

## Diálogos de escrita: fala metalinguística sobre a escrita

### Debra Myhill

Professora Emérita de Educação Linguística e Alfabetização  
Universidade de Exeter  
E-mail:  
[D.A.Myhill@exeter.ac.uk](mailto:D.A.Myhill@exeter.ac.uk)  
<https://orcid.org/0000-0002-3207-3859>

### Ruth Newman

Professora Associada de Educação Linguística e Alfabetização  
Universidade de Exeter  
Email:  
[r.m.c.newman@exeter.ac.uk](mailto:r.m.c.newman@exeter.ac.uk)  
<https://orcid.org/0000-0002-2282-8453>

### Anabel Watson

Professora Associada de Educação Linguística e Alfabetização  
Universidade de Exeter  
Email:  
[A.M.Watson@exeter.ac.uk](mailto:A.M.Watson@exeter.ac.uk)  
<https://orcid.org/0000-0001-8775-8671>

### Susan Jones

Professora Associada de Educação Universidade de Exeter  
Email: [Susan.M.Jones@exeter.ac.uk](mailto:Susan.M.Jones@exeter.ac.uk)  
<https://orcid.org/0000-0003-0639-1586>

Submetido em: 30/06/2025  
Aceito em: 20/11/2025  
Publicado: 10/12/2025

e-Location: 19847

Doi: 10.28998/2317-9945.202586.43-75



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

## Writing dialogues: metalinguistic talk about writing

### Debra Myhill

Universidade de Exeter

### Ruth Newman

Universidade de Exeter

### Annabel Watson

Universidade de Exeter

### Susan Jones

Universidade de Exeter

Míriam Pessôa, Larissa Nascimento Alves (Tradutoras)

### Resumo

Este artigo investiga o papel da fala metalinguística dialógica no ensino da escrita, abordando a lacuna de pesquisas nessa área frente a outras disciplinas. O objetivo deste estudo é analisar como discussões sobre escolhas linguísticas - proporcionadas pelo professor e com objetivos claros de aprendizagem - podem potencializar a compreensão metalinguística e a agência autoral dos alunos. Para tanto, fundamentamo-nos no ensino dialógico (Alexander, 2020) e na linguística sistêmico-funcional (Halliday, 1975). A análise sintetiza dois estudos empíricos realizados com estudantes de 10-11 anos, na Inglaterra, baseados nos princípios VETD (*Vínculo, Exemplo, Texto autêntico, Discussão*). Ao final, concluímos que ambientes discursivos coletivos e repertórios docentes intencionais desenvolvem a autonomia escritora, demandando formação específica para práticas dialógicas.

**Palavras-chave:** Diálogo pedagógico. Metalinguagem. Ensino da escrita. Mediação docente

## Abstract

*This article investigates the role of dialogic metalinguistic talk in writing instruction, addressing the research gap in this area compared to other disciplines. The study aims to analyze how discussions about linguistic choices – facilitated by the teacher with clear learning objectives – can enhance students' metalinguistic understanding and authorial agency. Grounded in dialogic teaching (Alexander, 2020) and systemic-functional linguistics (Halliday, 1975), the analysis synthesizes two empirical studies conducted with 10-11-year-old students in England, based on the LEAD principles (Link, Example, Authentic text, Discussion). We conclude that collective discursive environments and intentional teaching repertoires foster writing autonomy, necessitating specific training in dialogic practices.*

**Keywords:** Pedagogical dialogue. Metalanguage. Writing instructions. Teacher mediation.

## INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

A importância da fala para o aprendizado tem uma longa história, provavelmente começando com Sócrates e sua ênfase no diálogo e no debate como fundamentais para promover o pensamento crítico e moral. O diálogo socrático é "um diálogo compartilhado entre professor e alunos, no qual ambos são responsáveis por impulsionar o diálogo por meio do questionamento" (Reich 2003, p. 2). Nesse diálogo, o papel do professor não é o de transmitir conhecimento, mas sim o de abrir e conduzir uma linha de investigação por meio de questionamento, desafiando mutuamente o pensamento. As ideias centrais aqui apresentadas sobre o papel da fala na promoção do pensamento e sobre o papel facilitador do professor perpassam todos os trabalhos subsequentes sobre a fala para a aprendizagem, sendo claramente identificáveis nos primeiros pensadores de referência dessa área, como Wilkinson (1970), Barnes (1976), Britton (1983) e Edwards e Mercer (1987) no Reino Unido; Freire (Shor e Freire, 1987) no Brasil; Vygotsky (1987) na Rússia; e Burbules (1993) nos Estados Unidos. A partir desses pensadores culturalmente e intelectualmente diversos, surgiu um campo de pesquisa internacional contemporâneo de grande importância educacional, conforme

<sup>1</sup> Tradução do artigo Writing dialogues: Metalinguistic talk about writing. In: SOLHEIM, R.; OTNES, H.; RIIS-JOHANSEN, M. O. (Org.). Samtale, samskrive, samhandle: Nye perspektiv på muntlighet og skriftlighet i samspill. Oslo: Universitetsforlaget, 2022. p. 71–93.

evidenciado no recente *Manual de Pesquisa sobre Educação dialógica* (Mercer, Wegerif e Major 2020), representando pesquisadores de 23 países.

Ainda assim, a escassez de atenção dada a prática dialógica no contexto da pedagogia da escrita é notável. Em comparação com a amplitude das pesquisas sobre fala dialógica em matemática e ciências, há quase poucos estudos sobre a fala dialógica na educação linguística, salvo uma linha de investigação sobre como a pedagogia dialógica pode promover a compreensão leitora e a interação em torno de textos. Este trabalho pretende abordar essa lacuna, concentrando-se na escrita e na importância da fala metalingüística dialógica sobre a escrita.

O estudo articulará dois projetos de pesquisa conduzidos no Centro de Pesquisa em Escrita da Universidade de Exeter, sistematizando e discutindo seus achados para propor uma abordagem pedagógica teórica e empiricamente fundamentada, voltada à criação de ambientes de produção textual metalinguisticamente discursivos.

### **A Estrutura Conceitual - Fala dialógica para aprendizagem**

Embora a compreensão da centralidade da fala na promoção da aprendizagem esteja consolidada, verifica-se igualmente a existência de múltiplos termos e conceitos, frequentemente sinônimos e sobrepostos, utilizados para descrever o fenômeno da fala em contextos educacionais, conforme ilustrado no Quadro 1 abaixo.

**Quadro 1** - Diferentes termos usados para descrever a fala para o aprendizado

<b>Termo</b>	<b>Usado por (exemplo)</b>
Ensino dialogal/dialógico	Shor e Freire 1987; Burbules 1993; Alexander, 2008.
Postura dialógica	Boyd e Markarian, 2015.
Fala exploratória	Barnes 1976, Edwards e Mercer 1987.
Fala colaborativa	Wells 1989, Newman 2016.
Fala cooperativa	Gillies, 2015.
Fala responsável	Reznick 2015.
Fala produtiva	Michaels e O'Connor, 2019.
Investigação dialógica	Wells, 2009.
Espaço dialógico	Wegerif, 2013.
Pedagogia dialógica	Skidmore, 2002.
Postura dialógica	Wilkinson e Bourdage (no prelo)

Elaboração das autoras, 2025.

Kim e Wilkinson (2019) analisam detalhadamente como diferentes pesquisadores, abordam o tópico da fala partindo de diferentes perspectivas, utilizam esses termos, mapeando convergências no campo, mas também divergências conceituais. Na mesma direção, Wegerif (2020) considera o conceito de "diálogo", que sustenta a fala dialógica, observando que há três maneiras distintas de considerá-lo. Primeiramente, o entendimento cotidiano de diálogo, conforme definido em dicionário, que se refere à conversa entre pessoas. Em seguida, ele aponta a diferença entre uma definição epistemológica e uma definição ontológica de diálogo: uma visão epistemológica vê o diálogo como "uma teoria do significado" (2020, p. 2), que só pode ser compreendida no contexto de uma cadeia de enunciados em que a aprendizagem é construída em conjunto; enquanto uma visão ontológica está preocupada "com a própria natureza de nossa existência e identidade", um modo de ser (2020, p. 3).

Em nosso trabalho, o interesse é epistemológico – em como o significado é feito através das falas interativas na sala de aula. Logicamente, então, também nos preocupamos, principalmente, com o ensino dialógico, a maneira pela qual o professor pode conduzir e orientar a fala de forma construtiva para promover o aprendizado genuíno e particularmente nos "tipos de falas que o professor pode usar para iniciar a discussão e, portanto, o pensamento do estudante" (Alexander 2020, p. 48).

Relembrando o diálogo socrático e sua ênfase no diálogo compartilhado, estabelecido por meio de questionamentos cuidadosos, o ensino dialógico enfatiza a geração de oportunidades para os alunos pensarem, formularem hipóteses e especularem por meio da fala. Essa conversa é "hesitante e truncada, justamente por possibilitar que o falante teste ideias, ouça como soam, avalie a recepção alheia e reorganize informações em diferentes padrões." (Barnes 2008, p. 4) e permite que os aprendizes explorem seu pensamento e cristalizem sua compreensão.

Essa prática contrasta com interações rigidamente controladas em sala de aula, nas quais "o professor interrompe arbitrariamente, concede a palavra a outros, determina tópicos, corta falas consideradas irrelevantes e realoca turnos discursivos" (Edwards e Westgate, 1994, p. 46), e onde o docente é "controlador da palavra falada" e "os aprendizes permanecem nas sombras" (Haworth, 2001, p. 14).

Essa modalidade de ensino trata a aprendizagem como recitação, reduzindo-a à exigência de que "as crianças relatam o pensamento alheio em vez de pensar por si mesmas" (Alexander, 2020, p. 15). Em contrapartida, o ensino dialógico constitui "um meio para as pessoas pensarem e aprenderem coletivamente" (Mercer, 1995, p. 4), ancorando-se numa visão epistemológica de que o conhecimento é construído socialmente pela interação. A obra de Alexander sobre ensino dialógico (2008; 2020) é particularmente relevante por detalhar princípios que "orientam o planejamento e a condução da fala em sala de aula" (2020, p. 131) e permitem avaliar se as falas observadas são autenticamente dialógicas. Sua proposta mais recente sistematiza seis princípios, acrescentando o caráter deliberativo aos cinco originais (Alexander, 2008). Esses princípios constam no Quadro 2.

**Quadro 2** - Os seis princípios de Ensino Dialógico de Alexander (síntese de Alexander, 2020, p. 131)

Princípio	Explicação
Coletivo	A sala de aula é um local de aprendizado e investigação conjunta, onde alunos e professores realizam tarefas de aprendizado juntos.
Solidário	Os alunos se sentem capazes de expressar ideias livremente sem medo do julgamento, trabalhando juntos para chegar a um entendimento comum.
Recíproco	Os participantes ouvem uns aos outros, compartilham ideias, fazem perguntas e consideram pontos de vista alternativos, possibilitados pelo professor.
Deliberativo	Os participantes buscam resolver os diferentes pontos de vista, avaliam argumentos e chegam a uma posição fundamentada.
Cumulativo	Os participantes se baseiam em suas próprias contribuições e nas contribuições dos outros e as encadeiam em linhas coerentes de investigação.
Intencional	A fala em sala de aula, embora às vezes seja aberta, é, no entanto, estruturada com objetivos específicos de aprendizado.

Elaboração das autoras, 2025.

Alexander (2020, p. 131) faz uma distinção útil entre o primeiro e o último dos três princípios, observando que a coletividade, o apoio e a reciprocidade estão relacionados ao ambiente da sala de aula e a cultura de fala estabelecida. Isso se conecta com a noção de fala responsável, que Michaels et al (2008, p. 287) descreve como evidente quando "os participantes ouvem atentamente uns aos outros, constroem sobre as ideias uns dos outros e fazem perguntas uns aos outros com o objetivo de esclarecer ou expandir uma proposição". Quando a fala é responsável perante a comunidade discursiva, os participantes ouvem ativamente os pares e fazem contribuições em resposta às ideias alheias. Esse princípio também dialoga com pesquisas sobre fala colaborativa em grupos (como em Gillies, 2015; Newman, 2016; 2017). Esta cultura de sala de aula pautada por respeito mútuo e colaboração constitui, na prática, condição necessária para a efetividade da deliberação, do acúmulo progressivo e da intencionalidade, princípios orientados diretamente ao desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem.

Uma implicação crucial que ressoa em todo esse conjunto substancial de pesquisas internacionais é que o ensino dialógico, que promove o pensamento e a compreensão de nível superior, depende fortemente do papel do professor e, em muitos casos, da mudança da prática pedagógica. Mudar práticas docentes na gestão das interações orais pode ser desafiador, dada a tendência, bem documentada, ao domínio discursivo das aulas centrado no professor (Galton 1999; Mroz et al 2002; Howe e Abedin 2013), e mesmo quando o professor acredita no valor da fala dialógica, suas práticas efetivas permanecem, por vezes, controladoras (Myhill e Warren 2005). O professor precisa passar do alto controle do conteúdo de aprendizagem e da interação oral em sala de aula, para um gerenciamento habilidoso e, indiscutivelmente, muito mais exigente do diálogo e da aprendizagem, criando espaço para a fala reflexiva orientada para os objetivos de aprendizagem. Skidmore (2002) caracteriza isso como uma mudança do diálogo pedagógico, no qual o professor como especialista transmite o aprendizado a outros menos experientes; para uma pedagogia dialógica, na qual o processo de reflexão por meio de discussões ricas é priorizado. Isso não é simplesmente uma mudança na prática, é uma mudança epistemológica em direção a uma postura dialógica em relação à aprendizagem (Boyd e Markarian 2015), que

envolve a orientação de valores do professor: em outras palavras, os professores não "fazem" o ensino dialógico, eles o implementam.

### Fala dialógica sobre escrita

O ensino dialógico, portanto, está fundamentalmente preocupado com a criação de culturas de sala de aula que facilitem o envolvimento dos alunos por meio de oportunidades de fala participativa, colaborativa e de apoio. Esse ambiente de aprendizagem atua como um facilitador para o pensamento de nível superior que busca a cumulatividade da investigação, gerando aprendizado em conjunto. Embora determinadas práticas de ensino possam tipificar o ensino dialógico - como atividades em grupo e entre pares, ou permitir tempo de espera após fazer perguntas - o ensino dialógico é, fundamentalmente, sobre as crenças do professor e sua postura epistemológica em relação à fala e ao aprendizado. Portanto, simplesmente definir uma tarefa de grupo não gerará necessariamente uma fala dialógica entre pares se a atividade for voltada para um resultado específico e predeterminado; e fazer uma pergunta "aberta" não estimulará necessariamente respostas dialógicas se os alunos souberem que uma resposta correta é esperada.

Nesse contexto, parece óbvio que o ensino dialógico tem um enorme valor potencial na aula de língua, que está intimamente preocupada com a criação de significado e com a aprendizagem sobre a linguagem por meio da linguagem: de fato, "quando as crianças aprendem uma língua ... elas estão aprendendo os fundamentos da própria aprendizagem" (Halliday, 1993, p. 93). A educação linguística é fundamental para esse princípio, pois, como argumenta Hammond (2016, p. 10), o conhecimento é construído socialmente "por meio dos padrões de interação linguística que ocorrem nas salas de aula e por meio da fala, da leitura e da escrita com as quais os alunos se envolvem". No entanto, onde a investigação sobre o ensino dialógico assumiu uma orientação temática, tendeu a abordar a ciência (Scott et al, 2006; Bianchi e Booth, 2014) e a matemática (Bakker et al, 2015; Hofmann e Ruthven, 2018). Há menos pesquisas sobre o ensino dialógico na aprendizagem de idiomas e as que existem se concentram principalmente na compreensão da leitura (Pearson 2010; Maine 2020; Wilkinson 2020); ou sobre o efeito em geral da fala dialógica sobre os resultados da

escrita (Davies e Meissel 2016; Howe et al 2019). Matre e Solheim (2016) apresentam informações valiosas sobre as falas dos professores em relação à avaliação textual, destacando o valor da fala dialógica sobre a escrita para o desenvolvimento profissional. Três estudos consideraram especificamente os benefícios da fala dialógica no ensino da escrita: o uso da fala dialógica no ensino da escrita criativa para alunos de 16 a 18 anos (Caine 2015); a relação entre a fala dialógica e a escrita persuasiva (Al-Adeimi e O'Connor 2021); e a fala dialógica em miniaulas de escrita (Boyd et al., 2020). No entanto, esses estudos estão mais interessados na fala dialógica em si, do que na natureza específica da fala dialógica sobre a escrita. Nossa própria pesquisa tem se preocupado com a interseção da compreensão sobre a fala dialógica e o ensino e a compreensão metalingüística sobre a escrita.

É claro que o valor da fala em sala de aula, no contexto do ensino da escrita, não é novo e foi enfatizado no argumento de Britton de que "a leitura e a escrita flutuam em um mar de fala" (1983, p. 1). No entanto, pedagogicamente, isto tende a ser realizado em termos de dar aos alunos oportunidades de falar sobre o conteúdo de sua escrita - para gerar ideias iniciais para a escrita e experimentar essas ideias oralmente com outras pessoas. O foco tem sido muito menor em como o texto é escrito e nas escolhas compostoriais que os escritores podem eleger para comunicar significado. Ao mesmo tempo, pesquisas em escrita têm enfatizado a importância da metacognição na escrita (Hacker et al., 2009; Graham et al., 2014), mas não da compreensão metalingüística na escrita, exceto no contexto da aprendizagem de uma segunda língua (por exemplo, Bialystok, 2007; ter Kuile et al., 2011) e da ortografia (por exemplo, Nunes et al., 2006). É importante ressaltar que acreditamos que a fala metacognitiva sobre a escrita é de enorme valor: os aprendizes precisam de oportunidades para falar sobre como gerenciam o processo de escrita, e a fala metacognitiva dialógica precisa de mais pesquisas. Este trabalho, no entanto, concentra-se especificamente na fala metalingüística e em como ela pode ajudar os escritores a pensarem e refletirem sobre suas tomadas de decisão linguística na produção textual.

A compreensão metalingüística refere-se à capacidade de pensar sobre a linguagem, não apenas de usá-la. Gombert explica a compreensão metalingüística

tanto como "reflexão sobre a linguagem e seu uso" quanto como a habilidade dos alunos de "monitorar e planejar intencionalmente seus próprios métodos de processamento linguístico" (1992, p. 13). É importante ressaltar que isso sinaliza que a compreensão metalingüística envolve tanto o reconhecimento quanto a ação com base nesse reconhecimento ao falar, ler ou escrever. Em um nível, a compreensão metalingüística pode ser concebida como envolvendo a reflexão sobre estruturas gramaticais ou regras ortográficas, uma representação do uso da linguagem focada na forma. Em contraste, nossa própria pesquisa adotou um foco funcional (Myhill et al 2012; Myhill et al 2020), com base nas teorias de Halliday sobre a linguagem como semiótica social, um recurso para a criação de significado (Halliday 1975) e a noção de Carter e McArthy de "gramática como escolha" (2006). Em outras palavras, estamos menos interessados na compreensão metalingüística simplesmente como um impulsionador da precisão e do cumprimento das regras na escrita, e mais em desenvolver o senso de agência autoral dos alunos e sua compreensão de como as escolhas linguísticas que eles fazem em seus escritos alteram sutilmente a maneira como eles se comunicam com os leitores e como eles cumprem suas intenções autorais.

Nós nos apropriamos do conceito de prática metalingüística, proveniente de pesquisa sobre segunda língua, para descrever um tipo específico de fala que se concentra em aumentar a compreensão dos alunos sobre as escolhas que eles fazem, o que Schleppegrell (2013) chama de "conscientização". A prática metalingüística é, portanto, uma fala metalingüística funcionalmente orientada sobre escolhas linguísticas na escrita (Myhill e Newman 2016). Um valor específico de prática metalingüística sobre a escrita é que ela está gerando conhecimento explícito sobre as escolhas linguísticas na escrita - embora todos os usuários da língua tenham conhecimento implícito sobre ela, esse conhecimento não pode ser verbalizado. O conhecimento explícito pode ser compartilhado, discutido, refinado e desafiado na sala de aula, e isso é pedagogicamente importante. Por meio da prática metalingüística, os professores não só podem desenvolver e ampliar a compreensão metalingüística dos alunos sobre a escrita, mas a fala permite aos professores terem acesso aos níveis de compreensão dos alunos, bem como seus equívocos e mal-entendidos. Nós

conceitualizamos a prática metalinguística como uma forma de fala dialógica (Myhill e Newman 2020), porque é de natureza exploratória e está em consonância com os seis princípios de Alexander para o ensino dialógico.

Para ser efetiva, a prática metalinguística requer um ambiente de sala de aula que seja coletivo, solidário e recíproco para estabelecer as condições para a exploração. Nós nos apropriamos do conceito de prática metalinguística, proveniente de pesquisa sobre segunda língua, para descrever um tipo específico de fala que se concentra em aumentar a compreensão dos alunos sobre as escolhas que eles fazem, o que Schleppegrell (2013) chama de "conscientização". A prática metalinguística é, portanto, uma fala metalinguística funcionalmente orientada sobre escolhas linguísticas na escrita (Myhill e Newman 2016). Um valor específico de prática metalinguística sobre a escrita é que ela está gerando conhecimento explícito sobre as escolhas linguísticas na escrita - embora todos os usuários da língua tenham conhecimento implícito sobre ela, esse conhecimento não pode ser verbalizado.

O conhecimento explícito pode ser compartilhado, discutido, refinado e desafiado na sala de aula, e isso é pedagogicamente importante. Por meio da prática metalinguística, os professores não só podem desenvolver e ampliar a compreensão metalinguística dos alunos sobre a escrita, mas a fala permite aos professores terem acesso aos níveis de compreensão dos alunos, bem como seus equívocos e mal-entendidos. Nós conceitualizamos a prática metalinguística como uma forma de fala dialógica (Myhill e Newman 2020), porque é de natureza exploratória e está em consonância com os seis princípios de Alexander para o ensino dialógico. Para ser efetiva, a prática metalinguística requer um ambiente de sala de aula que seja coletivo, solidário e recíproco para estabelecer as condições para a exploração metalinguística discursiva. Ainda mais crucial, a prática metalinguística é baseada em uma fala deliberativa, avaliando pontos e tirando conclusões fundamentadas; cumulativa, construindo linhas coerentes de investigação; e intencional, voltada para um objetivo de aprendizagem de melhor compreensão do efeito comunicativo e retórico de diferentes escolhas linguísticas.

Além disso, nossa conceitualização de prática metalinguística é epistemologicamente dialógica: "uma concepção da aprendizagem da escrita como

inserção em uma comunidade fluida de práticas, em vez de adesão conformista a um conjunto de convenções; e uma visão da escrita como centrada em escolhas linguísticas, não em execução linguística" (Myhill e Newman 2020, p. 369).

### **Investigando a fala metalingüística dialógica: os dois estudos**

Para explorar o conceito de fala metalingüística dialógica, este estudo se baseia em dados de dois estudos que investigam o ensino da escolha gramatical na escrita. Os estudos fazem parte de um corpo cumulativo de 16 pesquisas realizadas nos últimos 15 anos, todas elas explorando o papel da gramática no ensino da escrita. No centro dessa pesquisa está uma visão funcional da gramática e da linguagem, baseada na teorização de Halliday sobre a linguagem como "aprender a significar" (Halliday 1975) e sua pesquisa subsequente sobre a relação entre a linguagem e a produção de sentido. Em particular, Halliday concebe "a unidade da gramática e do léxico" (Halliday e Matthiessen 2004, p. 64), argumentando que a sintaxe e a morfologia são ambas gramaticais e enfatizando que criar significado não envolve apenas aspectos lexicais do vocabulário da escolha de palavras, mas também escolhas sintáticas e textuais. A noção de escolha é fundamental para nossa teorização da relação entre gramática e a escrita, com a intenção pedagógica de promover a compreensão metalingüística suficiente para permitir que os alunos "façam escolhas entre uma série de recursos linguísticos e estejam cientes dos efeitos de diferentes escolhas no poder retórico de sua escrita" (Lefstein 2009, p. 382). Para apoiar a implementação dessa pedagogia, trabalhamos com os professores para desenvolver um conjunto de princípios para informar o planejamento e o ensino da escrita. Esses princípios evoluíram e foram aprimorados ao longo do tempo como consequência de estudos sucessivos, e agora são resumidos pela sigla VETD (Quadro 3). Uma explicação mais detalhada da fundamentação teórica dos princípios VETD, com exemplos práticos em sala de aula, pode ser encontrada em Myhill, Watson e Newman (2020, p. 369).

**Quadro 3 - Os princípios do VETD**

<b>PRINCÍPIO</b>	<b>EXPLICAÇÃO</b>
Vínculo	Estabelecer uma ligação entre a gramática que está sendo apresentada e como ela funciona na escrita que está sendo ensinada.
Exemplo	Explicar a gramática por meio de exemplos, não de explicações extensas.
Texto autêntico	Use exemplos de textos autênticos para conectar escritores à comunidade mais ampla de escritores;
Discussão	Incorporar uma discussão de alta qualidade sobre gramática e seus efeitos.

Elaboração das autoras, 2025.

Os dois estudos que embasaram este trabalho foram ensaios randomizados e controlados, financiados nacionalmente, sendo que o segundo repetiu o primeiro em uma escala maior. Eles se basearam nos resultados de um projeto anterior (Myhill et al 2012; Jones et al 2013), que constatou um impacto positivo na escrita dos alunos ao incorporar a gramática como escolha no ensino da escrita. Os dois estudos faziam parte de um programa nacional, administrado pela Education Endowment Foundation, criado para determinar "o que funciona" por meio de estudos randomizados e controlados. Devido ao nosso reconhecimento das visões limitantes e simplistas do que funciona no ambiente altamente profissional e complexo da sala de aula (Myhill e Jones 2007; Myhill 2021), comparamos a coleta de dados estatísticos com dados qualitativos, observando aulas para entender como os professores estavam implementando a abordagem pedagógica e quais poderiam ser as barreiras ou restrições.

O Estudo 1 (Myhill, Jones e Wilson 2016; Myhill e Newman 2016) envolveu 779 alunos, com idades entre 10 e 11 anos, em 54 escolas primárias estaduais demograficamente representativas da Inglaterra. Os dados qualitativos foram coletados a partir de observações em sala de aula em 53 escolas (uma escola foi omitida devido a problemas de saúde da equipe). Foi utilizado um cronograma de observação semiestruturado, e as aulas também foram gravadas em áudio para posterior transcrição. O Estudo 2 (Myhill e Newman 2020; Newman e Watson 2020;

Watson, Newman e Morgan 2021) envolveu 155 escolas primárias em todo o país, novamente com alunos de 10 a 11 anos. Nesse caso, os dados qualitativos incluíram um conjunto de dados menor de observação gravada em áudio, sendo 17 aulas de 17 professores em diferentes escolas. Em ambos os estudos, os dados transcritos foram analisados indutivamente usando o Nvivo, com codificação aberta inicial, seguida de codificação axial, organizando a codificação em grupos temáticos. Essa análise se concentrou no gerenciamento da fala metalingüística dialógica dos professores e destacou práticas eficazes e menos eficazes.

A análise qualitativa dos dados do Estudo 1 destacou a importância fundamental de observar como os professores gerenciam a fala metalingüística dialógica, o D (discussão) dos princípios da VETD. O estudo ilustrou como os professores podem explorar e desenvolver efetivamente a articulação do pensamento dos alunos sobre escolhas linguísticas, mas também como, sem gestão criteriosa, a prática discursiva pode restringir e limitar o pensamento dos alunos. Uma mediação especializada ampliava a discussão em sequências interativas, construindo uma linha coerente de investigação com foco pedagógico claro (Myhill, Jones e Wilson, 2016). Nessas sequências, os professores desafiavam os alunos a justificarem suas respostas, conforme evidenciado na breve sequência abaixo:

**Figura 1 - Sequência interativa**

Estudante: A Guinevere é muito bonita.
Professora: O que você quer dizer com "muito bonita"?
Estudante: Porque, tipo, onde é que está, eles estão descrevendo o cabelo dela dizendo "mel" e "ouro, lavado em leite", isso faz parecer que ela é muito bonita.
Professor: Ok, então as palavras que o escritor está usando. Que palavras você consegue identificar que sugere beleza?
Estudante: "O seu cabelo era da cor do mel e do ouro lavado em leite", ela seria perfeita - acho que isso pode significar algo como o amor.
Professora: Então você está associando palavras como mel e ouro com gentileza e imagens positivas?

Elaboração das autoras, 2025.

Em contrapartida, falas menos dialógicas caracterizavam-se por excesso de fala docente, frequentemente com foco pedagógico pouco claro, e por oportunidades perdidas de explorar as respostas discentes para ampliá-las. Por exemplo, em uma aula, a turma está considerando como os detalhes descritivos podem ajudar o leitor a inferir o personagem, mostrando como ele é, em vez de dizer diretamente. Na sequência interativa abaixo, o professor sinaliza fortemente respostas esperadas que exigem apenas recuperação superficial de informações do texto. O docente domina e controla a interação, com alunos tendendo a dar respostas monossilábicas; e o foco pedagógico não é claro, especialmente porque o professor perde a oportunidade de discutir e explorar como as palavras identificadas permitem ao leitor inferir significados através da técnica "Mostrar, não Dizer":

**Figura 2 - Sequência interativa**

Professor: Dedos ...?
Estudante: Estendidos?
Professor: Bela donzela ... cujo cabelo é da cor de ...?
Estudante: Ouro?
Professor: Ou?
Estudante: Mel?
Professor: Os dedos são os ...?
Estudante: Substantivo?
Professor: Gordos, curtos, atarracados? Como salsichas? Longos, claros, delicados...? E o cabelo de Nimueh?
Estudante: Escuro?
Professor: O que é que ele fazia?
Estudante: Balançava. E fluía.
Professor: Isso é "mostrar, não dizer". Bons escritores fazem isso.

Elaboração das autoras, 2025.

Como consequência dessa troca bastante monológica, não fica claro o que os alunos aprenderam, e o professor simplesmente sabe que sua turma consegue localizar palavras no texto.

A análise também revelou como a fala metalingüística dialógica direcionou o pensamento do aluno para a relação entre escolha gramatical e efeito retórico, tornando a conexão explícita, discutindo as escolhas feitas por escritores consagrados, atendendo ao efeito de diferentes escolhas nos leitores e discutindo escolhas de vocabulário. (Myhill e Newman 2016). A fala mais monológica era diretiva, pedindo aos alunos que colocassem certas estruturas gramaticais em seus textos, mas sem fazer nenhuma discussão significativa sobre o motivo, como nos exemplos abaixo de quatro professores diferentes:

**Figura 3 - Sequência interativa<sup>2</sup>**

Professor 1: Não se esqueçam, podemos incluir uma frase curta ali?

Professor 2: Podemos utilizar adjetivos após o substantivo? Podemos inserir uma locução prepositiva?

Professor 3: E pensem em como vocês poderiam adicionar substantivos. Gostaria muito de ver frases nominais com pós-modificação, adjetivos pospostos para descrição. Podem também *\*tentar incluir verbos no particípio (-ed) ou gerúndio (-ing) após o substantivo.*

*Professor 4: Podemos incluir verbos no gerúndio (-ing) ou particípio (-ed) na nossa frase? Isso nos faz refletir sobre o que a pessoa está fazendo.*

Elaboração das autoras, 2025.

A análise dos dados do Estudo 2 confirmou os padrões de falas evidentes no Estudo 1, e aprofundou a compreensão da prática metalingüística dialógica. A análise minuciosa da natureza dos convites dialógicos docentes aos alunos contrastou perguntas diretivas fechadas, que orientavam os discentes para uma resposta "correta", com questionamentos que expandiam o pensamento discente ou os convidavam a elaborar suas respostas (Myhill, Newman e Watson, 2020).

---

<sup>2</sup> Os exemplos dizem respeito à língua inglesa, por isso as terminações "ed" e "ing".

A fala metalinguística dialógica também foi gerada através de oportunidades de discussão entre pares, permitindo espaço para perguntas iniciadas pelos alunos e modelagem do pensamento metalinguístico pelo professor. Essa análise também observou a relevância de perguntas que verificam a compreensão como um elemento construtivo dentro de uma sequência de interação, exigindo uma interação sutil do conhecimento autoritativo do professor com espaço para um pensamento mais exploratório.

Além disso, através de uma alternância hábil entre a fala autoritária e a exploratória, o professor foi capaz de usar a fala metalinguística como um mecanismo de mediação entre a discussão de textos modelo e a escrita dos próprios alunos. (Newman e Watson 2020). Outra vertente da nossa análise considerou como o conhecimento declarativo da terminologia gramatical poderia ser transformado em conhecimento processual sobre escolhas linguísticas, por meio da fala metalinguística dialógica (Watson, Newman e Morgan 2021), desviando a atenção do aluno do foco na terminologia em si para o que ela está alcançando no texto.

Na sequência interativa abaixo, o objetivo pedagógico da professora era ampliar a compreensão sobre recursos alternativos à acumulação adjetival em descrições. A professora inicia a sequência com uma descrição que ela escreveu (contendo excesso de adjetivos) - observe como inicialmente os alunos pensam que a questão é sobre adicionar mais adjetivos, mas a professora dá espaço para mais reflexão, o que leva à sugestão de reduzir o número de adjetivos, eventualmente levando a três sugestões diferentes:

**Figura 4 - Sequência interativa**

Professora: "Linda cauda longa, espessa e esvoaçante". O que vocês acham?  
"Linda cauda longa, espessa e esvoaçante".

Estudante 1. Você precisa descrever a cauda esvoaçante com uma cor?

Professora: Acho que agora, olhando para a frase, consigo perceber por que não está boa. Não é boa. S?

Estudante 2. Poderia ter err, erm "bela cauda longa e esvoaçante, preta como carvão".

Professora: Oh. Isso está ficando ainda mais complicado, não está? O que você acha, F?

Estudante 3: Acho que devia diminuir os adjetivos.

Professora: Eu também acho. Às vezes, quando colocamos muitos adjetivos, nos perdemos um pouco. Fica um pouco prescritivo demais e um pouco... é quase como se estivéssemos colocando adjetivos ali só por colocar. Então, alguém pode... eu quero dizer que tem uma cauda linda, eu quero dizer que é longa, espessa, esvoaçante. Mas eu não quero uma lista de adjetivos seguida pelo substantivo. Como posso reverter isso?

Estudante 4: "Sua calda-rio açoitava seus flancos".

Estudante 5: "Bela cauda, longa, espessa e fluida".

Professora: Que maravilha, então. Alguém quer mudar mais alguma coisa aí? F?

Estudante 6: "Uma linda cauda de arco-íris dançava na brisa".

Elaboração das autoras, 2025.

As três sugestões dos estudantes 4, 5 e 6 tornam a compreensão metalingüística dos alunos visível para a professora: o estudante 4 elimina a lista de adjetivos criando um novo sintagma nominal sem adjetivos; o estudante 5 retoma a ideia de "virar isso ao contrário", posicionando os adjetivos depois do substantivo, algo que a turma tinha analisado numa aula anterior, como forma de dar ênfase; e o estudante 6 acrescenta um novo adjetivo para substituir o da professora. A partir deste ponto, a professora explica que usar apenas uma longa lista de adjetivos pode não ser tão eficaz e estimula uma discussão mais aprofundada sobre a sugestão do Aluno 4 e a escolha do verbo "açoitar":

**Figura 5 - Sequência interativa**

Professora: Como isso difere de "ondulava"? "Sua cauda ondulava contra seu flanco" versus "sua cauda açoitava seu flanco". A?

Estudante 7: É como se ele estivesse se movendo rápido?

Professora: Sim, nos dá uma sensação de velocidade, não é? Urgência. F?

Estudante: Mesmo sendo belo, ele é forte, está como que agitando-se violentamente.

Professor: Exato, isso remete àquela beleza e força. Ótimo.

Elaboração das autoras, 2025.

Outra descoberta, evidente em ambos os conjuntos de dados, é que "ser dialógico" não se resume simplesmente a professores adotarem ensino dialógico ou monológico. Embora alguns docentes tenham sido de fato mais dialógicos que outros, em muitos mais casos, professores individuais exibiram momentos de interação dialógica intercalados com práticas menos dialógicas. É crucial reconhecer a complexa realidade da sala de aula, onde o professor toma múltiplas pequenas decisões em tempo real, em contraste com o privilégio do pesquisador, que analisa transcrições com tempo e profundidade. Do mesmo modo, o tipo de fala metalingüística que propúnhamos aos docentes – discutir o efeito comunicativo ou retórico das escolhas linguísticas – não é comum no contexto britânico; através de nossos projetos, eles e nós estávamos em processo de aprendizagem mútua. As análises ilustram antes características de uma fala metalingüística dialógica eficaz, não julgamentos sobre a eficiência dos professores. Ademais, embora defendamos os benefícios dessa abordagem, nem toda interação em sala pode ser dialógica, e nem toda discussão sobre escrita é metalingüística.

### **Fala metalingüística dialógica**

Os dados de interação em sala de aula coletados nesses dois estudos forneceram insights valiosos sobre a natureza da fala metalingüística dialógica, mas este estudo oferece a oportunidade de refletir sobre os dois conjuntos analíticos e

sintetizar seus achados em uma compreensão mais coerente da natureza da fala metalingüística dialógica. Em especial, consideraremos aqui como as pesquisas sobre movimentos discursivos, repertórios de fala e fala docente autoritativa precisam ser ajustadas para acomodar as demandas específicas da fala metalingüística dialógica.

### **Movimentos discursivos para prática metalingüística**

A noção de movimentos discursivos origina-se dos trabalhos de Sinclair e Coulthard (1975) sobre análise do discurso em sala de aula, que classificaram a interação verbal em cinco categorias hierárquicas, progressivamente amplas (ato; movimento; intercâmbio; transação; aula). Eles argumentaram que os movimentos discursivos compreendiam interações, funcionando como operações de enquadramento, focalização, abertura, resposta ou acompanhamento (1975, p. 26-27). O movimento mais onipresente é o padrão Iniciação-Resposta-Feedback (IRF) ou Iniciação-Resposta-Avaliação (Mehan, 1979), que reiteradamente demonstrou dominar as interações orais das aulas. Michaels e O'Connor (2015) desenvolveram substancialmente o conceito, analisando como seu uso eficaz pode gerar discussão academicamente produtiva. Eles definem movimentos discursivos como "famílias simples de operações conversacionais voltadas a objetivos locais" (2015, p. 334), exemplificando com o convite a um aluno para "dizer mais" como movimento que fomenta a elaboração do pensamento discente. Em contraste com os níveis discursivos de Sinclair e Coulthard, baseados na extensão do discurso, Michaels e O'Connor identificam sete movimentos discursivos categorizados por função (Quadro 4).

**Quadro 4 - Movimentos discursivos academicamente produtivos (síntese de O'Connor, n.d.)**

Movimento discursivo	Explicação
Reformular	O professor repete a resposta de um aluno, convidando-o a confirmar se é uma interpretação correta.
Repetir	Os alunos repetem o que um colega disse para verificar a sua compreensão.
Concordar/discordar	professor convida os alunos a concordarem ou discordarem de um comentário e explicarem o porquê.
'Dizer mais'	O professor convida um aluno a desenvolver o seu comentário ou outro aluno a desenvolver o comentário de um colega.
Exemplo ou contraexemplo	O professor pede ao aluno que apresente um exemplo ou contraexemplo para apoiar a sua própria afirmação ou a de um colega.
"Por que você pensa isso?"	O professor convida os estudantes a explicarem como chegaram a um determinado ponto de vista.
Tempo de espera	O professor dá tempo aos alunos para refletirem antes de darem as respostas.

Elaboração das autoras, 2025.

Edwards-Groves (2014), partindo do trabalho de Michaels e O'Connor, desloca o foco para a fala dialógica, examinando especificamente como nove movimentos docentes, especificamente, moldam as respostas discentes (Quadro 5). Ela destaca como a sequência IRF concede primazia à fala do professor, defendendo que "movimentos deliberados e conscientes sejam adotados pelo docente para permitir que os alunos assumam maior parcela do tempo discursivo" (Edwards-Groves, 2014, p. 5), especialmente mediante a transformação do terceiro turno da sequência IRF para sustentar e aprofundar o diálogo.

**Quadro 5 - Movimentos discursivos dialógicos (síntese de Edwards-Groves, 2014)**

Movimento discursivo	Explicação
Demonstrar uma escuta ativa	Convida os alunos a "repetirem" ou a "dizerem com suas próprias palavras".
Refletir e rever a aprendizagem	Convida os alunos a "afinarem", "refletirem" e "tornarem-se públicos" para que o professor possa "proporcionar avanços".
Dar respostas centradas na aprendizagem	Convida os alunos a "ouvirem de volta" e a "construírem o diálogo"
Gerenciar sua própria aprendizagem e fala ao assumirem a palavra.	Convida os alunos a "virarem-se para conversar", cedendo a palavra a outros participantes.
Fazer perguntas e responder a perguntas de orientação aberta.	Convida os alunos a "investigarem", ou a "refletirem mais profundamente sobre as possibilidades" ou a "aprofundarem e alargarem" ou a "terem uma visão 360°".
Ter tempo para pensar e formular	Dá aos alunos tempo para "pensar, partilhar e ensaiar".
Desafiar o pensamento dos outros	Convida os alunos a "questionarem os outros" de forma respeitosa e a "desafiarem o ponto de vista".
Sustentar o pensamento	Convida os alunos a "dizerem mais" ou a "apresentarem provas" ou "apresentarem razões".
Ampliar e aprofundar o pensamento	Convida outros alunos a "acrescentarem," ou a "irem mais longe".

Elaboração das autoras, 2025.

Michaels e O'Connor, assim como Edwards-Groves, evidenciam o valor pedagógico de taxonomias de estratégias discursivas dialógicas como estas – para ajudar professores a "pensar estrategicamente" e "compartilhar estratégias e refletir sobre seus efeitos" (O'Connor, s.d.) e para apoá-los no uso "deliberado e consciente de práticas de fala dialógica" (Edwards-Groves, 2014, p. 4). O conceito de fala metalingüística sobre escolhas na escrita ainda é relativamente novo e, portanto, a fala metalingüística dialógica pode representar um duplo desafio para os professores: gerenciar tanto o conteúdo linguístico da fala metalingüística quanto as habilidades pedagógicas da fala dialógica. Assim, uma taxonomia específica da fala metalingüística dialógica pode ser particularmente útil para apoiar os professores na discussão profissional e na prática em sala de aula. Sintetizando os resultados de nossos próprios dados e baseando-nos especialmente no trabalho de O'Connor e Edwards-Groves, propomos um conjunto de estratégias discursivas voltadas especificamente para facilitar a discussão metalingüística dialógica.

**Quadro 6 - Estratégias metalingüísticas dialógicas**

Movimento discursivo	Explicação
Instigar	Uma pergunta ou um estímulo que abre uma linha de pensamento sobre uma escolha linguística.
Elaborar	Um convite ao aluno, ou colega, para explicitar seu raciocínio metalingüístico de forma mais abrangente.
Justificar	Um convite ao aluno, ou colega, para justificar a sua resposta metalingüística com evidências ou argumentos.
Desafiar	Uma pergunta ou elição que oferece uma perspectiva metalingüística sobre uma resposta do aluno, convidando-o a repensar ou a levantar novas questões.
Verbalizar	Um convite aos alunos para articularem a ligação entre uma escolha gramatical e o seu efeito retórico, com ou sem metalinguagem gramatical.
Refletir	Uma pergunta ou um estímulo que convida os alunos a refletir, avaliar e consolidar a sua aprendizagem sobre as escolhas linguísticas.

Alinhar	Uma pergunta ou afirmação que orienta o discurso metalingüístico para o foco da aprendizagem, talvez através da reorientação da linha de investigação, ou através de uma correção.
---------	--

Elaboração das autoras, 2025.

Embora a estratégia de iniciação seja claramente um movimento propício a dar início a uma sequência de fala metalingüística, não há ordem ou prioridade definida para as seis estratégias restantes. Cabe à habilidade do professor realizar estratégias discursivas que construam linhas coerentes de investigação ao longo de um episódio dialógico. Alinhando-nos a Michaels e O'Connor, acreditamos que "conceber as estratégias discursivas como ferramentas oferece aos professores um constructo útil para facilitar discussões academicamente produtivas"(2015, p. 344) – neste caso, a fala metalingüística. Neste ponto, convém também refletir sobre o lugar dos conceitos gramaticais e de sua metalinguagem associada na fala metalingüística. Primeiramente, é crucial reconhecer que uma fala metalingüística valiosa pode ser expressa em linguagem cotidiana, sem terminologia gramatical; igualmente, o uso de terminologia gramatical nem sempre reflete compreensão metalingüística profunda. Ambos os casos estão evidenciados nas sequências de fala apresentadas anteriormente. O propósito pedagógico primário de promover a fala metalingüística dialógica é estimular a reflexão discente sobre escolhas linguísticas na composição textual escrita – não desenvolver conhecimento gramatical per se. Contudo, a metalinguagem gramatical é uma ferramenta para analisar a língua e representa o vocabulário acadêmico dos estudos linguísticos. À medida que os alunos amadurecem conceitualmente, saber usar a terminologia gramatical torna-se um meio eficaz de expressar e compartilhar compreensão metalingüística – e deve ser incentivado. É por isso que a gramática explícita é apresentada por meio de exemplos nos princípios VETD: para que os alunos ouçam a terminologia adequada, mesmo que não a utilizemativamente.

### **Repertórios discursivos para fala metalingüística**

Em certa medida, as estratégias discursivas representam aspectos microestruturais da fala metalingüística dialógica. Paralelamente a isso, o conceito de

repertórios discursivos pode ser considerado uma questão macroestrutural. Kim e Wilkinson (2019) mapeiam como pesquisadores têm conceituado repertório no contexto da fala em sala de aula, mas, em síntese, um repertório discursivo refere-se aos diferentes tipos de fala à disposição do professor – “um repertório variado de modos de usar a linguagem como ferramenta para ensinar e aprender” (Mercer; Littleton, 2007, p. 51). O conceito de repertório discursivo é fundamentalmente pedagógico – diz respeito à “flexibilidade e profundidade que permitem ao docente mobilizar uma ampla gama de cursos de ação e implementá-los com êxito” (Lefstein; Snell, 2014, p. 8). E, assim como as estratégias discursivas, o repertório discursivo é algo que os professores “acionam estrategicamente para atender ao propósito educacional” (Kim; Wilkinson, 2019, p. 76). Esse repertório inclui todas as modalidades discursivas em sala de aula, inclusive a fala monológica e diretiva.

Sem dúvida, no entanto, é Robin Alexander quem desenvolveu mais plenamente a ideia de um repertório de fala para o ensino dialógico, do qual os professores lançam mão “de acordo com as circunstâncias e necessidades, idealmente conciliando a agência profissional com o princípio dialógico” (Alexander 2020, p. 127). Trata-se de uma consideração abrangente sobre o diálogo em sala de aula com oito categorias, abordando o ambiente cultural e a organização da sala de aula (Cultura Interativa e Ambientes Interativos); a fala dos alunos (Fala para Aprender); a fala dos professores (Fala para Ensinar); e movimentos discursivos (Questionar, Expandir, Discutir e Argumentar).

Cada uma dessas oito categorias é detalhada com subcategorias que esclarecem o que cada elemento do repertório significa (Alexander 2020, p. 133-165). A representação de Alexander de um repertório de fala dialógica é totalmente aplicável à fala metalinguística dialógica, com a exceção de que acrescentaríamos a Modelagem Metalinguística à lista de tipos de fala do professor. A ideia de modelagem metacognitiva é talvez mais familiar na pedagogia da escrita, onde o professor modela seu pensamento sobre como gerencia o processo de escrita – por exemplo, porque usa um diagrama em forma de teia para reunir ideias para uma história, ou como passa da escrita livre para uma ideia mais desenvolvida para o texto. A modelagem metalinguística da escrita coloca o foco sobre a escrita, o texto em si – quando os

professores modelam seu pensamento sobre as escolhas linguísticas, com foco no texto escrito. O aspecto crítico é que a modelagem metalingüística modela o pensamento, e não a ação: não se trata de mostrar aos alunos o que eles devem fazer, mas de tornar visível o pensamento por trás da ação. Há duas maneiras diferentes de modelar o pensamento metalingüístico: a modelagem em que o professor usa sua própria escrita como fonte, verbalizando seu pensamento sobre as escolhas linguísticas que fez e por quê; E a modelagem usando um texto publicado (ou a escrita de um aluno), em que o professor fornece uma verbalização clara da relação entre uma escolha e seu efeito no texto escrito.

### A autoridade no diálogo

Alexander argumenta que a ideia de repertório atua como "um corretivo à tendência dicotomizante" na educação (2020, p. 134), citando binômios comuns como ensino tradicional/progressista ou aprendizagem informal/formal, e defendendo que o "repertório" reconhece a complexidade das salas de aula reais, onde, em diferentes momentos de uma sequência de aprendizagem, uma seleção específica do repertório pode ser plenamente apropriada. Ele observa que "se ensinar implica julgamento e escolha... então é o professor, e apenas o professor, quem pode decidir o que fazer e como agir. A contrapartida do repertório, portanto, é a agência" (2020, p. 133). Na pesquisa sobre a fala em sala de aula, binômios são frequentemente apresentados entre, por exemplo, fala monológica/dialógica, perguntas abertas/fechadas e fala autoritativa/dialógica.

Como observado anteriormente, os professores em nossos dois estudos frequentemente exibiram padrões discursivos que eram às vezes dialógicos, às vezes menos dialógicos, e talvez a chave para determinar o que é mais apropriado seja fortalecer a agência profissional dos professores, incentivando maior discussão sobre quais práticas discursivas são mais eficazes e quando. Através do conceito de "repertório", Alexander reconhece a complexidade da prática em sala de aula e possibilita "discutir as decisões e dilemas do ensino utilizando uma linguagem comum" (2020, p. 133).

Também desafiaríamos o binômio entre o autoritativo e o dialógico. Embora Alexander reconheça o lugar da fala autoritativa em um repertório completo de fala em sala de aula, ela não é evidente em sua classificação da Prática Docente Dialógica ou nas categorias de movimentos discursivos. De modo análogo, Scott et al. (2006) aceitam o papel da fala autoritativa na aprendizagem, mas a posicionam em tensão criativa com a fala dialógica – efetivamente, os professores oscilam entre fala autoritativa e dialógica. Em contraste, contudo, argumentamos que na fala metalinguística dialógica (e talvez em toda fala dialógica?) o autoritativo é parte integrante da discussão dialógica, não sua antítese (Myhill e Newman 2019).

A fala metalinguística sobre escolhas linguísticas em textos escritos mobiliza dois conjuntos de conhecimentos: o conhecimento gramatical per se e o conhecimento sobre como o significado no texto é socialmente construído por meio de escolhas linguísticas. Linhas frutíferas de investigação sobre escolhas linguísticas exigem a integração habilidosa do conhecimento especializado do professor, seja para corrigir um equívoco gramatical que desvia a discussão para um beco sem saída, seja para inserir uma questão desafiadora mediante o oferecimento de uma perspectiva linguística alternativa. Esse tipo de fala autoritativa, integrada ao fio discursivo, não visa transmitir conhecimento, encerrar discussões ou buscar respostas exclusivas no repertório docente: antes, trata-se de criar espaço dialógico para o pensamento metalinguístico por meio de uma fala mediada e ampliada pelas contribuições autoritativas do professor.

Com efeito, as intervenções autoritativas do docente são fundamentais para fortalecer a capacidade discente de fazer escolhas linguísticas autônomas e, consequentemente, para o desenvolvimento de sua agência autoral. Relaciona-se a este argumento a observação de Alexander de que o princípio cumulativo, no qual a fala articula as contribuições dos participantes, encadeando a discussão numa linha coerente de investigação, é o mais desafiador de implementar na prática, pois "testa simultaneamente o domínio do professor sobre o terreno epistemológico explorado, sua percepção das compreensões discentes nesse terreno e sua habilidade interativa em avançar tais compreensões" (Alexander 2018, p. 566). A proposição de Wegerif de que podemos "abrir espaço dialógico", por exemplo, interrompendo uma atividade com

uma questão reflexiva; ou "ampliar espaço dialógico" mediante a incorporação de novas vozes; ou ainda "aprofundar espaço dialógico" pela reflexão sobre pressupostos" (Wegerif 2013, p. 32), mostra-se pertinente neste contexto.

Numa sequência interativa metalingüística, as intervenções do professor como especialista constituem momentos epistêmicos cruciais na acumulação da aprendizagem. Um professor, por exemplo, focando no desenvolvimento de personagens em narrativa, poderia abrir espaço dialógico solicitando que os alunos reflitam sobre como as frases nominais utilizadas pelo autor para criar uma descrição visual da personagem permitem inferir suas características; poderia ampliar o espaço dialógico questionando como uma frase nominal alterada modifica as inferências estabelecidas; e poderia aprofundar o pensamento metalingüístico convidando os alunos a considerar se outras escolhas gramaticais também gerariam inferências. Em cada caso, o docente mobiliza conhecimento autoritativo sobre língua e texto para iniciar, estender e desenvolver o raciocínio metalingüístico: trata-se de um processo cumulativo na medida em que "atende mais especificamente ao conteúdo epistêmico e à trajetória da fala, transformando-a de conversação num diálogo de significado e de movimentos" (Alexander 2020, p. 131).

## CONCLUSÃO

Aprender a escrever constitui um processo exigente, que integra compreensão cognitiva, sociocultural e linguística (Myhill, 2020), sendo ainda escassa a pesquisa sobre seu ensino quando comparada ao ensino da leitura. Paralelamente, no amplo campo de estudos sobre ensino dialógico, verifica-se notória insuficiência de investigações acerca da fala dialógica para a escrita. Nossa própria pesquisa evidenciou a relevância do discurso e da discussão no fomento à compreensão metalingüística, destacando como tal fala necessita ser dialógico para gerar "raciocínio colaborativo[...] que possibilita a construção conjunta do conhecimento" (Camps, 2015, p. 11). Desse modo, escritores em desenvolvimento constroem concomitantemente agência e autonomia na tomada de decisões sobre sua produção escrita. Alexander, contudo, também enfatiza a agência profissional docente e a complexidade da prática em sala

de aula. Neste trabalho, propomos abordagens para conceber a prática metalinguística dialógica mediante movimentos discursivos, a modelagem docente da fala metalinguística como componente do repertório discursivo, e a integração da fala autoritativa em sequências dialógicas. Trata-se não de um instrumental behaviorista para gerenciar a fala metalinguística, mas de um caminho para estimular reflexão profissional sobre como estabelecer salas de aula metalinguisticamente discursivas.

## REFERÊNCIAS

- AL-AADEIMI, S.; O'CONNOR, C. **Exploring the relationship between dialogic teacher talk and students' persuasive writing**. Learning and Instruction, v. 71, 101388, 2021. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101388>
- ALEXANDER, R. **Developing dialogic teaching: genesis, process, trial**. Research Papers in Education, v. 33, n. 5, p. 561-598, 2018. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- BAKKER, A. et al. **Scaffolding and dialogic teaching in mathematics education: introduction and review**. ZDM Mathematics Education, v. 47, n. 7, p. 1047–1065, 2015. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0738-8>
- BARNES, D. **Exploratory Talk for Learning**. In: MERCER, N.; HODGKINSON, P. (Eds.). **Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes**. SAGE, 2008. p. 1-17.
- BARNES, D. **From Communication to Curriculum**. Penguin, 1976.
- BIALYSTOK, E. **Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research**. Language Learning, v. 57, n. S1, p. 45–77, 2007. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00412.x>
- BIANCHI, L.; BOOTH, J. **Talk in the science classroom: using verbal behaviour analysis as a tool for group discussion**. School Science Review, v. 96, n. 354, p. 7-14, 2014.
- BOYD, M. et al. **Responsive and responsible teacher telling: an across time examination of classroom talk during whole group writing workshop minilessons**. Research Papers in Education, v. 35, n. 5, p. 574-602, 2020. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1601761>
- BOYD, M.; MARKARIAN, W. **Dialogic Teaching and Dialogic Stance: Moving beyond Interactional Form**. Research in the Teaching of English, v. 49, n. 3, p. 272-296, 2015. <https://doi.org/10.1080/09500782.2011.597861>

BRITTON, J. **Writing and the Story of the World**. In: KROLL, B. M.; WELLS, C. G. (Eds.). **Explorations in the Development of Writing: Theory, Research, and Practice**. Wiley, 1983. p. 3-30.

BURBULES, N. C. **Dialogue in Teaching: Theory and Practice**. Teachers College Press, 1993.

CAINE, M. **The use of dialogic talk in A level English Language Creative Writing**. Education Today, v. 65, n. 3, p. 4-9, 2015.

CARTER, R.; McCARTHY, M. **Cambridge Grammar of English**. Cambridge University Press, 2006.

DAVIES, M.; MEISSEL, K. **The use of Quality Talk to increase critical analytical speaking and writing of students in three secondary schools**. British Educational Research Journal, v. 42, n. 2, p. 342-365, 2016. <https://doi.org/10.1002/berj.3210>

EDWARDS, A.; WESTGATE, D. **Investigating Classroom Talk**. 2. ed. Falmer Press, 1994.

EDWARDS, D.; MERCER, N. **Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom**. Methuen, 1987.

EDWARDS-GROVES, C. **Talk Moves: A Repertoire of Practices for Productive Classroom Dialogue**. PETAA Paper 195, 2014.

GALTON, M. et al. **Changes in patterns of classroom interaction in primary classrooms: 1976–1996**. British Educational Research Journal, v. 25, n. 1, p. 23–37, 1999.

GILLIES, R. **Collaborative learning: developments in research and practice**. Nova Science Publishers, 2015.

GRAHAM, S. et al. **Adolescent writing and writing instruction: introduction to the special issue**. Reading and Writing, v. 27, n. 2, p. 969-97, 2014. <https://doi.org/10.1007/s11145-014-9497-0>

HACKER, D. J. et al. **Writing is applied metacognition**. In: HACKER, D. J. et al. (Eds.). **Handbook of metacognition in education**. Routledge, 2009. p. 154-172.

HALLIDAY, M. A. K. **Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language**. Edward Arnold, 1975.

HALLIDAY, M. A. K. **Towards a language-based theory of learning**. Linguistics and Education, v. 5, p. 93–116, 1993.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to English Grammar.** Routledge, 2004.

HAWORTH, A. **The re-positioning of oracy: a millennium project?** Cambridge Journal of Education, v. 31, n. 1, p. 11–23, 2001. <https://doi.org/10.1080/03057640125280>

HOFMANN, R.; RUTHVEN, K. **Operational, interpersonal, discussional and ideational dimensions of classroom norms for dialogic practice in school mathematics.** British Educational Research Journal, v. 44, n. 3, p. 496-514, 2018. <https://doi.org/10.1002/berj.3444>

HOWE, C. et al. **Teacher–student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes?** Journal of the Learning Sciences, v. 28, n. 4-5, p. 462–512, 2019. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>

JONES, S. M. et al. **Grammar for Writing? An investigation into the effect of Contextualised Grammar Teaching on Student Writing.** Reading and Writing, v. 26, n. 8, p. 1241-1263, 2013. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9416-1>

KIM, M. Y.; WILKINSON, I. A. **What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk.** Learning, Culture and Social Interaction, v. 21, p. 70–86, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>

LEFSTEIN, A. **Rhetorical Grammar and the Grammar of Schooling: Teaching Powerful Verbs in the English National Literacy Strategy.** Linguistics and Education, v. 20, n. 4, p. 378–400, 2009. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.04.002>

MATRE, S.; SOLHEIM, R. **Opening dialogic spaces: Teachers' metatalk on writing assessment.** International Journal of Educational Research, v. 80, p. 188-203, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.001>

MEHAN, H. **Learning lessons: Social organization in the classroom.** Harvard University Press, 1979.

MERCER, N. et al. **International Handbook of Research on Dialogic Education.** Routledge, 2019.

MICHAELS, S.; O'CONNOR, C. **Conceptualizing Talk Moves as Tools: Professional Development Approaches for Academically Productive Discussions.** In: RESNICK, L. B. et al. (Eds.). **Socializing Intelligence Through Academic Talk and Dialogue.** AERA, 2015. p. 347-361.

MROZ, M. et al. **The Discourse of the Literacy Hour**. Cambridge Journal of Education, v. 30, n. 3, p. 379-390, 2000. <https://doi.org/10.1080/03057640020004513>

MYHILL, D. et al. **Re-Thinking Grammar: the Impact of Embedded Grammar Teaching on Students' Writing and Students' Metalinguistic Understanding**. Research Papers in Education, v. 27, n. 2, p. 139-166, 2012. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>

MYHILL, D. et al. **Writing Conversations: Fostering Metalinguistic Discussion about Writing**. Research Papers in Education, v. 31, n. 1, p. 23-44, 2016. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106694>

MYHILL, D.; NEWMAN, R. **Metatalk: Enabling Metalinguistic Discussion about Writing**. International Journal of Educational Research, v. 80, p. 177-187, 2016. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>

MYHILL, D.; NEWMAN, R. **Writing Talk – Developing metalinguistic understanding through dialogic teaching**. In: MERCER, N. et al. (Eds.). **International Handbook of Research on Dialogic Education**. Routledge, 2019. p. 360-372.

MYHILL, D. et al. **Going Meta: Dialogic Talk in the Writing Classroom**. Australian Journal of Language and Literacy, v. 43, n. 1, p. 5-16, 2020.

MYHILL, D. et al. **Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing**. Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, v. 13, n. 2, e870, 2020. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.870>

MYHILL, D.; WARREN, P. **Scaffolds or Straitjackets? Critical Moments in Classroom Discourse**. Educational Review, v. 57, n. 1, p. 55-69, 2005. <https://doi.org/10.1080/0013191042000274187>

NEWMAN, R. **Working talk: developing a framework for the teaching of collaborative talk**. Research Papers in Education, v. 31, n. 1, p. 107-131, 2016. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106698>

NEWMAN, R. **Let's talk talk: Utilising metatalk for the development of productive collaborative dialogues**. Thinking Skills and Creativity, v. 26, p. 1-12, 2017. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.04.006>

NEWMAN, R.; WATSON, A. **Shaping Spaces: Teachers' Orchestration of Metatalk about Written Text**. Linguistics and Education, v. 60, 100860, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100860>

NUNES, T. et al. **The effects of learning to spell on children's awareness of morphology**. Reading and Writing, v. 19, p. 767–787, 2006. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9025-y>

O'CONNOR, C. **About Academically Productive Talk.** SERP Institute, s.d.  
Disponível em: <https://www.serpinstitute.org/wordgen-weekly/academically-productive-talk>

O'CONNOR, C.; MICHAELS, S. **Supporting teachers in taking up productive talk moves: The long road to professional learning at scale.** International Journal of Educational Research, v. 97, p. 166-175, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.003>

PEARSON, C. **Acting up or acting out? Unlocking children's talk in literature circles.** Literacy, v. 44, n. 1, p. 3-11, 2010. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2010.00543.x>

REICH, J. **The Socratic Method: What it is and How to Use it in the Classroom.** Speaking of Teaching, v. 13, n. 1, p. 1, 2003.

SCHLEPPGRELL, M. **The Role of Metalanguage in Supporting Academic Language Development.** Language Learning, v. 63, n. S1, p. 153-170, 2013. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00742.x>

SCOTT, P. et al. **The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons.** Science Education, v. 90, n. 4, p. 605–631, 2006. <https://doi.org/10.1002/sce.20131>

SHOR, I.; FREIRE, P. **What is the "dialogical method" of teaching?** Journal of Education, v. 169, n. 3, p. 11-31, 1987. <https://doi.org/10.1177/002205748716900303>

SKIDMORE, D. **From Pedagogical Dialogue to Dialogical Pedagogy.** Language and Education, v. 14, n. 4, p. 283-296, 2002. <https://doi.org/10.1080/09500780008666794>

VYGOTSKY, L. **Thought and Language.** Tradução: A. Kozulin. MIT Press, 1987.

WATSON, A. M. et al. **Metatalk and metalinguistic knowledge: the interplay of procedural and declarative knowledge in the classroom discourse of first-language grammar teaching.** Language Awareness, 2021. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1905655>

WATSON, A. M.; NEWMAN, R. M. C. **Talking grammatically: L1 adolescent metalinguistic reflection on writing.** Language Awareness, v. 26, n. 4, p. 381-398, 2017. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410554>

WEGERIF, R. B. **Dialogic: Education for the Internet age.** Routledge, 2013.

WELLS, G. **Dialogic Inquiry: Towards a socio-cultural Practice and Theory of Education.** Cambridge University Press, 2009.

WELLS, G. **Language in the classroom: Literacy and collaborative talk.**

Language and Education, v. 3, n. 4, p. 251-273,  
1989. <https://doi.org/10.1080/09500788909541266>

WILKINSON, A. **The Concept of Oracy.** The English Journal, v. 59, n. 1, p. 71-77,  
1970. <https://doi.org/10.2307/811736>

WILKINSON, I. A. G.; BOURDAGE, K. **Quality Talk about Texts.** Heinemann, *no prelo.*