do grupo faz uma proposta. Quando, posteriormente, outro formula ou reformula a proposta anterior, ele está criando uma situação comparativa (mesmo que implícita). A necessidade de tomar uma decisão entre duas possibilidades alternativas gera uma atividade mental que levará um dos parceiros a considerar ambas as expressões e a escolher aquela que ele acredita ser mais adequada. Portanto, as propostas individuais estão no ar, no contexto de interação entre elas, e promovem uma intensa atividade nas mentes individuais, uma atividade metalinguística que provavelmente não existiria quando se escreve sozinho. A interação social entre os parceiros fornece a estrutura para o compartilhamento interpsicológico de conhecimento e leva à internalização e à reflexão individual. Assim, a escrita colaborativa se torna uma ferramenta de aprendizagem.

Para obter mais informações, precisamos realizar estudos de microanálise, que nos permitam detectar o surgimento da atividade metalinguística consciente. Além disso, isso pode nos levar a uma melhor compreensão do próprio processo de textualização, juntamente com a diversidade de funções das falas produzidas pelos aprendizes ao compor textos em grupos.

6. Por fim, é importante notar que, apesar do fato de que a pesquisa em andamento gera mais perguntas do que respostas para os problemas do ensino e da aprendizagem de línguas, essa pesquisa também nos oferece dados interessantes, especialmente em relação a dois aspectos. Primeiro, é uma pesquisa didática centrada nos processos dinâmicos de composição textual no contexto de situações de aprendizagem e, assim, inter-relaciona o processo de composição escrita com o processo de ensino e aprendizagem. Segundo, abre caminhos metodológicos para obter mais insights sobre a complexidade dos

processos de aprendizagem de línguas em ambientes escolares, especialmente uma vez que esses processos, até agora, não são totalmente conhecidos.

## REFERÊNCIAS

ALLAL, L. Regulations métacognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative? [Metacognitive regulations: which place for the student in formative evaluation?] In L. Allal, D. Bain, & Ph. Perrenoud (Eds.), **Évaluation formative et didactique du français**. Neuchatel: Delachaux et Niestlé, pp. 81-98, 1993.

ALLAL, L., & SAADA-ROBERT, M. La métacognition: cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire [Metacognition: conceptual frame for a study of regulations in a school situation]. **Archives de psychologie**, 60, 265-296, 1992.

BEREITER, C., FINE, J., & GARTSHORE, S. **An explanatory study of microplanning in writing**. AERA, San Francisco, 1979.

BEREITER C., & SCARDAMALIA, M. Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita [Two explanatory models of writing processes], **Infancia y aprendizaje**, 58, 43-64, 1992.

BOUCHARD, R. Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle [Argumentative competence and written production in foreign and mother language]. **Langue française**, 112, 88-105, 1996.

BOUCHARD, R. Interaction comme moyen d'étude didactique. Interaction et processus de production écrite. Une étude de pragmatique impliquée [Interaction as a means of didactic research. Interaction and processus of written production. A study in pragmatics]. In J-F. Halté (Ed.), **Inter-Actions. L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques**. Metz: Université de Metz, pp. 137-199, 1993.

CAMPS, A. (1994a) **L'ensenyament de la composició escrita (teaching writing composition)**. Barcelona. Barcanova, 1994a.

CAMPS A. (1994b). Projectes de Lengua entre la teoria i la pràctica (Language project tasks between theory and practice] **Articles de Didactica de la Llengua i la Literatura**, 2,7-20, 1994b

CAMPS, A., & RIBAS, T. (1996a). Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de

revisión (Evolutionary changes in a written text along a didactic sequence on teaching and learning writing: incidence of revision tools). In M. Pérez Pereira (Ed.). **Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego**. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. pp, 655-667, 1996a.

CAMPS, A., & RIBAS, T. (Eds ), (1996b). La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar (**Evaluation of written composition learning in school/ contexts**). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE, 1996b.

CULIOLI, A. **La linguistique: de l'empirisme au formel** [Linguistics: from empiricism to formal]. Paris: CNRS. 1987.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation** [Towards a linguistic theory of utterances]. Tome 1. Paris: Ophrys. 1990.

DAVID, J., & JAFFRE, J-P. (1997). Le rôle de l'autre dans les procédures métagraphiques [The role of the other in metagraphic procedures]. **Text Production: Toward a science of composition**. Norwood, NJ.-Ablex. Recherches, 26, 155-168 de Beaugrande, R. 1984.

DEFRANCE, M.A. Les enfants de maternelle discutent-ils déjà sur le discours et sur la langue dans certaines situations? [Do Kindergarten children already talk about discourse and language in certain situations?]. **Repères**, 4, 133-144, 1994.

GOMBERT, J-F. **Le développement métalinguistique** (Metalinguistic development). Paris: Presses Universitaires de France (PUF). 1990.

KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond Modularity. A developmental perspective on cognitive science**. Cambridge: MIT Press. 1992.

KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. **Cognition**, 23, 95-147, 1986.

KARMILOFF-SMITH, C. **The Child as a Linguist. Beyond Modularity. A Developmental Perspective of Cognitive Science**. London: MIT Press. pp. 31-63, 1992.

KRESS, G. **Linguistic processes in sociocultural practice**. Oxford: OUP. 1985.

MARTY, N. Genèse de l'écrit et activités métalinguistiques dans des dialogues de jeunes scripteurs (Genesis of the written text and metalinguistic activities in young writers' interaction). **ELA**, 81,57-70, 1991.

MATSUHASHI. A. Pausing and planning: The tempo of written discourse production. **Research in the Teaching of English**, May 81, 113-134, 1981.

MILIAN GUBERN, M. Contextual factors enhancing cognitive and metacognitive activity during the process of collaborative writing. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzijn (Eds.), **Effective teaching and learning to write: Current trends in research**. Amsterdam: Amsterdam University Press. pp. 372-386, 1996.

MILIAN, M. El text explicatiu: escriure per transformar el coneixement [Texts to explain: writing to transform knowledge]. **Articles**, 5, 45-59, 1995.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. New York: Cambridge University Press. 1992.

PERRENOUD, Ph. Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. **Mesure et évaluation en éducation**, 13 (4), 49-81, 1991.

VAN DIJK, T. **Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding** [Science of texts. An interdisciplinary introduction], Utrecht: Het Spectrum B.V. 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Ed., & Trans., original texts 1930-35). Cambridge. MA: Harvard University Press. 1978.