



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Linguística

Tese de Doutoramento

**Da produção escrita à consciência metalinguística: Uma
abordagem metacognitivista para níveis avançados do
português como língua estrangeira na Itália**

Monique Carbone Cintra

Orientador(es) | Ana Alexandra Silva
Diana Peppoloni
Vanessa Castagna

Évora 2023



Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada

Programa de Doutoramento em Linguística

Tese de Doutoramento

Da produção escrita à consciência metalinguística: Uma abordagem metacognitivista para níveis avançados do português como língua estrangeira na Itália

Monique Carbone Cintra

Orientador(es) | Ana Alexandra Silva
Diana Peppoloni
Vanessa Castagna

Évora 2023



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Maria do Céu Fonseca (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Alexandra Silva (Universidade de Évora) (Orientador)
Carla Valeria de Souza Faria (Università degli Studi di Trieste)
Monica Lupett (Università di Pisa)
Paulo José Tente da Rocha Santos Osório (Universidade da Beira Interior)
Pedro Balas Custódio (Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra)
Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia) (Orientador)

*À minha filha Aurora, que, com os seus primeiros
raios de vida, iluminou a minha;
Ao meu marido Gianni, que com amor e
paciência, encoraja-me e caminha sempre ao
meu lado.*

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho foi acompanhada de incentivo e colaboração por parte de várias pessoas. Temo não conseguir agradecer suficientemente a algumas delas. Dizem que agradecer é uma forma de reconhecer que não se está sozinho e, por isso mesmo, quero manifestar, publicamente, o meu reconhecimento e gratidão a todos os que tornaram possível findar mais esta etapa do meu percurso profissional e pessoal.

Ao meu marido, pelo apoio incondicional e pelo companheirismo em todas as fases deste percurso;

À minha filha, que mesmo sendo tão pequena, demonstrou-se tão compreensiva diante das minhas ausências;

Às minhas orientadoras, Professora Doutora Ana Alexandra Lázaro Vieira da Silva, Professora Doutora Vanessa Ribeiro Castagna e Professora Doutora Diana Peppoloni, por todas as contribuições valiosas que deram a este trabalho, pela disponibilidade e, principalmente, por representarem tão bem um modelo profissional a ser seguido;

Ao Professor Doutor Pedro Balas Custódio, que acreditou no potencial dos primeiros rascunhos deste trabalho e incentivou-me a apresentar a minha candidatura para o programa de Doutoramento em Évora;

Aos meus pais, que não economizaram esforços para atravessar o oceano Atlântico e virem me ajudar num dos momentos mais críticos;

Às minhas colegas de trabalho, Paula de Paiva Limão, Vera Lúcia de Oliveira, Alessandra Pettinelli, Brigitte Noirhomme e Amélia Tavares, pelas parcerias e projetos realizados com tanto empenho e energia;

A todos os meus amigos, nos diversos cantos do mundo, pela torcida e afeto demonstrado; em especial ao Jefferson e às queridas Maria Serena, Elena, Eloísa, Bruna, Martina, Ilenia, Tamiris, Gabriela, Fernanda, Mariana e Maristella.

“Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.”

Paulo Freire

RESUMO

A proposta desta tese de doutorado é contribuir para uma reflexão sobre a consciência metalinguística no ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira (PLE), em níveis avançados de cursos universitários. Os pressupostos teóricos que fundamentaram este trabalho baseiam-se predominantemente nos conceitos de metacognição (Flavell, 1979; 1999; Nelson & Narens, 1990; Overschelde, 2008, Tarricone, 2011) e de consciência metalinguística (Gombert, 1990) aplicados ao contexto de ensino e aprendizagem de línguas (Bialystock, 1994; 2001; Osório & Antunes, 2009; Osório, 2016; Ançã, 2016; 2018; Gehardt, 2016; Peppoloni, 2018; Roehr-Brackin, 2018). Trata-se de um estudo interdisciplinar no qual convergem três paradigmas – sujeito, língua e ensino –, a partir da perspectiva de que a reflexão metalinguística, enquanto atividade metacognitiva, possui estreita ligação com o aumento do nível de competência linguístico-comunicativa dos aprendizes de língua estrangeira (LE). Realizou-se uma pesquisa-ação que se dividiu em três fases: pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção. A fase de intervenção consistiu na realização de um Laboratório de Produção Escrita e Reflexão Metalinguística, oferecido como curso extracurricular para os alunos participantes deste estudo. Primeiramente, fez-se uma coleta de dados na fase de pré-intervenção, que recorreu aos seguintes instrumentos de pesquisa: um questionário, um teste metalinguístico, tarefas de produção escrita e uma folha de (auto)avaliação e (auto)correção. Após a análise desses dados iniciais, foram propostas atividades didáticas criteriosamente elaboradas com os seguintes propósitos: estimular e guiar a reflexão metalinguística dos aprendizes envolvidos, bem como promover uma aprendizagem autorregulada e, conseqüentemente, autônoma. Foram focalizadas, em particular, as dificuldades manifestadas por esses aprendizes na fase de pré-intervenção e também durante os encontros do laboratório, à medida que lhes eram solicitadas tarefas de produção textual escrita. A descoberta, compreensão e correção dos (próprios) erros foi o tema central do laboratório, de modo que os aprendizes pudessem, de forma gradual, aprimorar a sua capacidade de autoavaliação e autocorreção dos textos escritos. Por fim, na fase de pós-intervenção, utilizaram-se os mesmos instrumentos de pesquisa, a fim de confrontar os resultados obtidos antes e após a aplicação de uma metodologia voltada para o aperfeiçoamento do nível de consciência metalinguística e das habilidades de autoavaliação e autocorreção dos aprendizes. Os dados coletados foram submetidos à estratégia metodológica de triangulação, graças à aplicação dos diferentes instrumentos de pesquisa mencionados, o que permitiu uma análise sob diversos ângulos dos fenômenos observados. Esses instrumentos, bem como as atividades propostas, ambos elaborados especificamente para esta tese de doutorado, representam uma contribuição para os estudos na área de PLE, e sobretudo para o contexto universitário italiano. Concluiu-se que o desenvolvimento da consciência metalinguística levou os alunos a adquirirem cada vez mais autonomia em relação às suas capacidades iniciais de autoavaliação e autocorreção das suas produções escritas. Constatou-se que houve um aumento da regulação das ações metacognitivas de monitoramento e controle envolvidas na reparação das falhas identificadas e na execução de novas tarefas. Conseqüentemente, verificou-se um melhor desempenho relativo à competência comunicativa desses alunos, manifestada na realização de tarefas de produção textual que representaram diferentes contextos de uso interativo e situado da língua.

Palavras-chave: português língua estrangeira; consciência metalinguística; metacognição; competência comunicativa; aprendizagem autorregulada.

RIASSUNTO

Titolo: Dalla produzione scritta alla consapevolezza metalinguistica: un approccio metacognitivista per i livelli avanzati di portoghese come lingua straniera in Italia

La proposta di questa tesi di dottorato è quella di promuovere una riflessione sul contributo della consapevolezza metalinguistica nell'insegnamento e nell'apprendimento del portoghese come lingua straniera (PLE) nei livelli avanzati dei corsi universitari. I presupposti teorici su cui si fonda questo lavoro si basano prevalentemente sui concetti di metacognizione (Flavell, 1979; 1999; Nelson & Narens, 1990; Overschelde, 2008; Tarricone, 2011) e di consapevolezza metalinguistica (Gombert, 1990) applicati al contesto dell'insegnamento-apprendimento delle lingue (Bialystock, 1994; 2001; Osório & Antunes, 2009; Osório, 2016; Ançã, 2016; 2018; Gehardt, 2016; Peppoloni, 2018; Roehr-Brackin, 2018). Si tratta di uno studio interdisciplinare in cui convergono tre paradigmi - soggetto, lingua e insegnamento - nella prospettiva che la riflessione metalinguistica, in quanto attività metacognitiva, abbia uno stretto legame con l'aumento del livello di competenza linguistico-comunicativa degli apprendenti di lingua straniera (LS). È stata condotta una ricerca-azione suddivisa in tre fasi: pre-intervento, intervento e post-intervento. La fase di intervento è consistita nella realizzazione di un Laboratorio di produzione scritta e riflessione metalinguistica, offerto come corso extracurricolare agli studenti partecipanti a questo studio. In primo luogo, nella fase di pre-intervento è stata effettuata una raccolta dati che ha utilizzato i seguenti strumenti di ricerca: un questionario, un test metalinguistico, compiti di produzione scritta e una scheda di autovalutazione e autocorrezione. Dopo l'analisi di questi dati iniziali, le attività didattiche sono state accuratamente progettate con i seguenti obiettivi: stimolare e guidare la riflessione metalinguistica degli studenti coinvolti, nonché promuovere un apprendimento autoregolato e, di conseguenza, autonomo. In particolare, sono state messe a fuoco le difficoltà manifestate da questi studenti nella fase di pre-intervento e anche durante gli incontri di laboratorio, quando è stato chiesto loro di svolgere compiti di produzione di testi scritti. La scoperta, la comprensione e la correzione degli errori loro è stato il tema centrale del laboratorio, in modo che gli studenti potessero migliorare gradualmente la loro capacità di autovalutazione e autocorrezione dei testi scritti. Infine, nella fase di post-intervento, sono stati utilizzati gli stessi strumenti di ricerca per confrontare i risultati ottenuti prima e dopo l'applicazione di una metodologia volta a migliorare il livello di consapevolezza metalinguistica e le capacità di autovalutazione e autocorrezione degli studenti. I dati raccolti sono stati sottoposti alla strategia metodologica della triangolazione, grazie all'applicazione dei diversi strumenti di ricerca sopra menzionati, che hanno permesso un'analisi da diverse prospettive dei fenomeni osservati. Questi strumenti, così come le attività proposte, entrambi specificamente progettati per questa tesi di dottorato, rappresentano un contributo agli studi nel campo del PLE, e in particolare al contesto universitario italiano. Si è concluso che lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica ha portato gli studenti ad acquisire sempre più autonomia rispetto alle capacità iniziali di autovalutazione e autocorrezione delle proprie produzioni scritte. È stato riscontrato un aumento della regolazione delle azioni metacognitive di monitoraggio e controllo coinvolte nella riparazione degli errori individuati e nell'esecuzione di nuovi compiti. Di conseguenza, si è registrato un rendimento migliore, in relazione alla competenza comunicativa degli studenti coinvolti nello studio, nello svolgimento di compiti di produzione testuale rappresentativi di diversi contesti di uso interattivo e situato della lingua.

Parole chiave: Portoghese come lingua straniera; consapevolezza metalinguistica; metacognizione; competenza comunicativa; apprendimento autoregolato

ABSTRACT

Title: From written production to metalinguistic awareness: a metacognitivist approach for advanced levels of Portuguese as a Foreign Language in Italy

The purpose of this doctoral thesis is to promote a reflection on the contribution of metalinguistic awareness to the teaching and learning of Portuguese as a foreign language (PFL) in advanced levels of university courses. The theoretical assumptions that grounded this work are predominantly based on the concepts of metacognition (Flavell, 1979; 1999; Nelson & Narens, 1990; Overschelde, 2008, Tarricone, 2011) and metalinguistic awareness (Gombert, 1990) applied to the language teaching-learning context (Bialystock, 1994; 2001; Osório & Antunes, 2009; Osório, 2016; Ançã, 2016; 2018; Gehardt, 2016; Peppoloni, 2018; Roehr-Brackin, 2018). This is an interdisciplinary study in which three paradigms converge - subject, language, and teaching - from the perspective that metalinguistic reflection, as a metacognitive activity, has close links with increasing the level of linguistic-communicative competence of foreign language (FL) learners. This action-research was divided into three phases - pre-intervention, intervention and post-intervention. An action-research was conducted and divided into three phases: pre-intervention, intervention and post-intervention. The intervention phase consisted in the realization of a Laboratory of Written Production and Metalinguistic Reflection, offered as an extracurricular course for the students participating in this study. First, a data collection was made in the pre-intervention phase, which resorted to the following research instruments: a questionnaire, a metalinguistic test, written production tasks and a (self)evaluation and (self)correction sheet. After the analysis of these initial data, didactic activities were carefully designed with the following purposes: to stimulate and guide the metalinguistic reflection of the learners involved, as well as to promote self-regulated and, consequently, autonomous learning. In particular, the difficulties manifested by these learners in the pre-intervention phase and also during the laboratory meetings - as they were asked to perform written text production tasks - were focused on. The discovery, understanding, and correction of (their) errors was the central theme of the laboratory, so that the learners could gradually improve their ability to self-evaluate and self-correct their written texts. Finally, in the post-intervention phase, the same research instruments were used in order to compare the results obtained before and after the application of a methodology aimed at improving the metalinguistic awareness level and the self-evaluation and self-correction skills of the learners. The data collected was submitted to methodological triangulation, thanks to the application of the different research instruments mentioned above, which allowed an analysis from different angles of the phenomena observed. These instruments, as well as the proposed activities, both developed specifically for this doctoral thesis represent a contribution to studies in the area of PFL, and especially for the Italian university context. It was concluded that the development of metalinguistic awareness led students to acquire more and more autonomy in relation to their initial capacities of self-evaluation and self-correction of their written productions. It was found that there was an increase in the regulation of metacognitive actions of monitoring and control involved in the repair of identified faults and in the execution of new tasks. As a result, there was a better performance, relative to the communicative competence of these students, in carrying out text production tasks that represented different contexts of interactive and situated language use.

Keywords: Portuguese as a foreign language; metalinguistic awareness; metacognition; communicative competence; self-regulated learning

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema básico de integração conceptual a partir de Fauconnier & Turner (2002)	40
Figura 2 - Representação do conceito de metacognição.....	43
Figura 3 - Estrutura básica e níveis dos processos cognitivos a partir de Nelson e Narens (1990)	53
Figura 4 - Esquema estrutural da atividade metacognitiva a partir de Nelson e Narens	54
Figura 5 - Representação básica do modelo metacognitivo de Nelson e Narens, segundo Overschelde (2008, p. 48)	57
Figura 6 - Metacognição e aprendizagem	63
Figura 7 - Seis funções da linguagem esquematizadas no modelo de comunicação verbal a partir de Jakobson (2003)	75
Figura 8 - Tipos de atividades metalinguísticas e objetivos, a partir de Gerhardt (2016).....	112
Figura 9 - Pesquisa-ação: processo cíclico	122
Figura 10 - Fases da metodologia de pesquisa	127
Figura 11 - Triangulação de dados	129
Figura 12 - Página inicial do Laboratório	177
Figura 13 - Exemplo de respostas dadas ao exercício 2b (A1)	234
Figura 14 - Exemplos de respostas dadas ao exercício 3 (A3)	236
Figura 15 - Exemplos de respostas dadas ao exercício 3 (A2)	236
Figura 16 - Exemplos de respostas dadas ao exercício 3 (A6)	236

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Procedimentos metodológicos	133
Quadro 2 - Perfil dos alunos participantes do estudo	163
Quadro 3 - Estratégias usadas pelos alunos na produção escrita	191
Quadro 4 - Níveis de proficiência certificados pelo Exame Celpe-Bras (Adaptação).....	203
Quadro 5 - Parâmetros de avaliação -adaptados a partir da grade de avaliação utilizada até 2013/1 no Celpe-Bras	204
Quadro 6 - Avaliação diagnóstica: tarefa 1	207
Quadro 7 - Avaliação diagnóstica: tarefa 2	210
Quadro 8 - Critérios de avaliação da manifestação do conhecimento condicional em âmbito global	215
Quadro 9 - Grade de avaliação da consciência metalinguística nas respostas argumentativas	224
Quadro 10 - Valores atribuídos às respostas de identificação do teste metalinguístico	226
Quadro 11 - Valores atribuídos às respostas argumentativas do teste metalinguístico	226
Quadro 12 - Resultados iniciais: exercício 1	232
Quadro 13 - Resultados iniciais: exercício 2	235
Quadro 14 - Resultados iniciais: exercício 3a	237
Quadro 15 - Resultados iniciais: exercício 3b	239
Quadro 16 - Resultados iniciais: exercício 4	242
Quadro 17 - Mudanças observadas em relação ao tratamento dos erros: perspectiva dos alunos	256
Quadro 18 - Desempenho alcançado na produção de um resumo acadêmico	269
Quadro 19 - Desempenho obtido na produção de um e-mail formal: pós- intervenção	273
Quadro 20 - Resultados finais: exercício 1	291
Quadro 21 - Resultados finais: exercício 2	294
Quadro 22 - Resultados finais: exercício 3a	297
Quadro 23 - Resultados finais: exercício 3b	298
Quadro 24 - Resultados finais: exercício 4	300

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Autoavaliação e manifestação do conhecimento condicional relativos à produção textual da tarefa 1: Homepage	216
Tabela 2 - Autoavaliação e manifestação do conhecimento condicional relativos à produção textual da tarefa 2 - e-mail formal	216
Tabela 3 - Autoavaliação e manifestação do conhecimento condicional relativos à produção textual da tarefa 6	280
Tabela 4 - Autoavaliação e manifestação do conhecimento condicional relativos à produção textual da tarefa 7	283

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LA Language Awareness

LE Língua Estrangeira

LM Língua Materna

LP Língua Portuguesa

Moodle Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

NCM Nível de Consciência Metalinguística

PB Português Brasileiro

PE Português Europeu

RC Resposta Correta

k.p. kindle position

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ESTUDOS SOBRE METACOGNIÇÃO APLICADOS A PRÁTICAS DIDÁTICAS	29
1.1 Correntes linguísticas, cognição e contexto sociointeracional	29
1.2 Conhecimento prévio como requisito para aprender novos conceitos	33
1.3 Metacognição	40
1.4 O monitoramento cognitivo de Flavell e o seu contributo na execução de tarefas ..	45
1.5 O modelo metacognitivo de Nelson e Narens	50
1.5.1 Controle.....	52
1.5.2 Monitoramento.....	53
1.5.3 Modelo do nível objeto	56
1.6 Da teoria à prática: uma abordagem metacognitivista no ensino	58
1.6.1 Monitoramento e controle nas práticas de ensino e aprendizagem	62
1.6.2 (Auto)regulação metacognitiva: implicações no ensino e na aprendizagem	64
2 DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA E IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	69
2.1 Diferentes olhares sobre o termo “metalinguístico”	71
2.2 Atividade metalinguística e metacognição	79
2.3 O modelo de Bialystok: análise e controle	82
2.4 Relação entre atividade metalinguística e produção textual escrita	87
2.5 Erro sem estigma: um elemento de reflexão e compreensão para alunos e professores	94
2.6 Relevância das atividades de reflexão metalinguística para o ensino/aprendizagem de línguas	99
2.6.1 Como elaborar atividades que promovem a reflexão metalinguística?	107
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	111
3.1 Caracterização da natureza da pesquisa	111
3.2 Métodos de pesquisa	116
3.2.1 Pesquisa-ação.....	117
3.2.2 Triangulação dos dados e estudo de caso exploratório.....	125
3.3 Instrumentos de pesquisa	129
3.4 Caracterização do contexto de pesquisa: aprendizagem progressiva e/ou concomitante das variedades do português europeu e do português brasileiro	159

3.5 Pandemia de COVID-19: limitações e potencialidades	167
4 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NA FASE DE PRÉ-INTERVENÇÃO	175
4.1 Perspectiva dos alunos em relação à aprendizagem do português e a dificuldades nas produções textuais	175
4.1.1 Contato e dificuldades com as duas normas da língua portuguesa.....	175
4.1.2 Conhecimento metacognitivo e metaestratégico dos alunos em relação às atividades de produção e (auto)correção textual.....	181
4.1.3 Tipos de feedback recebido	195
4.1.4 Gêneros textuais praticados pelos alunos	197
4.2 Diagnóstico do desempenho dos alunos nas produções textuais	198
4.2.1 Critérios de análise.....	199
4.2.2 Desempenho alcançado na produção de um texto para ser publicado numa Homepage.....	204
4.2.3 Desempenho alcançado na produção de um e-mail formal	206
4.3 Diagnóstico da capacidade de autoavaliação e autocorreção dos textos produzidos	211
4.4 Níveis de conhecimento metalinguístico observados na realização do teste inicial	219
4.4.1 Análise das respostas do exercício 1.....	224
4.4.2 Análise das respostas do exercício 2.....	230
4.4.3 Análise das respostas do exercício 3.....	232
4.4.4 Análise das respostas do exercício 4.....	236
4.5 Preparação e organização da fase de intervenção	240
5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS	243
5.1 Perspectiva dos alunos em relação à experiência do laboratório	243
5.1.1 Mudanças observadas	244
5.1.2 Capacidade de manipulação do erro e dificuldades persistentes	249
5.1.3 Avaliação das atividades didáticas realizadas e da relevância do laboratório para a formação acadêmica	255
5.2 Desempenho final dos alunos nas produções escritas	266
5.2.1 Desempenho alcançado na produção de um resumo acadêmico	266
5.2.2 Mudanças verificadas no desempenho obtido na produção de um e-mail formal....	270

5.3 Aumento da capacidade de autoavaliação e autocorreção nas produções textuais finais	276
5.4 Progressos observados na realização do teste metalinguístico.....	286
5.4.1 Mudanças observadas nas respostas do exercício 1.....	287
5.4.2 Mudanças observadas nas respostas do exercício 2.....	290
5.4.3 Mudanças observadas nas respostas do exercício 3.....	293
5.4.4 Mudanças observadas nas respostas do exercício 4.....	296
CONCLUSÕES.....	300
BIBLIOGRAFIA	310
APÊNDICES	321
ANEXOS	367

INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa (LP) no cenário universitário italiano é uma língua estrangeira¹ (LE) ensinada com diferentes propósitos formativos de acordo com a organização curricular dos cursos nos quais é oferecida como disciplina. Interessa a esta investigação o contexto universitário em que a LP pertence ao setor científico disciplinar L-LIN/09 de *Lingua e Traduzione – Lingue Portoghese e Brasiliana*², das faculdades de Línguas e Literaturas Modernas, Tradução e Interpretação, e Letras e Filosofia. Trata-se de um contexto específico do ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE), uma vez que a língua, enquanto objeto de estudo, é abordada não apenas como veículo de comunicação, mas, sobretudo, como um instrumento de uso profissional, destinado a responder às exigências do mercado de trabalho no qual irão atuar os alunos/futuros profissionais³.

Assume-se nesta tese que é um dever dos cursos universitários empenhados com a formação de futuros professores, tradutores, intérpretes e linguistas promover o conhecimento linguístico explícito dos alunos em direção ao desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística deles. Especificamente em relação aos níveis avançados de LE, observa-se, não raramente, que conforme os aprendizes adquirem maior fluência para se expressarem na língua-alvo, há uma tendência a focalizarem menos a atenção deles nos aspectos formais da língua. Se não houver consciência, por parte desses aprendizes, de que ainda há algo a ser aprendido e/ou aperfeiçoado em relação ao conhecimento linguístico que têm, não haverá predisposição para a aprendizagem de novos conceitos e os objetivos das aulas poderão ficar limitados à revisão de conteúdos e à prática de conversação. Para evitar essa situação, argumenta-se que será crucial estimular um raciocínio explícito e consciente sobre as estruturas e funções da língua-alvo, aumentando, assim, a capacidade de os alunos a usarem de forma apropriada e precisa, bem como de processarem novos conhecimentos metalinguísticos que lhes permitam desenvolver a competência comunicativa que já têm.

¹ Usa-se aqui o termo “Língua Estrangeira” para fazer referência a uma língua que é estudada, em contexto formal, numa comunidade linguística que possui outro idioma como língua nacional.

² Língua e Tradução – Línguas Portuguesa e Brasileira

³ Um outro contexto universitário de ensino-aprendizagem de PLE na Itália, que não será considerado nesta tese, diz respeito a cursos como o de Relações Internacionais, Ciências da Comunicação etc., em que o estudo de uma ou mais LEs não representa o setor disciplinar de maior relevância da grade curricular. Consequentemente, os objetivos linguísticos desses cursos são menos específicos e, além disso, as disciplinas de literatura e tradução dessas LEs não são contempladas nesses currículos.

Diferentemente de outros cursos em que o estudo de uma ou mais LEs não representa o setor disciplinar de maior relevância⁴ na grade curricular, o contexto universitário aqui focalizado caracteriza-se por oferecer uma formação linguística ampla e coerente com as saídas profissionais, as quais incluem diferentes âmbitos de atuação, a saber:

- **âmbito escolar**⁵: atuação como professor da língua e/ou literatura estrangeira que foi inserida no plano de estudo universitário⁶;
- **âmbito industrial**: atuação na posição de especialista linguístico de gestão empresarial; no setor terciário e de instrução cultural, como teatros, museus, bibliotecas, arquivos e fundações;
- **âmbito editorial**: atuação como tradutor literário e/ou setorial; na recolha e gestão de informações em rede – dada a sua formação plurilinguística para atuar em diversos setores relacionados com a “*net economy*”, elaboração de catálogos em suporte eletrônico, e-books, hipertextos etc.;
- **âmbito do turismo**: atuação como promotor internacional.

Além desses âmbitos, há também a possibilidade de atuação profissional enquanto especialista linguístico⁷, dentro de empresas públicas e privadas, na organização de feiras e exposições a nível nacional e internacional; em instituições da União Europeia (Parlamento Europeu, Comissão Europeia, Conselho dos Ministros, etc.), organizações nacionais e internacionais como o Ministério de Negócios e Relações Internacionais, embaixadas e consulados italianos no exterior e outros setores.

Após cinco anos de formação (divididos em *Laurea Triennale*⁸ e *Laurea Magistrale*⁹), espera-se que os alunos inscritos nesses cursos sejam utilizadores proficientes da LP, não somente no que diz respeito ao conceito de competência comunicativa (Hymes, 1972), mas

⁴ Além de os objetivos linguísticos serem menos específicos nesses cursos, as disciplinas de literatura e tradução das LEs não são contempladas na grade curricular.

⁵ Para aqueles que estiverem interessados no ensino, é necessário, além do diploma de nível “*magistrale*” – 2º ciclo/mestrado –, obter a “habilitação ao ensino”, ou seja, completar outros 24 créditos formativos, realizando exames no âmbito das disciplinas antro-pisco-pedagógicas e de metodologia e tecnologia didática.

⁶ É necessário, além do diploma de 2º ciclo – ou *Laurea Magistrale* – a aprovação em concurso público nacional para a obtenção da habilitação de ensino.

⁷ Essas informações encontram-se disponíveis em https://www.lettere.unipg.it/files/manifesto_llcti_lm_2021-2022.pdf [acesso 13/02/2021]

⁸ Nas universidades italianas alguns cursos de graduação (ou de 1º ciclo) costumam ter a duração de três anos e, por isso, são denominados “*Corso di Laurea Triennale*”.

⁹ Os cursos de “*Laurea Magistrale*” têm duração de dois anos e, geralmente, são equiparados ao curso de Mestrado, no Brasil e em Portugal.

também de forma articulada à competência profissional (Almeida Filho, 1993; 2004). Esta última engloba outros dois tipos de competências, teórica e aplicada, que exigem habilidades (meta)linguísticas específicas, de reflexão, gerenciamento e regulação do uso da LE em relação aos seus aspectos formais, sociais e culturais. Todavia, o que se observa nas classes de PLE desses cursos universitários de formação linguística é que os alunos concluintes, inscritos no último ano da *Laurea Magistrale*, demonstram ter um amplo conhecimento da LP, mas têm dificuldade em aplicar esse conhecimento em atividades que exigem uma reflexão metalinguística bem desenvolvida. Essa constatação foi recentemente compartilhada no estudo publicado por Vanessa Castagna (2021) a respeito dos erros fossilizados presentes nas traduções feitas por alunos de nível avançado. A reflexão metalinguística, nesse contexto de ensino-aprendizagem, deveria estar associada à competência profissional desses alunos e, assim sendo, torna-se crucial pensar em metodologias que possam aprimorar e desenvolver essa habilidade.

No longo e complexo processo de aquisição/aprendizagem de uma LE é possível observar o desenvolvimento gradual da competência comunicativa do aluno e identificar que nos níveis iniciais há uma tendência em buscar na língua materna (LM) os parâmetros para aprender a nova língua. Isso acontece porque o aluno recorre, primeiramente, ao conhecimento linguístico que já possui e, então, testa as suas hipóteses para tentar controlar as regras da língua que pretende usar, construindo, assim, o seu próprio sistema interlinguístico, que não se identifica nem com a LM nem com a LE. A esse fenômeno, que representa um processo transitório e natural na aprendizagem da LE, Selinker (1972) atribuiu o termo “interlíngua”. A respeito dessa evolução gradual da competência comunicativa do aluno que tende a se distanciar das regras da LM em direção a uma maior autonomia no uso das regras da LE, interessa a esta investigação, particularmente, o papel desempenhado pelas habilidades relativas à consciência metalinguística. Esse conceito refere-se à capacidade de o aluno focalizar intencionalmente a própria atenção no sistema formal da língua que está aprendendo, tornando-se, assim, capaz de sistematizar as regras de funcionamento de modo autônomo e pessoal (Peppoloni, 2018: 11). É justamente essa potencialidade de tornar o aluno mais autônomo, por meio da capacidade de aprender a aprender, que a consciência metalinguística vem ganhando destaque nas recentes pesquisas voltadas para a educação linguística, seja de LM, seja de LE (Peppoloni 2018; Roehr-Brackin, 2018; Pilati, 2017; Gerhardt, 2016; Neves, 2016; Barbosa, 2015; Beber, Silva e Bonfiglio, 2014).

Para maior clareza do termo “metalinguística” é preciso compreender, ainda que de forma simplificada, o conceito de metacognição, que é uma das atribuições cognitivas humanas

que nos possibilita gerenciar tarefas cotidianas tais como “prever, escolher, definir, ajustar, modificar, avaliar, identificar potencialidades e limitações para a execução de ações, e também detectar e solucionar problemas que envolvem conceitos e significados [...]” (Gerhardt, 2016, p.26), que nos ajudam a administrar o nosso entendimento sobre as coisas do mundo e também sobre nosso próprio processo de compreensão. A atividade metalinguística é um dos tipos de ação metacognitiva, tendo como principal e peculiar característica o fato de tomar a linguagem como objeto de ação cognitiva e de, ao mesmo tempo, recorrer à própria linguagem para descrever tal processo.

A partir dos estudos em âmbito linguístico, bem como em outras áreas disciplinares, buscou-se compreender, analisar e propor soluções para alguns fenômenos verificados com frequência nos cursos universitários italianos descritos acima. Essa perspectiva coincide com os fundamentos da Linguística Aplicada, que abriga, entre outros aspectos, aqueles de caráter processual implicados no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (Santos Gargallo, 1999; Almeida Filho, 2005). Trata-se de uma ciência que se destaca, principalmente, por sua natureza interdisciplinar, pela capacidade de unir, de forma complementar e articulada, teoria(s) e prática, estando sobretudo engajada com o contexto educativo (Moita Lopes, 2006). Ademais, faz-se necessário pontuar que a sua preocupação primeira não é teorizar acerca da prática, estando dela distante e, sim, realizar o processo inverso: observar na prática quais são os problemas para buscar, na(s) diferente(s) teoria(s), a compreensão e/ou solução deles.

Na Itália, essa mesma visão é compartilhada pelos estudos realizados no âmbito disciplinar conhecido como *Glottodidattica*:

La glottodidattica [...] si configura come una scienza pratica ed interdisciplinare al cui interno si individuano una componente teorica (mirante a conoscere il meccanismo dell'acquisizione linguistica, al fine di derivarne degli approcci) ed una componente operativa, spesso detta “glottodidassi”, che porta alla definizione di metodi e alla selezione delle tecniche e delle tecnologie adeguate. (Balboni, 1999: 47)¹⁰

Observou-se, ao longo dos anos de atuação prática no ensino de português como língua estrangeira (PLE) na Itália, que algumas das dificuldades remanescentes na produção escrita de alunos avançados se manifestam mais frequentemente nos níveis sintático, lexical e semântico – devido a interferências da LM e da confusão entre as normas do português europeu (PE) e do português do Brasil (PB) – e também no nível discursivo-pragmático – em decorrência da falta

¹⁰ “A glotodidática configura-se [...] como uma ciência prática e interdisciplinar na qual se encontra uma componente teórica (voltada para o conhecimento dos mecanismos da aquisição linguística, para que se possam elaborar abordagens) e uma componente operacional [...] que conflui na definição de métodos e na seleção de técnicas e de tecnologias adequadas” (Balboni, 1999: 47 – tradução nossa).

de conhecimento dos diferentes contextos de uso da língua. A respeito deste último aspecto, nota-se que, geralmente, as atividades de produção textual dos alunos de nível avançado não contemplam propósitos comunicativos específicos de modo articulado com os diferentes gêneros textuais. Percebe-se, assim, que somente uma parte do processo da escrita acaba sendo considerado nas propostas textuais direcionadas aos alunos. Considera-se uma lacuna importante no processo de ensino e aprendizagem de PLE em cursos universitários a não relevância das habilidades de autocorreção e autoavaliação dos aprendizes. Essas habilidades envolvem tanto ações cognitivas e metacognitivas quanto ações linguísticas relativas à competência comunicativa e, por isso, deveriam estar no centro da formação profissional dos aprendizes envolvidos. Sugere-se, assim, que o desenvolvimento das habilidades de autoavaliação e autocorreção seja guiado por uma abordagem didática de tipo metacognitivista, baseadas em estudos teóricos no campo das Ciências Cognitivas, mais especificamente relacionados com os processos mentais envolvidos na metacognição.

Nessa perspectiva, sustenta-se que seria importante os aprendizes tomarem consciência do progresso que estão fazendo durante o processo de aquisição/aprendizagem de uma LE, de modo que se sintam confiantes e motivados a aumentarem a competência comunicativa que já possuem. Destarte, uma boa estratégia para que haja essa “consciencialização” consiste em levá-los a comparar os resultados obtidos nas atividades iniciais com aqueles alcançados durante e após um determinado percurso de formação.

Delineou-se uma hipótese norteadora para o estudo, diretamente relacionada com dois grandes pilares teóricos: um que focaliza a metacognição e as suas implicações na promoção de um ensino reflexivo e outro que considera a consciência metalinguística como uma habilidade não só vinculada à área disciplinar da Linguística – Geral e Aplicada –, como também das Ciências Cognitivas. Essas duas perspectivas teóricas foram exploradas a partir dos objetivos gerais desta tese, os quais serviram de base para traçar outros objetivos mais específicos durante as diferentes fases da investigação.

É importante esclarecer que o levantamento da hipótese norteadora se configurou como um fio condutor que atravessou todo o estudo e teve por finalidade correlacionar tanto os aspectos teórico-metodológicos de pesquisa, quanto aqueles envolvidos nas habilidades metacognitivas e metalinguísticas dos aprendizes. Não se trata de uma hipótese de pesquisa que culminará num resultado final definitivo – como ocorre nos estudos que se valem de um método empírico positivista, buscando controlar variáveis a fim de confirmar ou refutar com precisão a hipótese inicial –, pelo contrário, o seu escopo é guiar o processo de investigação científica,

sem condicioná-lo *a priori*. Assim sendo, deve-se ter em mente que esse tipo de hipótese, característico da pesquisa-ação, deixa espaço para contemplar outros questionamentos que possam surgir no decorrer do processo, redefinindo e/ou ampliando, inclusive, os objetivos específicos da pesquisa. Ademais, salienta-se que os resultados alcançados devem ser interpretados numa relação de interdependência com a especificidade do contexto de pesquisa, e não pretendem ser exaustivos e, sim, relevantes para os problemas reais identificados na prática.

Assim sendo, esta tese tem como hipótese norteadora: o desenvolvimento da consciência metalinguística, a partir de uma abordagem metacognitivista, pode promover uma aprendizagem autorregulada, aumentando, conseqüentemente, as habilidades de autoavaliação e autocorreção dos erros, bem como o desempenho relativo à competência comunicativa dos alunos de nível avançado ao realizarem tarefas complexas de produção escrita.

Considerando a lacuna no processo de ensino e aprendizagem de PLE em cursos universitários relativa à não valorização das habilidades de autocorreção e autoavaliação dos aprendizes e baseando-se na hipótese norteadora deste estudo, buscou-se alcançar os objetivos gerais apresentados a seguir:

1. refletir sobre o conceito de metacognição e as suas implicações no ensino/aprendizagem de línguas;
2. refletir sobre as habilidades metacognitivas a serem desenvolvidas nos níveis avançados de PLE;
3. refletir sobre o conceito de consciência metalinguística e o seu potencial de autorregulação das habilidades envolvidas na produção escrita;
4. investigar sobre procedimentos didáticos que contribuem para o desenvolvimento da consciência metalinguística.

É importante ressaltar que neste estudo não houve uma fase exclusivamente dedicada à coleta de dados e outra, posterior, à análise deles, por se tratar de uma pesquisa-ação, na qual essas etapas se alternam à medida que novas ações metodológicas são realizadas. Portanto, os objetivos específicos foram sendo delimitados em função das novas descobertas que surgiam durante o processo investigativo, principalmente os objetivos de natureza linguística, influenciando a elaboração de atividades didáticas que trataram de aspectos linguísticos observados a partir da análise de diversas produções textuais, não só numa fase inicial, mas

também no decorrer dos encontros do Laboratório de Produção Escrita e Reflexão Metalinguística.

Os objetivos específicos que permearam este trabalho são:

1. definir quais conhecimentos metacognitivos – incluindo aqueles metalinguísticos – podem contribuir para a resolução dos problemas identificados como complexos na produção escrita de PLE em níveis avançados;
2. propor, a partir da análise das dificuldades dos alunos, atividades de intervenção para o desenvolvimento da consciência metalinguística a favor das habilidades de (auto)avaliação e (auto)correção das produções textuais escritas;
3. averiguar se e em que sentido os dados obtidos após a realização das atividades de intervenção divergem daqueles analisados na fase de investigação dos problemas relacionados com a consciência metalinguística;
4. traçar o perfil dos alunos participantes em relação ao estudo da língua portuguesa e das suas variedades;
5. obter informações sobre o tipo de *feedback* fornecido pelos professores em relação à avaliação da produção textual dos alunos;
6. averiguar qual é a percepção desses alunos em relação à própria capacidade de autocorreção;
7. verificar se e como a consciência metalinguística se manifesta em atividades de reflexão gramatical e de produção textual escrita;
8. averiguar qual é o desempenho dos alunos ao executarem uma tarefa comunicativa de produção escrita;
9. verificar como se manifesta o conhecimento metacognitivo e metaestratégico dos aprendizes;
10. averiguar qual é a percepção dos alunos quanto aos resultados alcançados, bem como o nível de satisfação deles em relação às atividades realizadas durante o laboratório.

A articulação entre teoria e prática – num movimento dialógico constante – percorrerá todas as fases deste estudo, almejando alcançar resultados que possam contribuir para a ampliação do conhecimento científico compartilhado no âmbito de português como língua estrangeira. Isso se justifica principalmente pelo fato de ainda hoje ser efetiva a carência de estudos científicos, bem como de produção de materiais didáticos especificamente voltados

para os níveis mais altos – C1 e C2 – previstos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEER)¹¹. Essa realidade é ainda mais crítica no cenário italiano, no qual se verifica uma escassa publicação de materiais didáticos de PLE destinados a um público-alvo itálico de nível avançado, consoante a visão de Castagna (2021).

Quanto à organização, a presente tese inicia-se com uma introdução que apresenta a contextualização da pesquisa e os problemas reais que serão abordados, com base num enquadramento teórico interdisciplinar que servirá de suporte ao estudo que se pretende desenvolver. A partir de uma hipótese norteadora de pesquisa, delimita-se o foco da investigação, elencando-se, em seguida, os objetivos gerais e específicos que se pretendem alcançar.

O Capítulo 1 apresenta os pressupostos teóricos e estudos de caráter metacognitivo aplicados às práticas didáticas. Para tal foi necessário enquadrar as correntes linguísticas num modelo cognitivo que cria um contexto sociointeracional em que deverá ocorrer o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

O Capítulo 2 preocupa-se com o conceito de consciência metalinguística e as implicações que este tem no ensino de uma língua estrangeira. A relação entre metacognição e reflexão metalinguística é explorada de forma a enquadrar as atividades didáticas propostas. A produção textual escrita não deve ser alvo de estigma por parte tanto de professores, como dos próprios alunos. O “erro”, o “acerto” e a “consciência” são elementos fulcrais para que haja um desenvolvimento de ações metacognitivas nas produções linguísticas dos alunos (Gombert, 2016).

O Capítulo 3 apresenta a metodologia empregue ao longo das várias fases de desenvolvimento do estudo. Parte-se da apresentação do paradigma de investigação científica adotado para a descrição detalhada dos procedimentos metodológicos utilizadas em cada uma das três fases da pesquisa: pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção, considerando, no final deste capítulo, alguns aspectos importantes para a caracterização do contexto de pesquisa e os impactos negativos e positivos da pandemia por Covid-19 causados na investigação.

O Capítulo 4 incide sobre a análise dos dados obtidos na fase de pré-intervenção, apresentando a perspectiva dos alunos em relação às dificuldades encontradas nas suas produções textuais e no tratamento dos erros e verificando como se manifesta o conhecimento metacognitivo deles nas atividades de produção e correção textual. Para tal foi essencial

¹¹ Conselho Europeu. Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação. Lisboa: Edições ASA, 2001.

identificar os critérios de análise que permitiram a verificação diagnóstica do desempenho dos alunos na realização das produções textuais e do teste metalinguístico. Ao final deste capítulo, apresentam-se breves considerações a respeito de como as análises precedentes influenciaram a preparação e organização da fase de intervenção.

O Capítulo 5 discute os resultados obtidos na fase de pós-intervenção e faz uma análise comparativa com os resultados da fase de pré-intervenção, ressaltando as mudanças verificadas, além de apresentar a perspectiva dos alunos em relação aos encontros do laboratório.

Finalmente, nas conclusões retomam-se os objetivos do trabalho realizado, tecendo considerações a respeito do que se verificou ao longo do processo investigativo, e apontam-se futuras perspectivas em relação aos estudos a serem realizados no âmbito de PLE.

A tese conta ainda com a bibliografia consultada, com os Apêndices contendo diversos materiais elaborados especificamente para este estudo, tais como instrumentos de pesquisa, atividades de reflexão metalinguística e um roteiro de uma das unidades didáticas usadas durante os encontros do laboratório e, por fim, com os Anexos nos quais é possível encontrar exemplos das produções textuais analisadas e das respostas dos alunos nas duas versões do teste metalinguístico.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ESTUDOS SOBRE METACOGNIÇÃO APLICADOS A PRÁTICAS DIDÁTICAS

Esta tese de doutorado insere-se no ramo da Linguística que dialoga com as bases conceituais das ciências cognitivas e, por isso, os pressupostos teóricos adotados levam em conta a relação existente entre a mente humana e a linguagem. Todavia, há algumas diferenças entre as correntes linguísticas de cunho cognitivista que merecem ser pontuadas. Estabelecem-se como fundamentos teóricos para este trabalho as considerações provenientes das ciências cognitivas, em particular modo, dos estudos em linguística cognitiva, metacognição, psicolinguística e consciência metalinguística. Conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem de uma língua serão tratados a partir dessa perspectiva que inclui a cognição humana.

1.1 Correntes linguísticas, cognição e contexto sociointeracional

Os postulados teóricos, no âmbito dos Estudos Linguísticos, que perpassam esta tese se baseiam, sobretudo, na convergência de alguns pressupostos funcionalistas e cognitivistas que caracterizam uma nova área de investigação denominada Linguística Cognitivo-Funcional (Tomasello, 1998), também designada Linguística Funcional Centrada no Uso. Nessa nova vertente, assume-se que os usos linguísticos são condicionados pela relação interdependente entre linguagem, cognição e ambiente sócio-histórico. Isso implica que há uma relação entre biologia e cultura na construção do significado e dos usos linguísticos:

a linguagem é vista como engendrada por capacidades cognitivas de domínio geral, que dizem respeito aos princípios de categorização, à organização conceptual, aos fatores ligados ao processamento linguístico e, sobretudo, à experiência humana no contexto de suas atividades individuais, sociointeracionais e culturais. Sob essa perspectiva, as categorias linguísticas são baseadas na experiência que os falantes têm das construções em que elas ocorrem, do mesmo modo que as categorias por meio das quais nós classificamos objetos da natureza e da cultura são baseadas na nossa experiência com o mundo. Por conseguinte, todos os elementos que compõem o processo que leva ao desenvolvimento de novas construções gramaticais surgem do uso da língua em contexto e envolvem habilidades e estratégias cognitivas que também são mobilizadas em tarefas não linguísticas (Cunha & Bispo, 2013, p. 56-57).

A gramática de uma língua, de acordo com essa perspectiva, passa a ser vista como uma entidade formada por padrões regulares nos seus diferentes níveis – fonético, lexical, sintático,

semântico –, como também por formas emergentes que dependem de fatores relacionados com questões sociocognitivas.

Ronald Langacker, um dos fundadores da Linguística Cognitiva, afirma que “the various strands of cognitive and functional linguistics are complementary, synergistically related facets of a common global enterprise” (Langacker, 1999, p. 14)¹². De acordo com o autor, há uma interdependência – que se manifesta em nível de cognição – entre linguagem e cultura, o que o leva a assumir que o acesso a um certo tipo de conhecimento/desenvolvimento cultural não é possível sem que haja linguagem e, inversamente, o desenvolvimento da linguagem está condicionado a interações que ocorrem em contexto sócio-cultural. Todavia, Langacker (1999) preconiza que certos aspectos da linguagem, como por exemplo, a aquisição e articulação de sons, não podem ser culturais, embora não deixem de ser convencionalmente manifestados e representados de forma cultural. Assim, reconhece-se a existência de capacidades psicológicas inatas e estruturas mentais decorrentes de experiência prévia, podendo estas últimas serem pré-culturais ou marcadamente culturais (Langacker, 1999).

Desde os postulados da corrente gerativista chomskyana, que dão abertura a um viés cognitivista nos Estudos Linguísticos, é que a língua passa a ser tratada não como um fenômeno de origem social, mas, sim, vinculado à mente e, conseqüentemente, deslizado para ao âmbito das ciências cognitivas. No entanto, não se deve confundir esse aspecto cognitivista nos estudos chomskyanos com o paradigma teórico da Linguística Cognitiva (Ferrari, 2020, p.13). Para os gerativistas, a mente humana é composta por módulos independentes, ou seja, cada um deles é responsável por um domínio específico – como visão, linguagem, percepção espacial, raciocínio matemático etc – e, dessa forma, interpreta-se que a cognição é de tipo modular. Isso implica que as informações adquiridas em um módulo não interferem naquelas produzidas em outros, pois o funcionamento desses módulos ocorre de forma independente, sem que haja interação entre eles. Já para os linguistas cognitivistas, a linguagem é mediada pela cognição que é de tipo não-modular, ou seja, a linguagem não pode ser interpretada diferentemente de outros princípios cognitivos gerais e tampouco de outras capacidades cognitivas. Referem-se a seguir as palavras de Ferrari (2002, p.14 – grifos nossos) para esclarecer essas duas diferentes perspectivas teóricas dentro do âmbito da cognição:

[...] se a teoria gerativa postula que o significado de uma sentença é definido pelas condições sob as quais se pode interpretá-la como falsa ou verdadeira (e, portanto, o significado é concebido como reflexo da realidade), a Linguística Cognitiva defende

¹² “[A]s várias vertentes da linguística cognitiva e funcional são facetas complementares e sinergicamente relacionadas de um empreendimento global comum” (Langacker, 1999, p. 14– tradução nossa).

que a relação entre palavra e mundo é mediada pela cognição. Assim, o significado deixa de ser um reflexo direto do mundo, e passa a ser visto como uma *construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado*. Sob essa perspectiva, as palavras não *contêm* significados, mas orientam a construção de sentido.

Reconhece-se que os estudos realizados no âmbito da Linguística Cognitiva não são representativos de uma abordagem teórica homogênea, todavia, Ferrari (2020, p. 14) destaca como sendo os pressupostos mais comuns dessa área a concepção de que a linguagem é um “instrumento de organização, processamento e transmissão de informação semântico-pragmática, e não um sistema autônomo”. Está, justamente no interesse pelas questões relativas à língua em uso, o principal ponto de convergência entre essa corrente e aquela dos estudos funcionalistas, conforme antecipado.

Embora funcionalismo e cognitivismo se configurem como correntes teóricas distintas, possuem pontos de intersecção ao considerarem cruciais os fatores externos ao sistema linguístico (Junqueira, 2015). O funcionalismo não é contrário à concepção da língua como estrutura, mas busca estabelecer um equilíbrio entre tais estruturas – ditas internas da linguagem – e os fatores relacionados com o contexto comunicativo em que se dá. Assim, para qualquer paradigma funcionalista, há dois componentes – um semântico e outro pragmático – que se integram na linguagem, estando o primeiro subordinado ao segundo, e ambos condicionados pelo contexto comunicativo. É em função do contexto comunicativo que se dá a seleção e organização das diferentes estruturas linguísticas do enunciado, a fim de atribuir-lhes um significado, que por sua vez está interrelacionado a fatores internos e externos à linguagem (Neves, 2004; 2007; Junqueira, 2015). A relevância atribuída à língua em uso não é somente característica do funcionalismo, mas representa também um dos aspectos chave do cognitivismo (Ferrari, 2020; Junqueira, 2015; Silva, 2004). O que distingue essas duas correntes é a concepção dada ao significado. Os funcionalistas assumem uma visão objetivista em relação ao significado, baseada nas condições de verdade sob as quais uma sentença pode ser analisada e, então, entra em jogo a relação direta entre palavra e mundo:

estruturas linguísticas são [...] configurações de funções, e as *diferentes funções são os diferentes modos de significação no enunciado*, que conduzem à eficiência da comunicação entre os usuários de uma língua. Nessa concepção, funcional é a comunicação, e funcional é a própria *organização interna da linguagem* (Neves, 2007, p. 18 – grifos nossos).

Em contrapartida, a Linguística Cognitiva assume o significado como uma construção mental, que se atualiza de forma contínua à medida que o mundo é categorizado e recategorizado. Nessa perspectiva, preconiza-se que no contexto comunicativo atuam, de forma integrada, estruturas

cognitivas e modelos compartilhados de crenças socioculturais e, dessa forma, é o contexto que orienta a construção do significado (Ferrari, 2020).

Talmy Givón (1995) defende que, quando se assume uma abordagem funcionalista, tem-se de voltar o olhar para a língua como um sistema não autônomo, pois a gramática só pode ser compreendida a partir da referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução. O linguista assume, no seu modelo funcionalista, um posicionamento intermediário quanto à hipótese cognitivista de que a gramática reflete a cognição, sugerindo que a resposta vai depender do traço gramatical que é tomado como objeto de análise.

Outro aspecto que representa uma intersecção entre as propostas funcionalistas e cognitivistas, principalmente sob um viés metodológico, diz respeito ao fato de a linguagem ser concebida como instrumento de comunicação. O modelo metodológico proposto por Langacker (1988) é baseado no uso da língua e, conseqüentemente, os dados coletados para a análise são reais – produtos de fala e/ou escrita, inseridos em contextos efetivos de comunicação – e não artificialmente construídos como exemplos linguísticos desassociados de um propósito comunicativo (Langacker, 1988; Silva, 2004; Cunha e Bispo, 2013; Junqueira, 2015). Igualmente na perspectiva funcionalista, as funções dos dados linguísticos só podem ser compreendidas se analisadas a partir de um contexto real de comunicação e, por isso: “os corpora de trabalho serão sempre compostos de dados verdadeiros recolhidos durante situação real de comunicação, por ser quando os falantes fazem um esforço legítimo para transmitir e compreender determinada mensagem” (Junqueira, 2015, p. 18).

No que diz respeito às hipóteses relacionadas à aquisição da linguagem, ambas as correntes teóricas compartilham que não há desenvolvimento linguístico fora de um contexto sociointeracional e, conseqüentemente, a linguagem passa a ser vista como uma manifestação que ocorre de forma integrada a outras habilidades cognitivas e não mais como uma habilidade cognitiva específica e autônoma.

Feitas essas primeiras considerações, estabelece-se que o conceito de cognição que norteia este estudo baseia-se no pressuposto de que a mente humana não é modular e, portanto, reconhece-se que, embora haja habilidades mentais específicas, não há módulos que atuam de forma independente entre si, mas ao contrário há uma interação constitutiva entre os domínios de experiência específica (Karmiloff-Smith, 1992, p. 6). A proposta de considerar domínios específicos que se reorganizam para produzir novos conhecimentos é coerente com a perspectiva de que por meio da metacognição é possível reparar, regular e aperfeiçoar ações e

estratégias metacognitivas usadas para analisar as estruturas da língua partindo de um contexto comunicativo.

O que é mais saliente para este trabalho diz respeito à importância que se dá às informações contextuais na criação e compreensão de orações que constituem o discurso – o qual reflete um processo de interação, bem como de ações cognitivas. Essa visão não representa apenas um dos construtos teóricos fundamentais deste trabalho, como também influencia as propostas de atividades didáticas que são apresentadas aos alunos participantes da pesquisa. Defende-se aqui a necessidade de o professor considerar o desenvolvimento da consciência metalinguística – conceito que será tratada no capítulo 2 – em sala de aula como uma construção processual que parte da tentativa de uso da língua estrangeira e não de regras gramaticais descontextualizadas ou desprovidas de intenção comunicativa. De acordo com Peppoloni (2018), as abordagens cognitivas lançam luz sobre a correlação direta que existe entre desenvolvimento da consciência metalinguística e o aumento da competência¹³ comunicativa. Esta última, no âmbito do ensino de LE, corresponde a uma realidade mental que se concretiza por meio de ações realizadas no mundo e inseridas em eventos comunicativos.

1.2 Conhecimento prévio como requisito para aprender novos conceitos

Nas pesquisas que têm a LE como foco de investigação, convencionalmente encontra-se o termo aprendizagem articulado ao conceito de ensino, de modo a indicar o processo pelo qual passa o aprendiz, geralmente em contexto institucional e formal, que exige um conhecimento (construído) consciente. Entretanto, durante esse processo, mesmo se tratando de um contexto artificial, no qual há instrução formal e explicitação das regras da língua como sistema, ocorre também a aquisição da LE, pois o aprendiz está também inserido num contexto comunicativo, onde recebe diferentes *inputs* – sem refletir conscientemente sobre o conteúdo deles¹⁴. Classificar com exatidão o que é aprendido e o que é adquirido pelo aprendiz de LE não é uma tarefa fácil, pois ambos estão relacionados a processos cognitivos difíceis de serem investigados (Krashen, 1982).

¹³ O conceito de competência linguística relaciona-se com os postulados de Chomsky quanto à definição dicotômica de *competence* e *performance*, nas quais se distingue a dimensão mental da língua da sua realização real (Balboni, 2018, p. 9).

¹⁴ “*Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. The result of language acquisition, acquired competence, is also subconscious. We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired*” (Krashen, 1982, p. 10)

Em vista dos objetivos específicos desta tese, relacionados com uma abordagem que solicita e promove o conhecimento consciente e explícito dos aprendizes, considera-se pertinente tratar, com particularidade, do processo de aprendizagem, sem que isso implique ignorar ou forçar uma distinção entre conteúdos aprendidos e adquiridos. Concebe-se, aqui, que a aprendizagem de novos conceitos se baseia na integração entre o conhecimento prévio – que já temos internalizado – e o que nos é oferecido como conteúdo a ser aprendido (Gerhardt, 2010; 2016). O conhecimento prévio está relacionado com uma estrutura, presente na nossa memória, responsável pelo armazenamento de informações, adquiridas a partir da nossa interação com o ambiente (Duque, 2018). Quando essa estrutura é acionada – por exemplo, durante a execução de uma tarefa –, o conhecimento prévio torna-se acessível e recuperável, possibilitando, assim, que a partir dele o indivíduo possa selecionar informações relevantes para tecer predições e reflexões acerca do atual conteúdo com o qual está em contato – trata-se do novo conceito a ser aprendido (Botelho, 2015).

Isso leva diversos estudiosos a postularem que o conhecimento prévio funciona como uma espécie de esquema estruturado (Kleiman, 1995), que contém padrões de representações acerca das nossas interações com o ambiente (Duque, 2018) e, conseqüentemente, esses padrões atuam em nossa compreensão do mundo, influenciando-a (Botelho, 2015). Assim sendo, é crucial incluir na prática de ensino os saberes que já os alunos possuem, de modo que possam utilizá-los e participar ativamente do processo de construção de novos significados (Gerhardt, 2016; Botelho, 2010; 2015; Pilati, 2017). Vale destacar que essa conduta vai na contramão de um ensino tradicional, de caráter transmissivo e de tipo vertical, ou seja, centrado exclusivamente na figura do professor.

Ao refletir sobre a possibilidade de construção de novos conceitos durante a leitura, a pesquisadora Patrícia Botelho (2015) destaca a importância de se proporem atividades bem estruturadas, capazes de promover a recuperação e aplicação do conhecimento prévio do aluno. De acordo com a autora, essas atividades funcionam como uma espécie de “gatilho de acesso”, que acionam o conhecimento prévio dos alunos para que ele se torne recuperável e sirva de base para o levantamento de hipóteses sobre o material a ser lido, tendo como principal finalidade o aprendizado de novos conceitos. Todavia, para que o processo de aprendizagem seja eficaz, os alunos devem saber – por meio de objetivos específicos e explícitos nas atividades – quais informações deverão ser selecionadas, e também a relevância delas para a leitura (Botelho, 2015).

Defende-se nesta tese que, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, é fulcral estimular os alunos a refletir sobre os conhecimentos que já trazem acerca do funcionamento da própria língua materna – e de outras línguas estrangeiras que conhecem – ao invés de se reforçar a crença de que recorrer à língua materna interfere negativamente na aprendizagem da língua estrangeira. Por exemplo, se os alunos tiverem de analisar um texto escrito na língua materna deles, que tenha sido produzido por um aluno não-nativo, e forem solicitados a refletir sobre eventuais problemas linguísticos, propondo correções e justificando-as de forma contextualizada, eles terão de recorrer a estratégias metacognitivas e ao uso da metalinguagem para explicitarem o que já sabem. Então, sucessivamente, o professor pode pedir para que façam o mesmo tipo de análise com um texto na língua estrangeira, inclusive comparando o grau de dificuldade entre uma atividade e outra. O mesmo pode ser feito por meio da análise de uma tradução comparada ou, até mesmo, de frases complexas que funcionam de forma diferente e/ou semelhante nas duas línguas.

No caso específico do ensino de português como língua estrangeira a itálofonos adultos que frequentam um curso universitário no qual as línguas são o objeto central do ensino profissionalizante, é fundamental considerar que esses alunos já possuem uma bagagem cultural e linguística que deve ser acionada, recuperada e aplicada no processo de aprendizagem da LE, a fim de que eles possam fazer uso das ferramentas que já possuem para construir novos saberes. Um bom exemplo de atividade que exige a ativação do conhecimento prévio dos alunos, independentemente do nível em que se encontram, é quando o professor pede que expliquem como uma determinada estrutura funciona na língua deles e depois, por meio de comparação com exemplos no português, indiquem as diferenças e semelhanças. Basta pensarmos na marca de plural que, genericamente, na língua italiana se faz por meio da substituição de vogais e, no português, acrescentando *-s* ou *-es*. Se, no momento de apresentar aos alunos o funcionamento da marca de plural na língua portuguesa, for solicitado que eles reflitam, expliquem e façam comparações sobre como é esse fenômeno em italiano, haverá um maior envolvimento deles na construção – e conseqüentemente na aprendizagem – do novo conceito, pois terão de usar o que já sabem e aplicar o mesmo raciocínio para compreender uma nova forma de marcar o plural.

Observa-se frequentemente que os alunos não estão acostumados a refletir sobre o uso que fazem da língua materna, pois é um processo que já foi automatizado pela repetição de inúmeras ações e interações – tanto com outros falantes, quanto no próprio sistema escolar – ao longo dos anos. No entanto, quando são desafiados a explicar por que dizem o que dizem ou

por que escrevem como escrevem na língua materna, ocorre um esforço mental e intencional – ativado por meio de ações metacognitivas – que faz com que os aspectos automáticos e inconscientes se tornem acessíveis, recuperáveis e conscientemente analisados. Assim sendo, os alunos são motivados a fazer uma autorreflexão sobre os próprios pensamentos e comportamentos – nesse caso, de tipo linguístico – para, então, poderem administrá-los ou melhor gerenciá-los a favor de outras ações – também linguísticas.

Esse pressuposto encontra os seus fundamentos articulados em grande parte nas Ciências Cognitivas, as quais defendem que o aprendizado é uma ação cognitiva, em contínua (re)construção (Gerhardt, 2012; 2016). No que diz respeito a isso, Gerhardt, sob a perspectiva da cognição distribuída, argumenta que

[...] a mente das pessoas funciona, atua e se desenvolve de forma articulada e constitutiva com o ambiente à sua volta. Artefatos cognitivos são criados para favorecer e otimizar o nosso pensamento, já que o nosso aparato cerebral não é suficiente para as infinitas ações perceptuais e conceptuais que realizamos, sobretudo as relacionadas à captação, armazenamento e recuperação de informações (Gerhardt, 2016, p. 25).

Assim sendo, o funcionamento articulado da mente com o ambiente à sua volta explicaria como se dá o processo de construção de novos conceitos a partir da integração entre conhecimento acumulado e informações presentes no universo cognoscente. Este último é o termo que se utiliza para fazer referência ao conteúdo presente no mundo, tais como experiências vividas, cenários, contextos etc. Assume-se, portanto, que durante a integração que gera novos conceitos, atuam, de forma articulada, dois movimentos contrários e complementares, definidos como ascendente e descendente, os quais se distinguem pelo fato de o primeiro se referir às informações existentes no mundo e o segundo àquelas relacionadas ao conhecimento prévio dos indivíduos (Gerhardt, 2016).

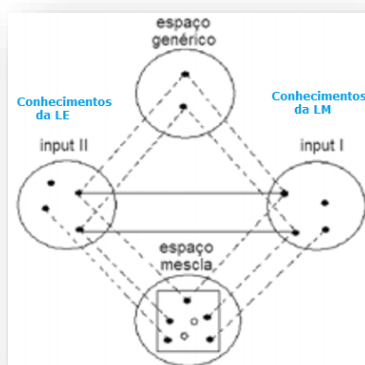
O trabalho dos psicólogos americanos James McClelland e David Rumelhart (1981) é referido por Gerhardt (2010; 2016) para explicar as definições de “ascendente” e “descendente”, vinculadas à relação de-baixo-para-cima/de-cima-para-baixo (*bottom-up/top-down*) no processamento cognitivo. Essas definições foram originalmente utilizadas no modelo interativo proposto por esses dois autores, na tentativa de traduzir “a interação entre a pessoa que ‘cogniza’ e o contexto espaço-temporal onde está o objeto cognoscível” (Gerhardt, 2010, p. 256)¹⁵.

¹⁵ A autora comenta, ainda, que há algumas limitações nesse modelo, pois a compreensão de que existe uma articulação entre o que já foi armazenado na mente como conhecimento e aquilo que está presente na realidade

É a partir desse pressuposto que Gilles Fauconnier e Mark Turner propõem o modelo da mesclagem conceitual no âmbito da teoria dos espaços mentais, cujos estudos contribuíram para uma descoberta muito valiosa: “o fato de que qualquer nova informação só é formulada pela mente depois que esta a avalia, analisa e relaciona aos saberes já adquiridos” (Gerhardt, 2010, p. 257). Trata-se de um processo de estruturação vinculado a uma capacidade inata presente na mente humana e, assim sendo, tem-se o conceito de *integração conceitual*: “uma habilidade de juntar duas coisas” (Fauconnier & Turner, 2002) para formar uma terceira¹⁶. Esse fenômeno ocorre com todas as formas de aprendizado e, portanto, o modo como se dá a construção do significado linguístico não é algo exclusivo à linguagem (Gerhardt, 2010).

A fim de ilustrar melhor esse processo, recorre-se à interpretação do esquema básico de integração conceitual (Fig. 1) proposto por Fauconnier & Turner (2002), o qual inclui dois espaços mentais que atuam como *input* de conhecimentos provenientes de domínios diferentes. Esses dois espaços são previamente, e mentalmente, mapeados e articulados, num terceiro espaço – denominado genérico – com base naquilo que possuem em comum. Um quarto espaço – denominado mescla – é formado a partir da projeção parcial do que foi selecionado no mapeamento dos dois *inputs*, mas se trata de um espaço autônomo, isto é, uma estrutura emergente, que possui elementos especificamente seus, ou seja, inexistentes nos *inputs* separados – representado pelos pequeninos círculos brancos na Fig.1 (Gerhardt, 2010; 2016).

Figura 12 - Esquema básico de integração conceitual a partir de Fauconnier & Turner (2002)



imediate, não consegue explicar, num mesmo esquema, nem *como* e nem *do que* se constitui o processo de formação do novo conceito durante essa integração.

¹⁶ Gerhardt, 2010, *loc.cit.*

Ao pensar na aplicabilidade dessa teoria no contexto de ensino e aprendizagem de uma LE, propõe-se, nesta tese, que o *input I* seja interpretado como representativo dos conhecimentos linguísticos que um aluno tem a respeito da própria LM e que o *input II* seja formado pelos conhecimentos da LE apresentados pelo professor. Consoante o que já foi dito sobre os movimentos ascendente e descendente no processo cognitivo de articulação de conhecimentos prévios e conhecimentos do mundo, verifica-se uma troca entre esses dois *inputs* de domínios diferentes.

É no espaço da mescla que o novo conceito é formado, resultando parcialmente das projeções do espaço genérico – como se vê a partir das linhas pontilhadas, no esquema gráfico, que fecham o circuito e daquelas que não o fecham –, “com base na articulação de dados (não todos) dos *inputs*, mas também possuindo traços que lhe são próprios e não abstraíveis dos *inputs*” (Gerhardt, 2010, p. 258). Sugere-se, aqui, que esse fenômeno poderia explicar o fato de nem todos aspectos da Interlíngua (Selinker, 1972) dos alunos de LE serem resultantes de interferências da LM. Uma atenta análise dos erros de natureza interlinguística poderia fornecer informações tanto sobre as estratégias metacognitivas utilizadas pelos aprendizes, quanto sobre o conhecimento prévio deles, e além disso, eles poderiam enriquecer esses dados por meio de reflexões intencionais e verbalizadas.

No estudo realizado por Cintra (2016), sobre o emprego do futuro do subjuntivo por aprendizes universitários de nacionalidade italiana, verificou-se que os alunos, de nível intermediário e avançado, eram capazes de identificar e conjugar corretamente essa forma verbal se ela fosse solicitada explicitamente no enunciado de uma tarefa. No entanto, a análise da produção escrita desses alunos revelou construções problemáticas com relação ao uso futuro do subjuntivo em contextos discursivos. Isso levou a pesquisadora a concluir que os alunos estavam condicionados a aplicar a forma linguística, mas não sabiam refletir efetivamente sobre o seu uso. Não houve estímulo suficiente para que esses alunos desenvolvessem a capacidade de “aprender a aprender” e, conseqüentemente, o conteúdo foi armazenado como regra a ser aplicada mediante um comando e não como conceito aprendido e recuperável.

A fim de observar se uma mudança de abordagem de ensino implicaria mudanças no desempenho dos alunos, elaborou-se, com base nas dificuldades identificadas anteriormente, uma unidade didática específica para a aprendizagem do futuro do subjuntivo (Cintra, 2017). Ao invés de iniciar a unidade com a explicação da gramática, foram propostos alguns desafios aos alunos, por meio de exercícios de comparação de frases, correção e justificação de construções gramaticais, bem como de transformação e tradução de trechos de textos com e

sem o emprego da forma verbal tratada. Durante a realização das atividades em classe, os alunos, primeiramente, eram solicitados a verbalizar as suas hipóteses a respeito da compreensão do futuro do subjuntivo, ou seja, deveriam recuperar os conhecimentos que já possuíam – sendo admitidos também aqueles relacionados com a própria língua materna. Após o levantamento das hipóteses, os alunos eram orientados a comprová-las (ou recusá-las) por meio da realização de exercícios de comparação de estruturas, de identificação de outros elementos semânticos (como os advérbios temporais). Em seguida, deveriam sistematizar aquele conhecimento, descrevendo regras para explicar os usos linguísticos hipotetizados e analisados, apresentando para a professora e os colegas as suas “teorias”. Na seção sucessiva de exercícios da unidade didática, os alunos deveriam assumir o papel do professor e corrigir algumas frases problemáticas (produzidas por eles mesmos durante a realização de outras atividades), justificando as correções feitas ou especificando em quais contextos de uso tais frases poderiam ser corretas (por exemplo, as condicionais com o uso do presente do indicativo para indicar situações factuais). Por fim, foi pedido aos alunos que traduzissem um texto do português para o italiano e outro do italiano para o português, comentando quais eram as diferenças entre as formas verbais e as construções sintáticas do texto original e daquele traduzido. Após a realização desses exercícios, avaliados sempre com a ajuda da professora, foi apresentada a explicação gramatical – de modo reflexivo e como revisão de tudo o que tinha sido feito/construído em aula. Somente os exemplos linguísticos que representam automatismos sintáticos com relação ao emprego do futuro do subjuntivo – a saber, as orações relativas, proporcionais etc. – foram apresentados de forma dedutiva, antes de serem exercitados, e, mesmo assim, foram explicadas por meio da análise comparativa de estruturas da língua italiana com a língua portuguesa. Observou-se, ao término dessa intervenção didática, um aumento significativo da qualidade na produção escrita e oral dos alunos quanto ao uso da forma verbal do futuro do subjuntivo em atividades que exigiam a competência discursiva. Uma prova disso foram as autocorreções que surgiam espontaneamente durante os discursos orais.

Em suma, considera-se imprescindível propor aos alunos atividades que os estimulem a recuperar e usar o conhecimento prévio deles para que, então, seja possível favorecer-lhes a aprendizagem e o aprendizado de novos conceitos (Gerhardt, 2010; 2016; Botelho, 2015; Pilati, 2017). Essas atividades devem promover reflexões deliberadas e verbalizadas sobre situações linguísticas que desafiam os alunos a encontrarem soluções. Quando essas atividades são articuladas a dificuldades identificadas pelo professor, aumentam-se as possibilidades de sanar as lacunas na aprendizagem e também ir além delas, pois os alunos são motivados a usarem os

instrumentos que possuem, aperfeiçoando-os durante o processo de aprendizagem e aplicando-os na construção de novos saberes linguísticos (Peppoloni, 2018).

Assume-se, portanto, neste estudo, que há uma relação direta entre a qualidade do aprendizado e a aptidão humana – da metacognição – para selecionar, em uma ação cognitiva específica, quais elementos vão constituir os movimentos ascendentes e descendentes do fluxo informacional responsável pelo processo de construção de novos significados (Gerhardt; 2010; 2012; 2016; Botelho, 2010; 2015). Assim sendo, na seção seguinte, discutir-se-á a respeito desses fatores e das estratégias envolvidos nas capacidades metacognitivas dos indivíduos.

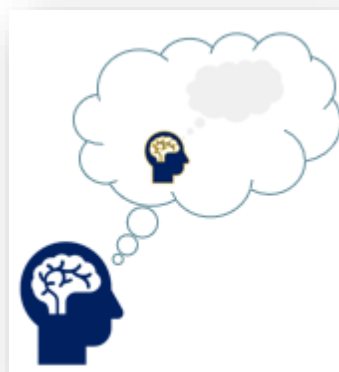
1.3 Metacognição

A perspectiva teórica adotada neste estudo apoia-se na metacognição como um construto complexo que é fundamental para a aprendizagem (Tarricone, 2011). Entende-se, aqui, a metacognição como um atributo cognitivo da espécie humana que nos permite tecer reflexões sobre a cognição, não somente como i) conhecimento declarativo – *saber o que é*, mas também enquanto ii) conhecimento procedural – *saber como isso se verifica e saber como agir ativamente e deliberadamente sobre esse processo*; e, por fim, como iii) conhecimento condicional – *saber quando e por quê* usar os outros dois tipos de conhecimento.

Defende-se que as estratégias envolvidas no processo metacognitivo podem e devem ser desenvolvidas, aperfeiçoadas e potencializadas por meio de uma metodologia que reconhece e parte dos princípios da metacognição para promover práticas de ensino e de aprendizagem efetivas (Botelho, 2010; 2015; Gerhardt, 2012; 2016; Neves, 2016; Almeida, 2017; Peppoloni, 2018).

A definição etimológica de “meta[cognição]” está associada ao acréscimo do prefixo grego *meta* ao termo *cognição*. Esse prefixo tem a característica de conferir, ao conceito que antecede, um significado transcendental – “para além de” – como por exemplo na compreensão do termo “metafísico” – e também pode lhe atribuir um valor reflexivo e autorreferencial – “fala sobre si mesmo” –, como por exemplo “metalinguagem”. Portanto, o termo metacognição envolve uma dupla e articulada definição: i) a cognição sobre a cognição e ii) a habilidade para gerenciar, controlar e regular esse processo cognitivo, uma vez que ele se torna o nosso objeto de pensamento e análise. Observe-se a imagem com a qual se pretende representar esse conceito:

Figura 13 - Representação do conceito de metacognição



Vale destacar que o conceito de metacognição é complexo e nem sempre consensual, pois sofreu influência de diferentes linhas de pesquisa e, muitas vezes, recebeu acepções limitadas e distintas, que não consideravam a complexidade de todos os fatores e aspectos envolvidos no processo metacognitivo.

John Flavell, psicólogo americano especializado no desenvolvimento cognitivo da criança, realizou estudos sobre os processos da memória, juntamente com outros pesquisadores da década de 70, e usou o termo “metamemória” para se referir à existência de uma consciência potencialmente verbalizável acerca dos vários aspectos de armazenamento e recuperação da informação (Flavell, 1971). Assim, o autor foi o primeiro a argumentar que havia uma relação entre o uso que se faz de estratégias de memória e as estratégias implicadas no conhecimento consciente do próprio processo cognitivo, o que o levou a cunhar o termo “metacognição”. Todavia, essa definição foi ampliada somente em estudos posteriores (Flavell, 1976; 1979; 1999):

metacognition includes knowledge about the nature of people as cognizers, about the nature of different cognitive tasks, and about possible strategies that can be applied to the solution of different tasks. It also includes executive skills for monitoring and regulating one’s cognitive activities (Flavell, 1999, p. 22)¹⁷

¹⁷ “Metacognição envolve o conhecimento sobre a natureza das pessoas como seres que cognizam; sobre a natureza de diferentes tarefas cognitivas e sobre possíveis estratégias que podem ser aplicadas para a solução de diferentes tarefas. Também se incluem nesse conhecimento as habilidades executivas para monitorar e regular as atividades cognitivas de cada um” (Flavell, 1999, p.22– tradução nossa).

Conforme descrito em Botelho (2010), a corrente de estudo da década de 70, predominantemente associada às investigações sobre as estratégias de memória, tinha como foco de interesse o conhecimento procedural – *saber como* – implicado nas atividades metacognitivas, focalizando o conhecimento acerca da execução de tarefas e das definições da própria mente. Já na década de 80, a perspectiva adotada voltava-se para o conhecimento de tipo declarativo – *saber que eu sei*, pois era ligada a uma outra corrente teórica, a Teoria da Mente¹⁸ –, que se interessava pelo conhecimento das crianças sobre o mundo mental, e uma de cujas linhas de análise focava a utilização de verbos de experiência mental (acreditar, esquecer, saber etc.). Esse tipo de análise podia ser associado ao desenvolvimento metacognitivo “porque considera[va] o saber inicial da criança sobre seus próprios processos mentais e as diferentes estratégias envolvidas para a melhora da sua própria performance na compreensão de uma dada tarefa” (Botelho, 2010, p. 19).

No estudo realizado por Kuhn (2000), argumenta-se que a metacognição não é algo que aparece repentinamente do nada, como um epifenômeno da cognição de primeira ordem. Pelo contrário:

it emerges early in life, in forms that are no more than suggestive of what is to come, and follows an extended developmental course during which it becomes more explicit, more powerful, and hence more effective, as it comes to operate in creasingly under the individual's conscious control” (Kuhn, 2000, 178)¹⁹.

Nesse trabalho a autora também afirma que por muitos anos a psicologia cognitivista preocupou-se em distinguir saber declarativo e saber procedural, e propõe que as diferentes operações envolvidas em cada um desses tipos de conhecimento sejam analisadas não como fenômenos isolados, mas em função de suas especificidades.

Portanto, de acordo com Kuhn (2002) deve-se pensar a metacognição a partir do conceito de metaconhecimento, que envolve tanto conhecimento declarativo, quanto procedural. Propõem-se, assim, respectivamente, os termos “conhecimento metacognitivo” e “conhecimento metaestratégico” sob o domínio do metaconhecimento.

Na obra *The taxonomy of metacognition* (2011), Pina Tarricone retoma os principais trabalhos publicados no âmbito da metacognição e apresenta definições e conceitos na forma

¹⁸ Cf. Tomasello, M. & Rakoczy, H. (2003). What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind & Language*, vol. 18 No. 2. p. 121-147; Shimamura, A. P. (1989). Disorders of memory: The cognitive science perspective. In: F. Boller & J. Grafman (Eds.). *Handbook of neuropsychology*. (p. 35-73). Amsterdam: Elsevier Sciences Publishers.

¹⁹ “Ela surge cedo na vida e segue um curso de desenvolvimento estendido, tornando-se cada vez mais explícita, adquirindo maior poder e, conseqüentemente, tornando-se mais eficiente, pois passa a atuar sob o controle consciente do indivíduo” (Kuhn, 2000, p.178; tradução nossa).

de quadros esquemáticos, atualizados e ampliados em relação às primeiras descobertas nessa área. Além dos dois tipos de conhecimento de naturezas diferentes – declarativo e procedural – tratados por Kuhn (2000) como interrelacionados nos processos metacognitivos do metaconhecimento, Tarricone inclui o conhecimento condicional²⁰.

Saber quando e por quê usar os conhecimentos declarativo e procedural são condições diretamente envolvidas nos processos cognitivos e, portanto, definem um terceiro tipo de conhecimento: o condicional. Por exemplo, no caso específico da aprendizagem, o contexto é um aspecto indissociável de qualquer tipo de ação e reflexão. Dessa forma, assume-se que o conhecimento condicional oferece suporte aos outros dois tipos de conhecimento, pois envolve a consciência e o conhecimento sobre as condições que afetam a aprendizagem: “quais estratégias são efetivas?”, “quando elas devem ser aplicadas?” e “quando elas são apropriadas?” (Tarricone, 2011, p. 165).

Em suma, tem-se:

- **Metaconhecimento:** conhecimento para a administração dos processos cognitivos utilizados para a execução de tarefas e para a percepção dos estados mentais (Kuhn, 2000).
- **Conhecimento metacognitivo:** refere-se ao metaconhecimento sobre o “**saber declarativo**”. Por exemplo, as crenças que as pessoas têm sobre *o que sabem*; reflexões subjetivas sobre suas próprias competências e limitações; conhecimento sobre a própria cognição e a cognição em geral (Kuhn, 2000).
- **Conhecimento metaestratégico:** refere-se ao metaconhecimento sobre o “**saber procedural**”. Pode dividir-se (Kuhn, 2000, p. 179) em “**metatarefa**” – saber específico sobre as tarefas e objetivos – e “**metaestratégico**” – saber sobre as estratégias que estão disponíveis para que os objetivos possam ser alcançados. Por exemplo, reflexões sobre o nível de dificuldade de uma tarefa em função das próprias crenças *sobre quais estratégias devem ser aplicadas e como*.
- **Conhecimento condicional:** refere-se ao “**saber sobre as condições**” – *quando e por que* – implicadas nos conhecimentos anteriores. Por exemplo, reflexões sobre o contexto em que determinadas ações cognitivas vão ser empregadas (Tarricone, 2011).

²⁰ Cf. Tarricone (2011, pp.165-167)

Assim sendo, conhecimento metacognitivo é o conhecimento que os indivíduos têm sobre a própria cognição e sobre a cognição em geral. Isso inclui ter conhecimento sobre forças e fraquezas de aprendizagem e sobre as estratégias e suas aplicações apropriadas principalmente para a solução de problemas complexos. A fim de que todo esse conhecimento seja eficaz, é preciso saber “como”, “quando” e “por que” engajar-se em atividades cognitivas, sem deixar de considerar três fatores essenciais: pessoa – tarefa – conhecimento estratégico (Tarricone, 2011, p. 155).

Todas essas considerações revelam a complexidade e impossibilidade de se definir “metacognição” através de um único conceito. Os estudos científicos no âmbito da metacognição buscam explicar a aptidão da mente para monitorar e controlar as informações (Nelson e Narens, 1990) e incluem nesse processo a nossa capacidade de pensar e refletir sobre a ação cognitiva do próprio ato de pensar. Juntamente com a faculdade da linguagem, a propriedade da metacognição é o que nos distingue das outras espécies (Botelho, 2019), e diz respeito à habilidade para administrar tarefas cognitivas diárias, baseando-se tanto em objetivos quanto em conhecimentos, significados e conteúdos utilizados na resolução dessas tarefas. Alguns exemplos de estratégias cognitivas empregadas cotidianamente pelas pessoas para gerenciarem ações que lhes possibilitem entender as coisas do mundo e também acerca do próprio processo de compreensão, são: prever, escolher, definir, ajustar, comparar, modificar, avaliar, identificar problemas e soluções que envolvem conceitos e significados, entre outros (Gerhardt, 2016, p. 26).

O recorte teórico desta tese visa, especificamente, à compreensão do processo metacognitivo e da sua aplicabilidade no ensino e aprendizagem de línguas; portanto, concebe-se que a metacognição requer a linguagem e, ao mesmo tempo, o uso efetivo da linguagem depende da metacognição.

Entende-se a metacognição como o processo de pensar sobre pensar, uma habilidade passível de ser desenvolvida, gerenciada e autorregulada. A fim de que seja possível controlar esse processo, é necessário *saber sobre* a existência dele para, então, *saber como* analisar o pensamento e o conteúdo dele, *saber como* tecer conclusões a partir dessa análise e *saber como, quando e por que* aplicar esses conhecimentos a favor de um melhor desempenho na execução de tarefas. O que se sugere é pensar a metacognição a partir de questões estratégicas e instrucionais (Botelho, 2015) para repensar e reorganizar atividades didáticas, com o intuito de desenvolver a (auto)consciência e autonomia dos aprendizes em relação aos diferentes usos linguístico-comunicativos na língua estrangeira.

1.4 O monitoramento cognitivo de Flavell e o seu contributo na execução de tarefas

Na tentativa de explicar o funcionamento do processo metacognitivo e as ações nele envolvidas, foram elaborados modelos²¹ com o intuito de sistematizar e explicitar, principalmente, a função autorregulatória do sistema cognitivo. Propõem-se, a seguir, algumas reflexões acerca dos conhecimentos teóricos e metodológicos relacionados com a metacognição, sob a perspectiva de práticas de ensino e aprendizagem.

Flavell destaca que a metacognição – além de ser relevante para as investigações sobre a memória – passa a assumir um papel importante na execução de atividades de produção escrita, compreensão oral e escrita, leitura, comunicação oral de informações, resolução de problemas, aquisição de linguagem e vários outros tipos de ações de autocontrole e autoinstrução (Flavell, 1978; 1979). No estudo realizado em 1979²², Flavell apresenta um modelo para explicar que o monitoramento de uma ampla variedade de decisões cognitivas ocorre através de ações e interações relacionadas a quatro fenômenos (Flavell, 1979, p. 906), a saber:

- i) **conhecimento metacognitivo** – refere-se ao conhecimento internalizado pelo indivíduo sobre aspectos cognitivos (da mente e de características psicológicas);
- ii) **experiência metacognitiva** – refere-se à consciência das experiências cognitivas e afetivas implicadas nas atividades cognitivas;
- iii) **objetivo/tarefa** – refere-se às metas a serem alcançadas e à tipologia de tarefa a ser executada;
- iv) **ação/estratégia** – refere-se ao que será feito para atingir as metas.

De acordo com o modelo de Flavell, o conhecimento metacognitivo relaciona-se com o conhecimento de mundo armazenado pelas pessoas, graças às propriedades cognitivas de que dispõem. Esse conhecimento acumulado varia em função de tarefas, objetivos, ações e experiências individuais, como por exemplo, a crença de alguém sobre as suas próprias

²¹ Os mais relevantes para este trabalho são: Flavell, 1979; Nelson e Narens, 1990; Kuhn, 2000. Os trabalhos de Flavell e de Nelson e Narens partem, principalmente, de considerações acerca da memória.

²² Cf. Flavell, J. (1979) Metacognition and Cognitive Monitoring. A new area of Cognitive-Development Inquiry. *American Psychologist*, (34)10, p. 906-911.

habilidades, por exemplo: ser melhor em matemática do que em ortografia (Flavell, 1979, p.906).²³

A compreensão de que as ações cognitivas – tanto em andamento, quanto em relação ao resultado delas – são afetadas por essas três categorias e traz implicações didáticas favoráveis ao controle e (auto)regulação do conhecimento prévio dos alunos e dos conteúdos que estão sendo ou serão aprendidos, além da recuperação dos que já foram aprendidos. Acredita-se, assim, que é possível i) potenciar a qualidade do processo de aprendizagem (Gerhardt, 2016; Botelho, 2010; 2015), por meio da tomada de consciência das categorias – pessoa – tarefa – estratégia – envolvidas em fenômenos e variáveis da metacognição, e ii) auxiliar os alunos a *aprenderem a aprender*. Em suma, a partir da perspectiva da metacognição aplicada no contexto de ensino e aprendizagem, assume-se que o pensar metacognitivamente é a habilidade de se ter consciência em relação a cada uma dessas variáveis (Flavell, 1979):

- **Pessoa:** diz respeito às crenças dos alunos sobre si mesmo e sobre os outros, e relaciona-se com os recursos cognitivos. É o conhecimento das próprias habilidades de processamento de informação: *quais são (ou não são) as minhas habilidades?*
- **Tarefa:** corresponde ao entendimento sobre quais variáveis estão implicadas na natureza da tarefa (ou atividade) cognitiva que deve ser gerenciada para que objetivo (ou meta) seja alcançado: *o que é que tem de ser feito e quais conhecimentos isso implica?*
- **Estratégia:** refere-se à seleção de ações eficazes para se alcançar um objetivo específico de uma dada atividade cognitiva: *como posso fazer o que tem de ser feito?*

Fazer deliberadamente esses questionamentos e ter consciência das respostas antes, durante e ao término de uma ação cognitiva, indicam ações metacognitivas de monitoramento cognitivo, de acordo com o modelo de Flavell.

Relativamente ao contexto de pesquisa deste trabalho, sugere-se uma reflexão acerca de um exemplo aplicável: o aprendiz deve escrever um artigo de opinião (em língua estrangeira) que será publicado no site de uma universidade, a respeito do tema da didática on-line no período de pandemia. Primeiramente, o aprendiz precisa avaliar se o conhecimento que possui ou acredita possuir (*categoria pessoa*) é suficiente – em termos de quantidade e qualidade – para garantir uma boa execução dessa tarefa e, então, ele levanta alguns questionamentos: sinto-me proficiente nesta língua?; sou capaz de escrever um texto em língua estrangeira?; sinto-me competente em relação à habilidade da escrita?; nunca escrevi um artigo de opinião, será que

²³ “Metacognitive knowledge consists primarily of knowledge or beliefs about what factors or variables act and interact in what ways to affect the course and outcome of cognitive enterprises. There are three major categories of these factors or variables—person, task, and strategy” (Flavell, 1979, p.907).

vou conseguir fazer considerando que tenho facilidade para escrever texto em geral?, o que sei fazer na minha língua materna que posso aplicar para obter bons resultados ao escrever um texto em língua estrangeira?; tenho dificuldades para organizar as minhas ideias enquanto escrevo? etc.

Para escrever um artigo de opinião na língua estrangeira, o aprendiz deve ter, além de bom conhecimento linguístico, um repertório de informações sobre o tema que irá escrever – para que possa tecer e transmitir com eficácia a sua opinião – e, sobretudo, conhecer as características desse gênero textual – e, para isso, deve estar apto não somente a identificá-las, mas a utilizá-las. O conhecimento metacognitivo envolve também a avaliação do que é mais fácil e mais difícil de ser recuperado ou aprendido (*categoria tarefa*), como as seguintes declarações: tenho de escrever um artigo de opinião e, portanto, é preciso que o meu ponto de vista seja defendido; nos artigos de opinião é necessário que haja um título e uma introdução do tema; quais argumentos posso usar para sustentar o meu ponto de vista?; onde o texto será publicado e quem o lerá?; quanto tempo tenho para escrever?; o que o professor vai avaliar neste texto? etc.

De modo articulado ao monitoramento das outras categorias²⁴, o aprendiz percebe que, para escrever um artigo de opinião, precisa (*categoria estratégia*) ler outros textos desse gênero para prestar atenção e analisar os aspectos linguísticos e também as características estruturais que o organizam, a fim de poder aplicar as mesmas técnicas no seu texto: tenho de escrever essa ideia com uma linguagem menos informal, pois o texto será publicado no site da universidade; vou começar o texto com uma afirmação genérica e depois desenvolvo os argumentos principais; para defender “a minha opinião”, vou dar exemplos que comprovem que estou certo; tenho de escolher um título interessante; não me lembro de como é a conjugação do futuro do subjuntivo desse verbo, então, vou usar a conjunção “caso” ao invés de “se”; qual sinônimo posso usar para referir “a minha opinião” sem repetir esse termo? etc.

Todavia, o processo de monitoramento pode falhar, a depender das crenças do aluno, culminando num objetivo que não era aquele desejado e/ou esperado. Se o aprendiz estivesse convicto de que “artigo de opinião” era o mesmo que elaborar um comentário com características iguais aos breves textos que se publicam nas redes sociais, todas as outras ações de monitoramento teriam sido condicionadas por essa crença e, conseqüentemente, o objetivo

²⁴ “[...] most metacognitive knowledge actually concerns interactions or combinations among two or three of these three types of variables. To illustrate a combination involving all three, you might believe that you (unlike your brother) should use Strategy A (rather than Strategy B) in Task X (as contrasted with Task Y)” (Flavell, 1979, p. 907)

alcançado teria sido coerente com o da própria crença, e não com o aquilo que de fato deveria ter sido feito.

Por isso, é importante pensar em estratégias didáticas que propiciem aos alunos não somente uma avaliação final, mas incentivem e guiem uma autoavaliação das ações em andamento. Por exemplo, o professor pode, antes de solicitar uma tarefa, certificar-se se realmente os alunos sabem o que deve ser feito e se as crenças deles correspondem com os objetivos de aprendizagem – estipulados pelo professor. Além disso, pode propor uma análise atenta de um “artigo de opinião”, solicitando que o aprendiz identifique características específicas daquele gênero e justifique suas respostas, inclusive refletindo sobre estruturas sintáticas e formais que teria usado para escrever um texto na sua língua materna. É necessário que o aluno aprenda a tecer reflexões e avaliações sobre o próprio texto antes, durante e após a sua produção. Frequentemente, é na fase de autoavaliação que o aluno recebe nenhuma ou quase nenhuma orientação sobre como olhar criticamente para o seu texto, recebendo apenas um feedback final do resultado apresentado.

Deve haver intervenção, por parte do docente, para auxiliar os alunos na construção de estratégias não somente para alcançar objetivos de aprendizagem coerentes às propostas de ensino, mas, principalmente, para tecer (auto)avaliações conscientes antes, durante e após esse processo. Flavell (1979) defende que é possível despertar – por meio de estratégias metacognitivas – a consciência para a autoavaliação de experiências de natureza metacognitiva e Overschelde (2008, p. 54) corrobora essa ideia, afirmando que o aumento do saber metacognitivo deve-se, em parte, às exigências cognitivas demandadas pelo sistema educacional e também ao frequente feedback que os alunos recebem a respeito da exatidão e adequação do desempenho deles na realização de uma dada tarefa.

As experiências metacognitivas correspondem a qualquer tipo de consciência cognitiva ou afetiva, presentes nas ações de natureza intelectual, como por exemplo perceber repentinamente que não compreendeu algo que acabou de ser dito (Flavell, 1979). São essas experiências que permitem conclusões (antes, durante e depois da execução de tarefas), tais quais os exemplos a seguir: escrevi muito bem o artigo de opinião; já sei que vou cometer vários erros gramaticais e o texto vai ficar confuso, porque não sou bom para escrever textos; acho que assim não está correto, preciso refazer, se tivesse de dizer isso oralmente, seria muito mais fácil etc. Muitas variedades desse tipo de experiência são geradas tanto em função da execução de tarefas, quanto de objetivos e estratégias e, conseqüentemente, elas podem influenciar – positivamente ou negativamente – a interpretação dos significados e das próprias implicações

comportamentais ligadas a essas experiências (Flavell, 1979), por exemplo: ter repulsa por uma determinada disciplina ou tipologia de atividade, em decorrência de situações anteriores de fracasso.

Ademais, as experiências metacognitivas podem ativar estratégias que visam a objetivos – tanto de tipo cognitivo quanto metacognitivo (Flavell, 1979). Para exemplificar um tipo de objetivo cognitivo, pensando no mesmo contexto mencionado anteriormente, imagina-se que o aprendiz sente (experiência metacognitiva) que ainda não conhece suficientemente bem o gênero textual “artigo de opinião” para poder escrevê-lo, então, lê outros textos desse gênero (estratégia cognitiva), visando a aumentar seus conhecimentos (objetivo cognitivo). No caso de um objetivo metacognitivo – avaliar o próprio conhecimento sobre o gênero textual “artigo de opinião” – o aprendiz se pergunta (experiência metacognitiva) se entendeu suficientemente bem as características desse gênero – por meio de perguntas (estratégia metacognitiva) que faz a si mesmo sobre o conteúdo: “como deve ser a estrutura do texto?; como posso defender a minha opinião?; qual o objetivo desse gênero textual?; onde e por quem ele é publicado?; quais são as suas principais características estruturais? etc.” – e, ao mesmo tempo tenta, observar (estratégia metacognitiva) o quão bem é capaz de responder a essas perguntas, visando a alcançar o objetivo metacognitivo inicial – autoavaliar o conhecimento disponível (Flavell, 1979).

No tocante às estratégias metacognitivas, é importante destacar que elas podem ser transferidas de uma tarefa para outra (igual ou diferente) e, conseqüentemente, isso também pode ser aplicado para as competências que se quer alcançar na língua estrangeira, transferindo e apropriando-se das estratégias implicadas nas competências que já se tem na língua materna. Ao elencar as principais contribuições dos trabalhos de Borkowski e colegas, Tarricone (2011, p. 146) especifica que “*general strategy knowledge involves awareness of general strategy processes and the value of being strategy*”²⁵, e esse conhecimento, por sua vez, desenvolve-se e “*is transferable to diferente tasks*”. Essa afirmação reforça a importância de explorar, principalmente no ensino de línguas, aquilo que o aluno já sabe fazer com e na língua materna, de modo que ele se torne consciente das ferramentas que possui para, então, aperfeiçoá-las e manipulá-las intencionalmente na solução de outros problemas.

As reflexões aqui propostas, partindo do modelo de Flavell, são importantes para ilustrar, de forma simplificada, como ocorre o monitoramento cognitivo e quais os fatores ou

²⁵ “O conhecimento geral sobre estratégias metacognitivas envolve a consciência geral sobre processos estratégicos e o próprio valor, em si, que uma estratégia possui” (Tarricone, 2011, p.146– tradução nossa).

variáveis que nele atuam. Para entender como ocorrem as atividades metacognitivas e relacioná-las a práticas didáticas efetivas, apresenta-se, a seguir, o modelo metacognitivo de Nelson e Narens (1990), que explica como o nosso pensamento é processado, a partir de dois níveis.

1.5 O modelo metacognitivo de Nelson e Narens

Nelson e Narens (1990) desenvolveram um modelo representativo²⁶ (Fig. 3) capaz de explicar as relações implicadas no processo metacognitivo, a partir de três princípios abstratos²⁷ relacionados à presença de uma estrutura na nossa mente.

O primeiro desses princípios é que os processos cognitivos são divididos em dois ou mais níveis, especificamente relacionados entre eles, e a *estrutura básica do pensamento*²⁸ é formada pelo nível meta e pelo nível objeto. No *nível objeto* ocorrem as ações cognitivas que geralmente estão associadas às informações do mundo externo, também definido como universo cognoscente (por exemplo, *o objeto que estou vendo é uma árvore*). No *nível meta* são executadas as ações cognitivas sobre as informações do nível objeto e, por isso, são definidas como “metacognitivas”, uma vez que indicam ações cognitivas atuando sobre outras ações cognitivas (por exemplo, *por que e como estou pensando na árvore?*).

O segundo princípio abstrato da metacognição é que no nível meta há um modelo dinâmico²⁹, que funciona como uma espécie de simulação mental do nível objeto (Fig. 3). O fato de esse modelo ser “dinâmico” está diretamente relacionado com a natureza também dinâmica de todos os processos cognitivos. Além disso, o nível objeto pode ser modificado e, conseqüentemente também o seu modelo.

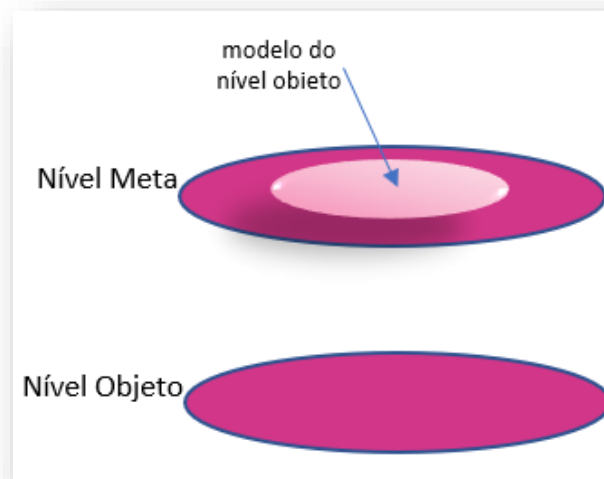
Figura 14 - Estrutura básica e níveis dos processos cognitivos a partir de Nelson e Narens (1990)

²⁶ Cf. Nelson e Narens (1990, p.125-127)

²⁷ Esse modelo foi ampliado em trabalhos posteriores, e atentamente revisado por Overshelde (2008), a partir de novas pesquisas desenvolvidas na área.

²⁸ “Principle 1: The cognitive processes are split into two or more specifically interrelated levels. [...] the basic structure [...] contains two interrelated levels that we call the meta-level and the object-level [...] (Nelson & Narens, 1990, p. 125).

²⁹ “Principle 2: The meta-level contains a dynamic model (e.g., a mental simulation) of the object-level. (Nelson & Narens, 1990, p.126)

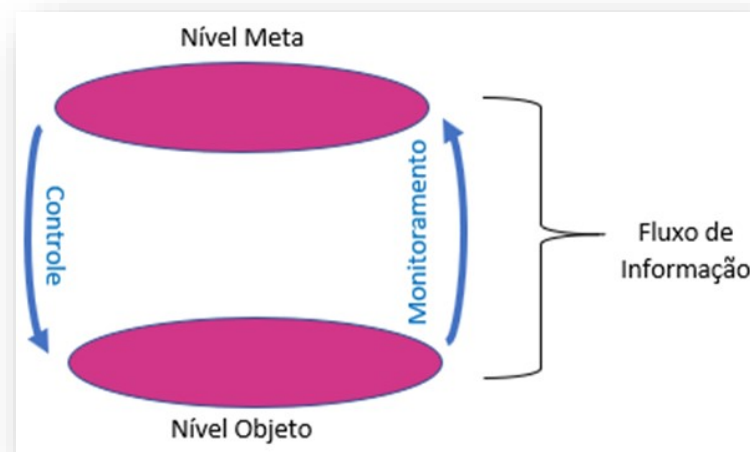


Por fim, o terceiro princípio concerne à existência de duas relações dominantes³⁰ – *controle e monitoramento* –, que são definidas em função da direção (para cima ou para baixo) do fluxo de informação entre o nível meta e o nível objeto. Assim, na perspectiva dos autores, os movimentos ascendente e descendente são complementares e estão associados, respectivamente, à nossa capacidade de monitorar e controlar o fluxo de informação, manifestando uma relação de influência mútua e simultânea³¹ entre aquilo que pensamos e as ideias e julgamentos que formulamos sobre o nosso pensamento (Fig. 4).

Figura 15 - Esquema estrutural da atividade metacognitiva a partir de Nelson e Narens (1990)

³⁰ “Principle 3: There are two dominance relations, called “control” and “I monitoring,” which are defined in terms of the direction of the flow of information between the meta-level and the object-level.” (Nelson & Narens, 1990, p.127)

³¹ Todavia, vale ressaltar que, nos estudos sobre cognição, não é consensual a concepção de que cognizar e metacognizar sejam duas ações que ocorrem ao mesmo tempo; principalmente se se analisa a atividade metalinguística como uma ação metacognitiva a ser desenvolvida. Esse aspecto, em particular, será tratado com maior profundidade quando forem apresentados os conceitos de conhecimento epilinguístico e metalinguístico.



1.5.1 Controle

Como é possível observar a partir da Fig. 4, no controle, o nível meta modifica o estado ou todo o processo do nível do objeto por meio do movimento descendente do fluxo de informação (Nelson & Narens, 1990). As ações de controle³² são selecionadas a partir de uma lista no nível meta para serem realizadas no nível objeto, tais quais:

- Iniciar um novo processo
- Mudar (ou manter) o estado do processo atual
- Mudar (ou manter) de um processo para outro
- Terminar um processo

As ações de controle também podem ser realizadas para manter – e não somente modificar – um processo do nível objeto. No controle, o nível meta apenas envia informações para o nível objeto, sem que deste último obtenha qualquer tipo de informação. Em virtude deste momento em que a informação é apenas transmitida do nível meta para o nível objeto, Nelson e Narens (1990) elaboram uma metáfora explicativa, ou seja, comparam o processo metacognitivo com uma conversa no telefone, sugerindo que as ações de controle possuem as

³² De acordo com os autores, “[...] the information flowing from the meta-level to the object-level either changes the state of the object-level process or changes the object-level process itself. This produces some kind of action at the object-level, which could be (1) to initiate an action, (2) to continue an action (not necessarily the same as what had been occurring because time has passed and the total progress has changed, e.g., a game player missing an easy shot as the pressure increases after a long series of successful shots), or (3) to terminate an action (Nelson & Narens, 1990, p. 127).

mesmas características do momento em que alguém fala ao telefone, sendo a informação comunicada de A para B (Nelson & Narens, 1990).

1.5.2 Monitoramento

De modo complementar, o momento que corresponde a quando alguém está escutando outro alguém no telefone – B recebendo a informação enviada por A – é representativo das ações de monitoramento³³. O monitoramento cognitivo ocorre no movimento ascendente do fluxo de informação, partindo do nível objeto – com informações sobre o seu estado atual – em direção ao nível meta (Fig. 4). Isso pode implicar alterações no estado do *modelo do nível objeto*, o qual é alimentado por informações obtidas no nível objeto em si (Nelson & Narens, 1990).

A informação do nível do objeto é percebida e selecionada preferencialmente pelo nível meta, de acordo com a relevância dos objetivos nele presentes. Por exemplo, se um dos objetivos do nível meta for “observar os detalhes de um objeto”, então, a *quantidade* e *qualidade* dessas informações serão significativas para gerar julgamentos metacognitivos com muita precisão – Quais são as peculiaridades desse objeto? Por que são peculiaridades? Como elas são formadas? Para que elas servem? O que posso fazer com essas informações? etc.; diferentemente – em função do mesmo objetivo específico (“observar detalhes de um objeto”) – não será relevante selecionar a *velocidade* com a qual as informações chegam até a mente. Todavia, num contexto cujo tempo é um fator decisivo – por exemplo, numa atividade de competição com outras pessoas ou até mesmo durante um exame – a *velocidade* será percebida como informação significativa. Conclui-se, assim, que diferentes julgamentos estão relacionados também com diferentes objetivos e, possivelmente, com a entrada de diferentes informações (*input*); conseqüentemente, de forma articulada, sugere-se que o monitoramento de informações diferentes funciona como base para a formulação de julgamentos metacognitivos (Overshelde, 2008).

O monitoramento diz respeito a ações voltadas para julgamento, avaliação, predições e formulação de hipóteses acerca do conteúdo do nível objeto – representado no modelo do nível objeto do nível meta – e de maneira articulada aos objetivos presentes no nível meta (Fig. 5) (Overshelde, 2008). De acordo com Nelson e Narens (1990, p. 127), “*the main methodological*

³³ “The basic notion underlying monitoring-analogous to listening to the telephone handset-is that the meta-level is informed by the object-level. This changes the state of the meta-level's model of the situation, including “no change in state” (Nelson & Narens, 1990, p. 127).

tool for generating data about metacognitive monitoring consists of the person's subjective reports about his or her introspections”³⁴.

O pesquisador americano, James Overshelde, relaciona diversas pesquisas no âmbito da metacognição e propõe uma revisão dos trabalhos realizados por Nelson e Narens, ampliando o modelo desses autores ao acrescentar algumas componentes que, na verdade, acredita estarem já implicadas originalmente. Primeiramente, postula que “*the accuracy of the control actions depends critically on the accuracy of the metalevel model*” (Overshelde, 2008, p. 49)³⁵. Além disso, ressalta que embora alguns estudiosos postulem que o controle é frequentemente sucessivo ao monitoramento, na verdade, é mais adequado considerar ambos como processos simultâneos em andamento e de informação mútua³⁶.

Ao retomar o modelo de Nelson e Narens, Overshelde (2008, p. 50) reconhece, assim como os próprios autores, que o processo cognitivo acontece em níveis inter-relacionados – pelos quais o fluxo de informação transita, em movimentos complementares (ascendentes e descendentes) – e concorda que no nível meta há três componentes:

- 1) um modelo dinâmico do estado atual do nível objeto, que é baseado na informação enviada pelo processo de monitoramento;
- 2) a representação de um objetivo ou de estados de objetivo e
- 3) uma lista de conhecimentos e estratégias – *quais e como* possíveis ações disponíveis no nível meta podem modificar e/ou controlar o nível objeto; *quando* usar cada ação de controle e suas possíveis consequências?

No entanto, Overshelde (2008, p. 50) inclui outras duas componentes no nível meta, postulando que estas são implicadas pelas primeiras³⁷:

³⁴ “[A] principal ferramenta metodológica para gerar dados de monitoramento cognitivo consiste nas formulações subjetivas das pessoas a respeito das próprias introspecções (Nelson e Narens, 1990, p.127; tradução nossa).

³⁵ “[A] acurácia das ações de controle depende criticamente da acurácia do modelo presente no meta nível” (Overshelde, 2008, p. 49; tradução nossa).

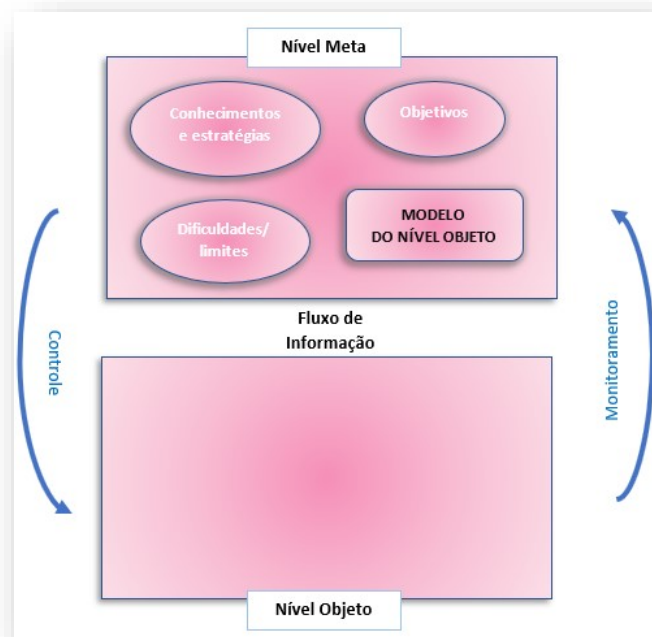
³⁶ “[...] Although control is often assumed to follow monitoring (for a review, see Dunlosky, Hertzog, Kennedy, & Thiede, 2005), Koriat and his colleagues (Koriat, Ma’ayan, & Nussinson, 2006) demonstrated that control and monitoring should be more accurately considered as ongoing and mutually informing processes” (Overshelde, 2008, p. 49).

³⁷ “[...] the metalevel contains the first three items in the following list, and they implied the metalevel contains the last two items on this list.: 1. A dynamic model of the current state of the object level based on input from the monitoring process; 2. A representation of a goal or a goal state; 3. A list of known, possible control actions by which the metalevel can change/control the object level, details about when to use each control action, and the potential consequences; 4. A list of perceived constraints on potential control actions (e.g., time limits, beliefs, expectations); 5. A judgment or decision-making process that evaluates the metamodel and makes a decision about which course of action to take or which response to make (if any) in an attempt to attain the goal (Overshelde, 2008, p. 50).

- 4) uma lista de dificuldades/limitações, que podem ser percebidas em potenciais ações de controle, como por exemplo, prazos para realizar uma tarefa, crenças e expectativas e
- 5) julgamentos ou processos de tomada de decisão que avaliam o modelo (do nível objeto) e propiciam a escolha de ações ou respostas – se houver alguma – a fim de atingir determinados objetivos

De modo a sistematizar esses conceitos, o autor propõe o seguinte esquema (Fig. 5), no qual também está representado o modelo do estado atual do nível objeto, que será tratado de forma mais específica na próxima seção:

Figura 16 - Representação básica do modelo metacognitivo de Nelson e Narens, segundo Overschelde (2008, p.48)



É possível visualizar, a partir desse esquema (Fig. 5), que os processos metacognitivos consistem no monitoramento do nível objeto, enviando as informações “percebidas” para o

nível meta e, ao mesmo tempo, eles são responsáveis por modificar (dinamicamente) e controlar o processamento cognitivo, com o escopo de atingir determinados objetivos.

Vale ressaltar que Overshelde (2008) trata o monitoramento apenas como o processo do nível meta responsável por recolher – por meio de percepções – e interpretar as informações acerca do nível objeto. Nesta tese, opta-se por considerar como ações de monitoramento todo e qualquer julgamento sobre ações cognitivas, pois se defende que as ações envolvidas nesse julgamento podem e devem ser desenvolvidas – o que não seria possível se fossem apenas vistas como percepções. À medida que os conhecimentos metacognitivos aumentam, eles se tornam mais explícitos (Kuhn, 2002), de modo a implicar maior gerenciamento, regulação e sistematização das ações utilizadas para se alcançar um objetivo específico e, conseqüentemente, uma performance cada vez mais eficaz e refinada.

1.5.3 Modelo do nível objeto

Conforme dito anteriormente, esse modelo encontra-se no nível meta, que é de onde partem as ações de controle. Assim sendo, é relevante compreender que as ações de controle se baseiam no modelo do estado atual do nível objeto (Fig. 2) e não no atual estado do nível objeto em si. Isso significa que se no modelo do nível objeto houver informações (ou interpretações variáveis) erradas, conseqüentemente as ações de controle não serão eficientes.

Em outras palavras, o modelo do nível objeto é construído a partir do fluxo de informação do monitoramento que parte do nível objeto em direção ao nível meta. Quando somos expostos a um conteúdo novo a ser aprendido, o modelo do nível objeto – relacionado a algo que foi anteriormente aprendido – busca controlar as novas informações com base nos seus próprios objetivos, estratégias, conhecimentos e restrições armazenados, ou seja, no conhecimento prévio acumulado. Se se tem uma crença errada ou se se aplica uma estratégia que não funciona para aprender aquele novo conteúdo, então, verificar-se-á uma falha nesse processo ou um erro na realização da tarefa e na busca pelos objetivos que deveriam ser atingidos. É justamente o erro que vai impulsionar, novamente, o movimento ascendente do fluxo de informação e as ações de monitoramento – julgamentos que partem do nível objeto, alimentam e/ou modificam o modelo que está no nível meta e, então, novas ações de controle são realizadas com base nas últimas atualizações. Esse mesmo processo foi tratado por Flavell (1979) ao reconhecer que as crenças individuais (categoria pessoa) podiam influenciar as ações de controle e a execução de tarefas.

Aplicando esse raciocínio ao contexto da aprendizagem de língua estrangeira, que é o que interessa ao estudo desenvolvido nesta tese, pode-se dizer que se o aprendiz interpretar um falso cognato como uma palavra sinônima na língua materna, conseqüentemente, a compreensão de uma dada informação será afetada por essa hipótese. Nesse caso, o modelo do estado atual do nível objeto possui a informação de que “trata-se de um sinônimo”, mas, na realidade, no nível objeto em si há um “falso cognato”; assim sendo, todas as ações de controle vão se basear na informação de que “aquela palavra é um sinônimo” (como está no modelo do nível objeto). Somente por meio da consciência do erro (experiência metacognitiva), implicado pelo controle condicionado a uma informação “não atualizada”, é que o aprendiz vai reiniciar novas ações de monitoramento, considerando o mal funcionamento do processo anterior. Então, as novas ações de monitoramento – julgamentos, tais quais: *“não é um sinônimo porque o significado e o uso não correspondem com que sei e conheço na minha língua”* – poderão modificar o conteúdo do modelo do nível objeto, de modo que novas ações de controle aconteçam com o devido rigor, verificando-se, assim, a (auto)correção do erro.

Para isso, assume-se que há um estado atual (que corresponde ao que não foi aprendido) e outro estado, que é o do objetivo (como resultado esperado de aprendizagem). Sendo assim, “tem-se que descobrir como passar de um estado para o outro” (Overshelde, 2008, p. 58), ou seja, como levar o aprendiz a aprender na língua estrangeira o real significado daquele “falso cognato” para, então, usar aquele léxico novo de forma efetiva. Quando isso acontecer, o modelo do nível objeto será modificado pela nova descoberta e, conseqüentemente, os julgamentos metacognitivos e as decisões de controle culminarão em ações precisas. Em outras palavras, o processo “defeituoso”, que levava ao erro, passa a acontecer de forma adequada e refinada porque o modelo do nível objeto corresponde agora a um “novo estado” – que é o mesmo do nível do objeto.

Pode-se dizer que se a metacognição caracteriza-se em termos de julgamentos sobre como é o estado atual do modelo do nível objeto, por meio dos quais é possível examinar e classificar vários fatores capazes de influenciar tanto a construção desse modelo, quanto o modo como o aprendiz o explora. Esse processo pode ser aprimorado à medida que o indivíduo conseguir, por meio da linguagem, explicitar cada vez mais os fatores envolvidos – as suas próprias crenças, estratégias empregadas, experiências acumuladas etc. – nos seus julgamentos. Isso significa que o indivíduo deixa vestígios valiosos e, principalmente, “observáveis” – nos seus erros, sobre o funcionamento dos seus julgamentos metacognitivos e sobre as decisões de controle utilizadas. É possível, portanto, realizar uma análise desse percurso/processo –

preferivelmente verbalizado – na tentativa de descobrir técnicas eficazes para melhorar o nível de precisão dos julgamentos metacognitivos e das decisões de controle; por isso esse fenômeno é muito profícuo do ponto de vista pedagógico (Overshelde, 2008, p. 58).

Um aluno poderia ter explicitado que usou o “falso cognato” num determinado contexto comunicativo porque pensou ter o mesmo significado que conhece na sua língua materna, devido à semelhança entre os significantes. Consequentemente, um professor atento passará a refletir sobre a importância de promover análises contrastivas sobre enunciados ou usos linguísticos nas duas línguas, solicitando que o aluno, por meio de comparações, análise e explique quais são as diferenças de significado. Depois, o aluno deverá ser motivado a usar na língua estrangeira aquela nova palavra, consciente de que se trata de um “falso cognato”, ou seja, de um léxico com significado novo (e diferente do que havia imaginado a partir das suas crenças iniciais).

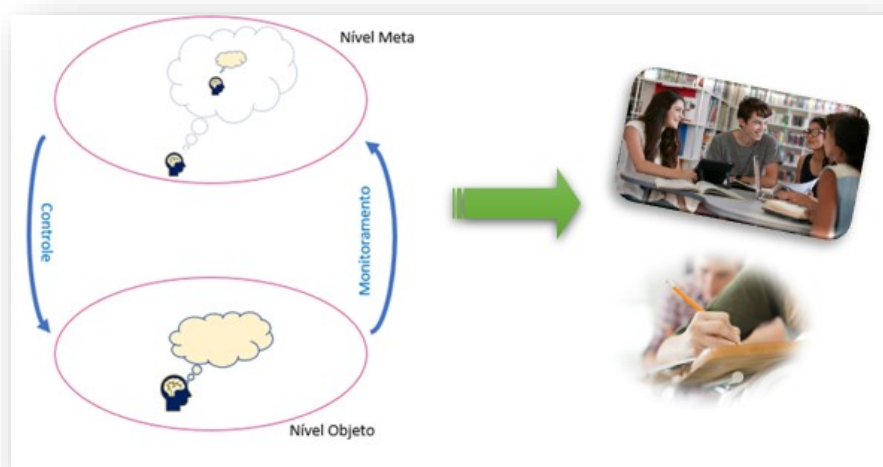
Por isso, consoante a afirmação de Flavell (1979) e de Nelson e Narens (1990) sobre a relevância da verbalização/explicação acerca das próprias crenças subjetivas, defende-se, aqui, uma didática empenhada em promover a reflexão intencional dos alunos sobre os i) processos cognitivos envolvidos na aprendizagem e ii) os conhecimentos que já possuem na e sobre a própria língua e/ou outras línguas, de forma articulada ao conhecimento dos objetivos de uma dada tarefa e das ações/estratégias que nela serão empregadas.

1.6 Da teoria à prática: uma abordagem metacognitivista no ensino

Apresentam-se aqui reflexões favoráveis à aplicação dos estudos em metacognição no processo de ensino e aprendizagem educacional. Defende-se que essa aplicabilidade é fundamental para todos os níveis de instrução, mas se quer destacar, sobretudo, a responsabilidade inegável do ensino universitário na atuação de práticas em prol da consciencialização de que novos e refinados saberes devem constituir-se em ferramentas manipuláveis – e não acessórios acumulados – pelos alunos.

Nesse sentido, propõe-se na Fig. 6 a articulação do modelo de Nelson e Narens (1990) às palavras da pesquisadora Célia Ribeiro (2003, p. 109) acerca do significado de metacognição como “faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer, ou, por outras palavras, consciencializar, analisar e avaliar como se conhece”.

Figura 17 - Metacognição e aprendizagem



Como se pode ver a partir da Fig. 6, na primeira imagem à esquerda, tem-se, no nível objeto, a representação do “ato de pensar” (graficamente configurado por uma cabeça humana e um balão na forma de nuvem) e, no nível meta, a mesma representação aparece como conteúdo de outro “ato de pensar”, na tentativa de ilustrar a tomada de consciência acerca da própria ação cognitiva. A partir do modelo de Nelson e Narens³⁸, quer-se dar ênfase aos processos metacognitivos como sendo indispensáveis para autorregulação da própria aprendizagem (Fig. 6, imagens à direita), a fim de se obterem resultados mais eficazes.

Investigações metacognitivistas indicam haver uma forte relação entre aprendizes executarem, com eficiência, tarefas acadêmicas e, ao mesmo tempo, terem bem desenvolvida a consciência das próprias habilidades metacognitivas (Overshelde, 2008). Os resultados apontaram que esses aprendizes demonstravam ter alto nível de compreensão da finalidade da tarefa, capacidade de planejamento para a sua realização, competência na aplicação e/ou no reajuste intencional de estratégias de estudo, bem como capacidade para avaliar o próprio processo de execução ou performance (Flavell & Wellman, 1977). Sugere-se, portanto, que a tomada de consciência acerca do próprio ato de conhecer, culmina num nível superior de conhecimento, e a aplicação desse “saber consciente” às ações envolvidas na aprendizagem facilita a capacidade de *aprender a aprender*. De acordo com Nelson e Narens (1990) o nível meta é o lugar de “simulação mental”, todavia, não é uma simples reprodução da mesma informação do nível objeto e, sim, o resultado de uma construção que vai além dela.

³⁸ Essa representação será muito útil também à definição de consciência metalinguística aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas, a favor da autorregulação e gerenciamento das ações envolvidas na produção escrita em língua estrangeira.

A abordagem metacognitivista aplicada ao contexto educacional apresenta diversas vantagens e, uma delas, consoante Ribeiro (2003), diz respeito à emancipação do aprendiz no processo de aprendizagem, que passa a ter um papel ativo e construtivo em relação ao próprio conhecimento, graças à possibilidade de desenvolver a auto-apreciação e o auto-controle cognitivos como formas de pensamento. De forma correlacionada, outro benefício é que, ao focar o papel do indivíduo na avaliação e no controle cognitivos, “a metacognição abre novas perspectivas para o estudo das diferenças individuais no rendimento escolar”, ou seja, permite observar como “alunos com idênticas capacidades intelectuais podem ter diferentes níveis de realização escolar, devido à forma como cada um atua sobre os seus próprios processos de aprendizagem”. Além disso, a metacognição “favorece e é o motor do próprio desenvolvimento [cognitivo], uma vez que permite ao sujeito ir mais longe no seu nível de realização (Ribeiro, 2003, p. 115).

A autora define a metacognição como um aspecto chave para a aprendizagem, destacando como fator mais importante a capacidade dos aprendizes de *aprender a aprender*, todavia, lamenta que “por vezes [isso] não tem sido contemplado pela escola” (Ribeiro, 2003, p. 115). Essa realidade – de um ensino focado na difusão dos saberes – não se verifica apenas em âmbito escolar, pelo contrário, é muitas vezes estendido também às universidades.

De fato, numa pesquisa realizada com 500 estudantes universitários de nacionalidade portuguesa, Chaleta, Grácio e Rosário (2005) indagaram sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas no estudo pessoal e concluíram que

os estudantes utilizam mais estratégias cognitivas (memorização e compreensão) do que estratégias metacognitivas (planificação do estudo, alteração da forma de estudar e verificação da aprendizagem), o que indica alguma facilidade em atingir uma meta particular quando estudam e maiores dificuldades na gestão e no controlo que visa avaliar o cumprimento dessa aprendizagem. De um modo geral, a maioria dos estudantes referiu não planificar o seu estudo [...] e que não verificava a qualidade das suas aprendizagens. *Se atendermos ao conceito de metacognição (que envolve dois aspectos: por um lado, os conhecimentos metacognitivos, e, por outro, o controlo que o sujeito exerce sobre o seu próprio pensamento), verificamos que nenhum deles é suficientemente considerado pela maioria dos estudantes. Daqui decorre a necessidade do processo de ensino e aprendizagem se centrar cada vez mais no desenvolvimento de processos cognitivos e metacognitivos que conduzam a uma aprendizagem mais profunda e autorregulada* (Entwistle, 1988, 1990) (Chaleta, Grácio & Rosário, 2005, p. 7, grifo nosso).

Essas observações coincidem com a visão de muitos professores universitários no contexto italiano, principalmente no que diz respeito também às estratégias de memorização,

que se tornam evidentes durante a realização dos exames e revelam escassa capacidade reflexiva dos alunos em relação aos conteúdos “aprendidos”.

Infelizmente, ainda não é uma prática frequente – nas escolas e tampouco nas universidades – promover um ensino que explore o conhecimento que os alunos já possuem para, então, integrar a ele novos saberes e novas formas de saber. Como consequência, reforça-se um sistema educacional do tipo transmissivo, que não incentiva a autonomia agentiva dos alunos – em termos de suas habilidades para avaliar, sistematizar, regular e aplicar o conteúdo aprendido na solução de problemas.

A perspectiva de integrar novos conhecimentos ao invés de apenas difundir-los é crucial nos currículos acadêmicos em que a educação linguística – seja da língua materna, seja de línguas estrangeiras – ocupa posição proeminente, pois os alunos já dispõem de uma grande bagagem de conhecimento sobre a prática da linguagem (Peppoloni, 2018), necessitando sobretudo de ajuda para sanar dificuldades que se arrastaram durante um longo percurso formativo e que ainda persistem.

O que se revelou significativo nas últimas décadas, no âmbito da Linguística Aplicada – ou glotodidática –, foi o deslocamento da figura do aprendiz para o centro do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, as práticas didáticas sofreram modificações e atualizações no sentido de envolver cada vez mais o aprendiz – ativa e colaborativamente – na construção do conhecimento. Além disso, também ganharam destaque as considerações psicológicas da Teoria da Gestalt aplicadas nas dinâmicas da sala de aula e na elaboração de materiais didáticos, que priorizam um núcleo mínimo de três momentos fundamentais para que ocorra a aprendizagem: globalidade → análise → síntese (Balboni, 2018). Além desses aspectos, reconhece-se o papel imprescindível da motivação dos alunos no processo de aprendizagem, bem como a importância de valorizar a autonomia deles na descoberta do conhecimento, em oposição a um comportamento passivo e dependente das ações do professor.

No entanto, ainda são carentes os estudos sobre metacognição aplicados ao ensino de línguas estrangeiras, principalmente no que diz respeito à realidade do português. Se por um lado o aprendiz ocupa o papel central na aprendizagem da língua estrangeira, por outro, há o risco que se sinta despreparado para atuar de forma autônoma nesse contexto, pois, por muitos anos, esteve exposto a um sistema educacional predominantemente transmissivo, que não lhe ensinou a agir com autonomia. O que se observa nas aulas de LE são aprendizes mais participativos, porém pouco conscientes da própria atuação e minimamente reflexivos acerca do que está sendo aprendido. É como se o que se aprende fosse dependente exclusivamente das

condições daquela situação específica de sala de aula, faltando, portanto, ferramentas adequadas para transferi-lo para outros contextos de uso efetivo.

A metacognição pode e deve revelar-se um instrumento oportuno para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, pois, por meio dela, é possível auxiliar os aprendizes na regulação de suas atividades acadêmicas, no gerenciamento de ações empregadas para avaliar *o que e quanto* foi aprendido e também *o que* não foi aprendido, de modo a assumir, assim, a responsabilidade da sua aprendizagem e do aprendizado de novos conceitos.

De acordo com Ribeiro (2003), a prática da metacognição não somente implica uma melhoria da atividade cognitiva e um aumento na motivação dos aprendizes, como potencializa o processo de aprender:

o conhecimento que o aluno possui sobre o que sabe e o que desconhece acerca do seu conhecimento e dos seus processos, parece ser fundamental, por um lado, para o entendimento da utilização de estratégias de estudo pois, presume-se que tal conhecimento auxilia o sujeito a decidir quando e que estratégias utilizar e, por outro, ou conseqüentemente, para a melhoria do desempenho escolar (Ribeiro, 2003, p. 110)

Assume-se, aqui, que a universidade é um espaço institucional responsável pela formação de alto nível, comprometido com a promoção de um ensino de qualidade voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, defende-se nesta tese que os estudos sobre metacognição se baseiam num aparato teórico e metodológico de grande potencial para a formação crítica do indivíduo, bem como para o aumento da sua própria autonomia para gerenciar, regular e aplicar seus conhecimentos na realização de tarefas complexas em prol de alcançar objetivos específicos (Ribeiro, 2003; Overshelde, 2008; Gerhardt, 2016; Botelho, 2010; 2015; Neves, 2016). Todavia, o desenvolvimento do comportamento agentivo do aluno deve ser orientado e lapidado por meio da interação com o docente – na sua posição de especialista e crítico – que fornece um feedback não somente acerca do resultado final apresentado pelo aluno, mas também do processo implicado nesse resultado. Os parâmetros de orientação e avaliação, tanto para o professor quanto para o aprendiz, consistem na clareza e na definição de objetivos de aprendizagem e de objetivos específicos de cada tarefa.

1.6.1 Monitoramento e controle nas práticas de ensino e aprendizagem

Com base nos pressupostos teóricos que foram discutidos, aceita-se que as ações de monitorar e controlar o fluxo de informação compõem o processo de construção de novos significados, por meio da integração entre conhecimento prévio e informações existentes no

mundo, ou universo cognoscente (Gerhardt, 2012; 2015; 2016). Assim sendo, no tocante à aplicabilidade teórica de cunho metacognitivo a práticas de ensino, as pesquisadoras Neves e Botelho (2019), ao refletirem sobre atividades de leitura e escrita, sustentam que:

[...] o monitoramento e o controle são processos distintos que atuam articuladamente na construção de duas dimensões para a metacognição em atividades de leitura: (a) por um lado, o **monitoramento** pode corresponder, por exemplo, tanto às ações de autoavaliação que o aluno pode desenvolver por meio de previsões sobre seu desempenho na atividade de leitura ou de escrita, quanto às ações de julgamento sobre a própria atividade a ser realizada, a partir da formulação de hipóteses sobre um texto a ser lido; e (b) por outro lado, o **controle** da ação cognitiva pode corresponder às ações de gerenciamento propostas para que o aluno realize sua leitura, por exemplo, em função de um resultado desejado, a partir da postulação de objetivos e de estratégias para seleção de informações, da orientação das tarefas a serem realizadas e, possivelmente, da resolução de problemas (Neves e Botelho, 2019, p. 191, grifos nossos).

Acredita-se que essas definições se aplicam a qualquer tipo de atividade e não somente à leitura e à escrita, ainda que, de acordo com Gombert (2003), essas duas habilidades estejam diretamente relacionadas a um conhecimento formal e consciente das estruturas linguísticas presentes na língua. A escrita é “uma criação cultural tardia na história da humanidade” (Gombert, 2003, p. 21), e a situação de leitura, por exemplo, difere da manipulação dos elementos presentes na linguagem oral. Um primeiro indício, segundo o autor, encontra-se já na mobilização da modalidade sensorial, que é predominantemente visual na escrita e, auditiva na oral. Por conseguinte, as tarefas implicadas nesses dois processos são de naturezas distintas, pois “as tarefas de análise da estrutura formal da linguagem escrita requerem um nível mais alto de abstração, elaboração e controle do que no tratamento da linguagem oral”; além disso, o autor chama a atenção para o fato de que “o simples contato prolongado com a escrita não é suficiente para instalar na criança as habilidades de tratamento desse nível (Gombert, 2003, p. 22).

Diferentemente do que ocorre na aquisição da língua materna, em que as habilidades de compreensão e produção oral se desenvolvem sem a necessidade de refletir conscientemente sobre as regras que se aplicam (Gombert, 2003), na aprendizagem de uma língua estrangeira – em fase adulta – esse processo é menos automático e independente de um tratamento formal. Em vista dos objetivos de estudo desta tese, o foco de atenção nas práticas didáticas articuladas à capacidade metacognitiva recai, particularmente, sobre a habilidade de escrita, que não prescinde da leitura.

Em suma, numa perspectiva teórico-aplicada acerca da metacognição, propõe-se que (Botelho, 2015; Gerhardt, 2016; Neves e Botelho, 2019):

▪O **monitoramento** relaciona-se com a **construção de hipóteses** sobre os significados a serem construídos e envolve tanto **ações de autoavaliação** sobre o próprio desempenho, quanto de **juízo sobre a tarefa** que se deve realizar.

▪O **controle** corresponde à **determinação de objetivos** para a construção de significados e envolve **estratégias para selecionar informações relevantes à realização da tarefa e/ou solução do problema**.

Neves e Botelho (2019) argumentam a favor das habilidades metacognitivas como recursos essenciais para orientar os alunos – por exemplo, na seleção de informações e no autogerenciamento de conhecimentos (prévio e/ou em construção) – quanto à realização de atividades que envolvem a leitura e a escrita como ações de construção de significado. Nesse sentido, consoante a reflexão das autoras, defende-se a necessidade de recorrer a “aparatos teóricos que configurem essas estratégias metacognitivas” (Neves e Botelhos, 2019, p. 191), reconhecendo como ponto de partida o quadro teórico de Nelson & Narens (1990; 1994).

Sugere-se que, em contextos de instrução e formação, a aplicação dos conceitos de monitoramento e controle envolvidos nos processos metacognitivos é relevante não só para orientar práticas didáticas, como serve de base para a consciencialização dos aprendizes sobre a possibilidade de autogerenciarem as suas ações.

1.6.2 (Auto)regulação metacognitiva: implicações no ensino e na aprendizagem

A regulação da cognição ou regulação metacognitiva é um processo secundário da metacognição (Brown, 1978) e está diretamente relacionado às implicações dos processos metacognitivos em âmbito educacional, pois facilita e sustenta a avaliação e o controle do processo de aprendizagem (Tarricone, 2011).

No estudo voltado para a taxinomia da metacognição, Tarricone (2011, p. 166) esclarece que os processos envolvidos na regulação metacognitiva “include predicting, planning, cognitive monitoring, diagnosing, regulating, checking and evaluating learning processes,

difficulties and outcomes in problem-solving situations”³⁹. Segundo a autora, esses processos regulatórios também são entendidos como o *autogerenciamento da cognição*, isto é, envolve autoavaliação reflexiva e também funciona de apoio para a tomada de consciência acerca das experiências metacognitivas, principalmente durante a resolução de problemas.

A realização de processos regulatórios relaciona-se com o conceito de *autorregulação*, que é crucial para o entendimento de como alguns aprendizes se comportam de forma autônoma e eficaz em relação ao próprio processo de aprendizagem. De acordo com Tarricone (2011), a autorregulação é um processo que envolve outros, tais quais: controle, monitoramento e regulação de processos de aprendizagem, planejamento, organização, auto-instrução, auto-monitoramento e auto-avaliação e, por isso, está condicionado ao conceito de *self*, em termos de autoconhecimento. Veiga Simão e Frison (2013, pp. 5-6) e outros autores corroboram essa visão:

assumimos que a aprendizagem regulada pelo próprio estudante resulta da interação de variáveis pessoais (conhecimentos, competências e motivações) que proporcionam ao estudante o planejamento, a organização, o controle e a avaliação dos processos adaptados, dos resultados atingidos e das variáveis contextuais, que o estimulam e lhe dão oportunidades de agir de forma intencional e estratégica (Lopes da Silva, Veiga Simão & Sá, 2004, pp. 5-6)

Ademais, autorregulação promove intervenções finalizadas a encontrar correções para eventuais erros identificados após as ações de controle, bem como a mudar de estratégias e modificar ou continuar o procedimento (Kluwe, 1987; Beber, Silva & Bonfiglio, 2014). O erro, aqui, não é, de forma alguma, associado ao fracasso, pelo contrário, ele consiste justamente no desafio mais importante para o aprendiz: refletir e solucionar um problema identificado, operando estratégias autorreguladas. Para que o erro perca a sua conotação estigmatizada, o aprendiz deve ser (auto)avaliado no e pelo progresso no processo de aprendizagem, não exclusivamente pelo resultado apresentado (Veiga Simão & Frison, 2013). É por meio da capacidade de autorregular e autoavaliar que o aprendiz tem a oportunidade de manipular a sua dificuldade, em direção à superação dela, num processo cada vez mais autônomo; todavia, nem sempre ele consegue autoavaliar-se de forma competente, necessitando de orientações para alcançar maior nível de independência nas suas ações (Beber, Silva & Bonfiglio, 2014).

Zimmerman (1989, p.329) define a metacognição em relação à autorregulação como um conjunto de processos de tomada de decisão que regulam a seleção e o uso de várias formas de

³⁹ “incluem previsão, planejamento, monitoramento cognitivo, diagnóstico, sistematização, checagem e avaliação dos processos de aprendizagem, dificuldades e resultados na resolução de problemas” (Tarricone, 2011, p.166; tradução nossa)

conhecimento. No entanto, Beber, Silva e Bonfiglio (2014, p. 154) chamam a atenção para o fato de que nem sempre a metacognição é sinônimo de eficácia e tampouco a motivação faz parte da anatomia do processo metacognitivo, “sendo apenas parte integrante do procedimento que pode ou não interferir na qualidade e estado emocional do aprendiz”. Sugere-se considerar que metacognição e autorregulação atuam numa relação de interdependência, pois a metacognição não é capaz de promover sozinha uma aprendizagem autorregulada e também a autorregulação não ocorre de maneira efetiva sem o suporte da metacognição (Tarricone, 2011).

Aprendizes que possuem a habilidade da autorregulação são caracterizados por ser independentes, ativos, focados em objetivos, persistentes, engajados na aprendizagem deles e, além de serem conscientes dos próprios conhecimentos, crenças e volições (Tarricone, 2011), “conhecem e sabem aplicar estratégias cognitivas (repetição, elaboração, organização) que os ajudam a transformar, organizar, elaborar e recuperar a informação, [...] sabem como planejar, controlar e dirigir os seus processos mentais para atingirem metas pessoais (metacognição)” etc. (Veiga Simão & Frison, 2013, p. 16)⁴⁰. Portanto, esses aprendizes são comprometidos tanto com os aspectos metacognitivos, quanto comportamentais e motivacionais (Tarricone, 2011; Beber, Silva & Bonfiglio, 2014; Veiga Simão & Frison, 2013).

Verifica-se, frequentemente, que um aprendiz autorregulado começa usando as suas próprias estratégias na tentativa de alcançar objetivos de aprendizagem e, além disso, monitora o quão efetivas sejam essas estratégias. As ações elencadas a seguir representam a importante interação entre metacognição e autorregulação, que se dá justamente por meio da regulação, do monitoramento e do controle de estratégias metacognitivas (Tarricone, 2011, p. 168):

- determinar planos e ações,
- identificar exigências e objetivos de tarefas,
- revisar e monitorar estratégias especialmente na resolução de problemas complexos

Alguns estudiosos postulam que autorregulação deve ser conceituada como um fenômeno cíclico, constituído de: fase prévia, fase do controle volitivo e fase de autorreflexão,

⁴⁰ Veiga Simão e Frison (2013, p. 16), para elencarem as características de alunos que autorregularam a sua aprendizagem, referem o trabalho de Montalvo e Torres (2004), os quais, por sua vez, citam diversos estudos (Corno, 2001, Weinstein, Husman & Dierking, 2000; Zimmerman, 1998, 2000, 2001, 2002).

as quais estão interligadas de modo recíproco, conforme especificado no esquema a seguir (Veiga Simão & Frison, 2013, p. 7-8)⁴¹:

<p>FASE PRÉVIA</p>	<p>Funciona como um "pensamento em tempo futuro" que guia a conduta do aprendiz. É nesta fase que se faz uma análise da tarefa, estabelecem-se objetivos voltados para a sua realização e, portanto, envolve planejamento.</p>
<p>FASE DO CONTROLE VOLITIVO</p>	<p>Corresponde à fase executiva da tarefa e é nela que o aprendiz controla continuamente a eficácia do andamento da ação, com base nos objetivos estabelecidos na fase anterior. Ele avalia se há necessidade de recorrer a estratégias para operar mudanças – “por exemplo, substituição de um conceito ou de um procedimento por outro” –, a fim de assegurar que alcançará as suas metas. Estão envolvidos dois sub-processos – autocontrole e auto-observação. O primeiro, relaciona-se as intenções do aprendiz e o segundo, às suas realizações, tendo em vista as metas que foram definidas.</p>
<p>FASE DA AUTORREFLEXÃO</p>	<p>Corresponde à reflexão intencional sobre a tarefa que foi concluída e sobre o próprio desempenho. Nesta fase o aprendiz avalia se ficou ou não satisfeito com os objetivos alcançados, procura identificar eventuais erros ou imperfeições, de modo a analisá-los, a fim de que possam ser corrigidos em situações futuras.</p>

A compreensão e (auto)consciência do modo como se aprende ampliam a capacidade do aprendiz de construir o saber, todavia, “em determinados contextos se faz necessária a interferência de um mediador que proporcione mecanismos de interação e superação para ultrapassar as barreiras arraigadas do insucesso” (Beber, Silva & Bonfiglio 2014, p. 145). Nesse sentido, os professores assumem o papel de mediadores na aprendizagem e “agem como promotores da autorregulação, ao possibilitarem a emergência de planos pessoais” (Ribeiro, 2003, p. 114), ou seja, devem preparar os alunos para planejarem e monitorarem as suas próprias atividades (Brown, 1987; Beber, Silva & Bonfiglio, 2014; Veiga Simão & Frison, 2013).

⁴¹ “De acordo com autores como Zimmerman (2000, 2001), Zimmerman e Schunk, (2011) a autorregulação envolve dimensões (cognitiva/metacognitiva, comportamental, motivacional e contextual) e processos psicológicos de automonitorização, autoavaliação e autorreação e poderá ser conceitualizada ciclicamente: fase prévia (forethought), fase do controle volitivo (performance/volitional control) e fase de autorreflexão (self-reflection), estando cada uma das fases interconectada de modo recíproco [...]” (Veiga Simão e Frison, 2013, p. 7)

No que diz respeito a atitudes do professor para orientar a aprendizagem autorregulada dos aprendizes durante a realização de tarefas – a fim de corrigir eventuais falhas de compreensão e, conseqüentemente, de execução –, Beber, Silva e Bonfiglio (2014, p. 148) referem o trabalho de Veiga Simão (2004, p.11)⁴² para elencarem algumas delas:

- **acentuar passo a passo a realização da tarefa** – o que fazer e sua contextualização, objetivando auxiliar o sujeito a construir a reflexão e os seus guias pessoais;
- **questionar, estimulando o sujeito à autorreflexão e ao diálogo**, num movimento de argumentação e análise;
- **levar o aprendiz à cooperação**, através do partilhar com o outro as ações num movimento de aprender recíproco, construindo estratégias pessoais para a aprendizagem;
- **levar o sujeito a formular hipóteses, experimentar e confrontar resultados** numa atitude investigativa na solução de problemas;
- **analisar os procedimentos e reconhecimento da tarefa**, valorizando o que foi realizado;
- **apresentar registro do plano de trabalho**, de forma a “controlar” o que foi realizado servindo como um plano individual de trabalho;
- **produzir material portfólio** como registro do desenvolvimento das ações realizadas mostrando o que foi produzido

Dessa forma, o desafio do professor está em planejar e realizar práticas de ensino que contribuam para desenvolver as competências autorregulatórias dos aprendizes, de modo que as experiências metacognitivas envolvidas na construção e manipulação do conhecimento possam ser transferidas e aplicadas em futuras atividades. Para isso, é determinante abandonar práticas que difundam conhecimentos, em proveito de ações e estratégias que tornem os aprendizes responsáveis por seus processos de aprendizagem, avaliando, regulando e gerenciando o sucesso ou insucesso de suas experiências, com base no feedback recebido (Veiga Simão & Frison, 2013; Beber, Silva & Bonfiglio, 2014).

⁴² Veiga Simão AM. A aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação. Lisboa: Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação, 2004. p. 11.

2 DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA E IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A definição do conceito de consciência metalinguística é pouco consensual e a sua complexidade é resultado de diferentes perspectivas teóricas adotadas por pesquisadores que não pertencem à mesma área disciplinar, a saber, linguistas, psicolinguísticas e psicólogos (Osório & Antunes, 2009; Stumpf, 2013; Ançã, 2015, 2018; Peppoloni, 2018). Dada a natureza interdisciplinar desta tese de doutorado, confluem, neste capítulo, questões epistemológicas provenientes, sobretudo, do âmbito da linguística e da psicolinguística, incluindo aspectos de natureza metacognitiva.

Conforme discutido no capítulo 1, o prefixo grego *meta* possui o significado de “para além de”, indicando algo que transcende um determinado nível e, portanto, é usado para expressar a ação de se voltar para aquilo que é denotado pelo nome que ele antecede, como por exemplo se faz neste estudo com os termos “(meta)cognição” e “(meta)linguagem”, indicando, respectivamente, um retorno das entidades da cognição e da linguagem *para e por* si mesmas. Isso significa que é possível ter acesso a tais entidades por meio delas mesmas, e esse fenômeno deve ser entendido como um processo que se dá *através de* cada uma delas, ou seja, atravessando-as. Assim sendo, o nível *meta* de uma dada definição representa a possibilidade de transcender tal definição, assumindo, simultaneamente, três funções: canal de acesso, instrumento e objeto de investigação. No que diz respeito, especificamente, ao termo “metalinguístico”, há uma complexidade maior que se deve ao fato de o vocábulo “linguístico” funcionar como um adjetivo que estabelece relações com os significados acionados tanto pelo substantivo “língua” quanto “linguagem”. Dessa forma, quando o adjetivo “linguístico” é antecedido pelo prefixo *meta*, assume um valor autorreferencial da sua própria condição de já se referir às propriedades que definem “língua” e “linguagem”. Neste estudo, o termo *metalinguístico*, para além desses significados acionados, representa um conceito terminológico usado para se referir a um processo cognitivo que se relaciona ao processamento de informações linguísticas num nível distinto daquele denominado, por Culioli (1968), como processo “epilinguístico”, onde se dão manifestações linguísticas de tipo intuitivo e não intencional. Tanto o processo metalinguístico quanto o epilinguístico relacionam-se com a capacidade cognitiva do ser humano e estão implicados em atividades de comunicação e interação.

Além dessas questões relativas à tentativa de delimitação do termo *metalinguístico*, quando ele aparece associado ao de *consciência*, verifica-se um impasse ainda maior no que diz respeito ao léxico da língua portuguesa, pois, diferentemente de outras línguas, como por exemplo a inglesa e a italiana, não há uma distinção lexical para, respectivamente, *awareness* x *consciousness* e *consapevolezza* x *coscienza*. Referem-se, a seguir, as palavras de Ellen Bialystok (1994) para explicar os conceitos de “awareness” e “consciousness”:

Awareness is the result of the interaction between analysis and control. Analyzed representations can be attended to by means of control of processing in precise ways. More analyzed representations are more articulated, and they allow attention to be brought to more detailed and more precise specifications of those representations. Sometimes these details concern rules or structures and sometimes they concern processes or procedures. This process of focusing attention onto specific aspects of the representation gives rise to the subjective feeling of awareness that has been called consciousness (Bialystok, 1994, p. 165, grifos nossos).

Pode-se pensar, de acordo com a reflexão proposta pela autora, que “awareness” é o sentimento subjetivo de estar *conscientemente ciente* de um dado aspecto, o que, por sua vez, gera representações mentais analisadas e mais articuladas, devido ao fato de haver atenção intencional direcionada para aquele aspecto específico. A atenção é, portanto, o conceito chave para a compreensão do que significa estar conscientemente ciente de um certo aspecto. Os detalhes focalizados pela atenção podem estar relacionados tanto com estruturas ou regras linguísticas, quanto com processos e procedimentos específicos envolvidos nas representações mentais.

Na língua portuguesa não há uma tradução direta para esses dois termos, fazendo emergir não só um desafio diante da tentativa de tradução de uma expressão tal qual *learning with conscious awareness*, como também uma ambiguidade semântica causada pelo uso do adjetivo “consciente”, o qual em alguns contextos pode acionar simultaneamente diferentes significados que recobrem o vocábulo “consciência”. Por exemplo, quando se defende a necessidade de promover um “ensino consciente”, é necessário completar a argumentação e indicar se por “consciente” faz-se referência a um ensino baseado na ideia de 1) “bom senso” (por parte do professor); 2) “ser comprometido com o que é moralmente correto e/ou incorreto” ou se defende-se um ensino que se fundamente no princípio do desenvolvimento de um 3) “pensamento lógico e/ou com capacidade cognitiva para discernir, julgar, avaliar informações”

43.

⁴³ De acordo com as definições do Dicionário On-line de Língua Portuguesa, disponível em: <https://www.dicio.com.br/consciencia/>, acesso 06/04/2020, e do Dicionário Priberam, disponível em: <https://dicionario.priberam.org/consciencia>, acesso 06/04/2020.

Embora a psicologia e outras áreas afins não tenham conseguido, até o presente momento, delimitar de forma consensual o conceito de “consciência” a partir de uma perspectiva teórica relacionada à mente (Stumpf, 2013), nesta tese e, mais especificamente neste capítulo, o termo será usado para indicar manifestações metacognitivas que se dão de forma atencional e intencional, em oposição à ideia de “inconsciente”. Este último termo, por sua vez, fará referência à ausência de reflexão cognitiva deliberada e/ou de monitoramento do pensamento lógico, podendo assumir o significado de “conhecimento intuitivo” ou “automático”, particularmente em relação aos fenômenos de natureza linguística. Assim sendo, por “consciência metalinguística” entende-se: um sub-domínio da metacognição que diz respeito à linguagem e o seu uso, incluindo tanto a atividade reflexiva do sujeito sobre a linguagem e o seu uso, quanto a capacidade desse mesmo sujeito de controlar e planejar os próprios processos de tratamento linguístico (Gombert, 1990, k.p.).

2.1 Diferentes olhares sobre o termo “metalinguístico”

As diferenças entre as fronteiras da linguística e da psicolinguística não são tão bem definidas como pode parecer em uma primeira tentativa de distinção das duas principais abordagens aplicadas ao estudo dos fenômenos linguísticos enquanto objeto de análise. Corroborar essa afirmação a pesquisadora e linguista italiana, Diana Peppoloni, que, em sua obra intitulada *Glottodidattica e metalinguaggio* (2018), trata do conceito de consciência metalinguística no âmbito do ensino de línguas e reflete acerca da complementaridade das duas perspectivas em foco: “i due ambiti disciplinari si influenzano e si contaminano reciprocamente nella definizione dei diversi concetti, che vanno così ad acquistare una nuova prospettiva, spesso complementare piuttosto che esclusiva” (Peppoloni, 2018, p. 23)⁴⁴. A autora chama a atenção ainda para o fato de que é comum, na maior parte das definições estabelecidas pelos linguistas, encontrar referências, mesmo que implícitas⁴⁵, ao envolvimento da atividade do pensamento, enquanto ação cognitiva, na intenção e no esforço do sujeito de olhar para a língua como um elemento opaco e não transparente. Todavia, Peppoloni reconhece que a inexistência de um consenso terminológico entre linguistas e psicolinguistas, de certo modo, desafia o rigor

⁴⁴ “[O]s dois âmbitos disciplinares se influenciam e se contaminam reciprocamente na definição dos diversos conceitos, que passam, assim, a adquirir uma nova perspectiva, frequentemente complementar ao invés de excludentes” (Peppoloni, 2018, p. 23 – tradução nossa).

⁴⁵ Essa noção será aprofundada mais adiante quando os conceitos de conhecimento linguístico e metalinguístico forem exemplificados.

científico pretendido por parte dos pesquisadores de cada um desses âmbitos disciplinares, reforçando a necessidade de tratar a polissemia desses termos como um assunto complexo que exige o trânsito interdisciplinar para se alcançar uma compreensão que não seja parcial e limitada.

Do ponto de vista dos estudos linguísticos, a atenção dada à função metalinguística é direcionada a um produto estritamente intralinguístico, o qual é obtido por meio do uso de uma terminologia mais ou menos específica, que parte da língua para alcançar um nível mais abstrato da mesma língua (Pinto & Melogno, 2014). Nessa perspectiva, não são considerados os processos cognitivos envolvidos nessa atividade de recorrer às estruturas linguísticas para fazer referência à própria língua enquanto objeto de estudo (Gombert, 1990). É na abordagem psicolinguística que tais processos ganham destaque, ficando como ponto de partida a compreensão do conceito de metacognição para, então, explicar as atividades metalinguísticas como sendo ações cognitivas intencionalmente focadas numa das bases de conhecimento – a linguagem – que acionamos para compreender o mundo cognoscível (Gerhardt, 2016).

Com base nas diferentes escolas de pensamento e nas correntes a elas ligadas, há muitas diferenças quanto à utilização e à concepção do termo *metalinguístico* nos estudos aos quais se tem acesso. Para muitos linguistas, *metalinguístico* é um adjetivo que deriva do substantivo *metalinguagem* e, portanto, estabelece-se uma relação de interdependência entre esses dois termos, vinculados ao uso da língua para se autorreferir e autodefinir. Trata-se do produto da função metalinguística (Jakobson, 1963), a qual pressupõe um uso que parte da língua para alcançar um plano mais abstrato da própria língua e não para se referir aos objetos do mundo e/ou descrevê-los. Já para os psicolinguistas, *metalinguístico* é a definição atribuída a uma das atividades metacognitivas (Gombert, 1990), que envolve o uso e a reflexão da língua nos processos cognitivos. Essas diferenças na definição de um mesmo termo também implicam divergências quanto aos critérios e ao modo de analisar aquilo que seria o conteúdo metalinguístico para cada uma dessas escolas.

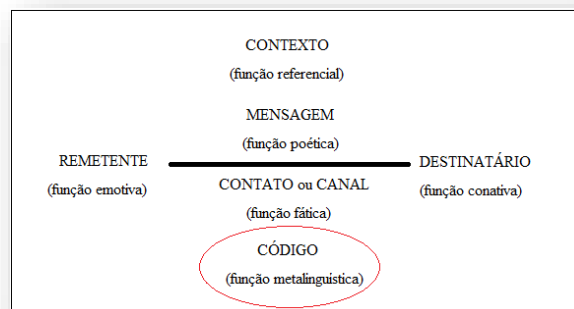
De um lado, linguistas reconhecem a presença do “metalinguístico” naquilo que é explicitamente verbalizado, em outras palavras, na utilização de um código linguístico com termos específicos que permitem descrever os elementos e o funcionamento da língua – uso da metalinguagem –, enquanto psicolinguistas sustentam que essa evidência verbal não é suficiente para indicar que haja consciência metalinguística por parte do falante, podendo ser resultado de um processo meramente automático, sem reflexão. Por outro lado, no momento de fala espontânea, se o falante se autocorrige, para o psicolinguista há presença de reflexão

consciente acerca da língua, pois o sujeito se deu conta de que errou e, conseqüentemente, produziu a forma correta, mas, sem qualquer traço de metalinguagem nesse processo, o linguista não identifica tal ação como sendo de natureza metalingüística (Gombert, 1990; Osório e Antunes, 2009; Ançã, 2015; Peppoloni, 2018).

Entre os anos 50 e 60 do século passado, o termo “metalingüístico” ganhou destaque no âmbito dos estudos linguísticos, e um marco importante foi a contribuição do linguista, filólogo e crítico russo, Roman Jakobson (1963), o qual lançou luz na distinção dos dois níveis da linguagem presentes na Lógica moderna: o da “linguagem-objeto” – que fala de objetos –, e o da “metalinguagem” – que fala da linguagem. Jakobson foi um dos primeiros a reconhecer o importante papel da metalinguagem na aprendizagem da linguagem pela criança, dada a sua característica de interpretar um signo linguístico por meio de outros signos da mesma língua (Jakobson, 2003).

Deve-se também a ele a introdução do conceito de “função metalingüística”, no seu modelo de comunicação verbal (Fig.7), ao reconhecer que a metalinguagem não era instrumento de terminologia técnica exclusivo dos lógicos e linguistas, pelo contrário, atuava também na nossa linguagem cotidiana, com o objetivo de verificar o funcionamento do código utilizado na atividade comunicativa (Jakobson, 2003)⁴⁶:

Figura 18 - Seis funções da linguagem esquematizadas no modelo de comunicação verbal, segundo Jakobson⁴⁷



⁴⁶ “Sempre que o remetente e/ou o destinatário têm necessidade de verificar se estão usando o mesmo código, o discurso focaliza o CÓDIGO; desempenha uma função METALINGÜÍSTICA (isto é, de glosa) ‘Não o estou compreendendo — que quer dizer?’, pergunta quem ouve [...] e quem fala, antecipando semelhantes perguntas, indaga: ‘Entende o que quero dizer?’ Imagino este diálogo exasperante: ‘O ‘sophomore’ foi ao pau.’ ‘Mas que quer dizer ir ao pau?’ ‘A mesma coisa que levar bomba.’ ‘E levar bomba?’ ‘Levar bomba é ser reprovado no exame’ [...] Todas essas sentenças equacionais fornecem informação apenas a respeito do código lexical do idioma; sua função é estritamente metalingüística” (Jakobson, 2003, p.85).

⁴⁷ Cf. Jakobson (2003).

Embora o autor tenha tido a preocupação em querer delimitar o significado dos conceitos que utiliza⁴⁸, o termo “metalinguístico”, em muitos estudos de âmbito linguístico, ficou fortemente associado a ideia de “produto da metalinguagem”; em decorrência de esta última ser vista como uma atividade linguística cuja função é referir-se ao código (língua).

Gombert (1990) esclarece que a metalinguagem, para os linguistas, “é uma linguagem cujo léxico consiste em todas as palavras da terminologia linguística (por exemplo, sintaxe, semântica, fonema, lexema), e também nos termos mais usados, como: palavra, frase, letra etc.”. O autor, concordando com as palavras de Benveniste (1974), acrescenta que, num sentido mais geral, trata-se de uma língua cuja única função é descrever uma língua e, assim, todos os seus termos devem encontrar uma aplicação dentro da própria língua⁴⁹.

Concernente à perspectiva que associa a metalinguagem a uma terminologia de derivação especificamente linguística, Peppoloni (2018) chama a atenção para alguns fenômenos interessantes: i) os seus *significantes* tornam-se *significados*, por exemplo, analisando a expressão linguística “dançamos”, “-mos” é interpretado como *desinência número-pessoal*); ii) o assunto da comunicação transforma-se no objeto de estudo dela. Isso implica o deslocamento da função principal da língua – instrumento de comunicação – para uma função autorreferencial, o que exige um nível de abstração e distanciamento do conteúdo (mensagem de comunicação) com o intuito de analisar a sua forma (as partes que compõem a mensagem) e atribuir-lhe significado por meio de nomenclatura específica (Peppoloni, 2018, p. 25).

Por volta dos anos 70, esse distanciamento abstrato da função comunicativa da língua, foi retomado pelo linguista francês Émile Benveniste (1974) sob a perspectiva de que há uma “faculdade metalinguística” responsável por permitir o duplo funcionamento da linguagem

⁴⁸ “O neologismo ‘Metalinguística’ — e nisso estou de acordo com Chao e outros — é um pouco perigoso, porque ‘Metalinguística’ e ‘metalinguagem’ querem dizer algo completamente diferente em Lógica simbólica. Como é melhor ter relações desanuviadas com os lógicos, seria preferível evitar tais ambigüidades. Além disso, os senhores se espantariam se um zoólogo, ao descrever o que um determinado animal come, e em que parte do mundo o encontramos, chamasse tais questões de Metazooologia. Mas não insistirei; continuo a seguir o conselho de meu falecido mestre A. M. Pechkovsky: ‘Não nos atormentemos com a terminologia’, dizia ele; ‘se você tem um fraco pelos neologismos, empregue-os, Você pode até chamar a isto ‘Ivan Ivanovich’, desde que todos saibamos o que você quer dizer” (Jakobson, 2003, p. 13).

⁴⁹ “Entre 1950 et 1960, les linguistes désignent par ce terme ce qui a trait à la métalangue qui est une langue dont le lexique se compose de l’ensemble des mots de la terminologie linguistique (par exemple, syntaxe, sémantique, phonème, lexème... mais aussi des termes d’usage plus courant comme : mot, phrase, lettre, etc.). Dans un sens un peu plus général, on appelle métalangue la langue, que ce soit la langue naturelle ou une langue formalisée (comme en logique), qui sert elle-même à parler d’une langue. Plus précisément ce vocable renvoie, comme le souligne Benveniste (1974) à une langue dont l’unique fonction est de décrire une langue ; ainsi tout le vocabulaire de la métalangue ne doit trouver application que dans la langue” (Gombert, 1990, k.p).

humana, ou seja, a capacidade de tomar a língua como objeto de pensamento, de reflexão e análise, e não apenas como referência à realidade. É justamente nessa possibilidade de tecer observações sobre a língua, de desenvolver um raciocínio sobre o seu funcionamento enquanto código simbólico da representação da realidade, ou seja, de criar no discurso, no momento da enunciação, referências à própria língua, que a linguagem humana se diferencia dos outros tipos de linguagem animal, de caráter estritamente referencial, sem qualquer propriedade autorreferencial.

Acerca da faculdade metalinguística à qual se refere Benveniste, Elisa Stumpf explica que, para o autor, esse conceito diz respeito ao modo semântico de significância da língua – em oposição ao semiótico – e apresenta duas justificativas para defender essa ideia:

em primeiro lugar, é apenas no semântico que encontramos a referência que, como vimos anteriormente, possui um estatuto particular a respeito da metalinguagem, pois a referência é a própria língua atualizada no discurso. Em segundo lugar, porque é apenas no semântico que vemos a língua na sua “função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo e entre o espírito e as coisas [...]”, como instrumento da descrição e do raciocínio (Benveniste, 2006, p.229)”. (Stumpf, 2010, p. 142)

A autora chama a atenção ainda para o fato de que seja mais coerente com o pensamento benvenistiano – de que é na enunciação que a língua se atualiza –, pensar em *metaenunciação*, ao invés de metalinguagem, “visto que é sempre uma enunciação sobre outra enunciação” (Stumpf, 2010, p. 142) e que na obra do autor a referência ao termo “metalinguagem” não é tão frequente e nem mesmo tão bem definida.

É a partir das considerações de Benveniste (1974) que se encontra uma primeira abertura em direção à dimensão cognitiva, e é quando o termo “metacognitivo” é inserido na linguística para apontar a existência das atividades cognitivas do falante ao raciocinar sobre a língua durante as suas produções metalinguísticas. Nota-se que para Benveniste tais produções não são interpretadas meramente como atividades linguísticas acerca da língua e, portanto, a noção de metalinguístico não remete exclusivamente àquela ideia de um produto da metalinguagem. Pelo contrário, é a metalinguagem que se insere como um produto possível e um instrumento privilegiado da atividade metalinguística, que, por sua vez, é um dos tipos de atividades cognitivas (Peppoloni, 2018, pp. 24-25).

Outro aspecto relevante para os estudos acerca da natureza do termo “metalinguístico” é a distinção entre as atividades de tipo consciente e inconsciente, sendo de grande relevância o nome do linguista francês Antoine Culioli. Antes de definir o que Culioli (1968) entende por

“atividade epilinguística”, é interessante fazer uma reflexão a respeito de uma pergunta intrigante feita por uma aluna italiana que estudava o português como língua estrangeira: “Por que é que não se diz “**terceira**-feira”, sendo que se usa “segunda”, “quarta”, “quinta” e “sexta” para os outros dias da semana?”.

Não há dúvidas de que essa pergunta reflete o caráter metalinguístico de que se falou até agora, evidenciando a possibilidade de colocar o foco da atenção na estrutura da língua, bem como de solicitar informações a respeito de suas regras de funcionamento. Esse é um comportamento muito comum entre alunos de língua estrangeira que buscam testar as suas hipóteses de conhecimento linguístico, muitas vezes partindo do que já conhecem na língua materna, procurando estabelecer com ela relações lógicas, de comparação ou ainda buscando apoio na regularização das regras do novo sistema linguístico (“*sendo que se usa segunda, quarta, quinta e sexta para os outros dias da semana*”). Provavelmente, um falante nativo de língua portuguesa nunca tenha se questionado sobre por que se diz “terça” e não “terceira-feira”, mas, caso fosse interrogado sobre o assunto, ele não hesitaria, independentemente do seu grau de escolaridade, em responder de prontidão que a forma correta é “terça-feira”. A explicação mais óbvia, por parte de um falante nativo, o qual dispõe de uma quantidade suficiente de informações linguísticas armazenadas mentalmente e associadas a diversos contextos de comunicação com outros falantes, seria: “o correto é “terça-feira” *porque ninguém fala ‘terceira-feira’*”.

A capacidade de qualquer falante de avaliar racionalmente uma construção linguística com base no que já sabe sobre o uso que se faz da língua estaria relacionada à presença da componente metalinguística na mente humana. No entanto, para Culioli (1968), há duas possíveis manifestações dessa componente, uma delas é silenciosa e a outra, verbalizada e, portanto, explícita. A explicação dada por um professor de língua, por exemplo, insere-se naquela verbalizada, pois apresenta marcas verbais de uma racionalidade acerca do uso da língua, além da capacidade de recorrer a ela para se comunicar, ao passo que o falante nativo – não estudioso dos aspectos formais da própria língua – expressa o seu raciocínio linguístico sem recorrer à verbalização, o que implica uma forma de expressão silenciosa ou inconsciente. Por isso, um nativo, mesmo sem conhecer a explicação etimológica de *terça-feira*, não teria dúvidas ao escolher, no momento de sua fala, o termo *terceira* para se referir à classificação da sua equipe, e *terça* para se referir, eventualmente, à data – dia da semana – em que o resultado foi obtido. Essa escolha manifesta, por si só, a racionalidade silenciosa do falante (Culioli; Normand, 2005, p. 203).

Em contrapartida, um professor teria explicado, sem grandes dificuldades, que *terceiro* é um numeral ordinal, assim como *segundo*, *quarto*, no entanto, no caso específico dos dias da semana, trata-se de formas substantivadas, cujo uso foi cristalizado na língua portuguesa. A expressão *terça-feira*, para se referir a um dos dias da semana, possui uma explicação etimológica, que derivou da pronúncia do latim *feria tertia* usada na liturgia católica. Ainda assim, somente com essa informação “etimológica”, a aluna poderia pensar que “terça” se usa para indicar um dos dias da semana e em mais nenhum outro contexto. Para evitar esse tipo de generalização e futura dúvidas, um professor atento, recorreria à técnica de exemplificação contextualizada e comparação de estruturas, por exemplo, chamando a atenção para os seguintes enunciados:

- 1 – *A minha equipe foi a **terceira** classificada no último campeonato.*
 2 – *Dividimos a torta em três partes iguais e comemos um terço dela (**terça parte**).*

O professor de língua portuguesa tem já bem desenvolvida a habilidade metalinguística para explicar que se a intenção do falante for classificar ou colocar em ordem um determinado evento, deverá usar o numeral ordinário *terceiro*, mas se a intenção for indicar frações, recorre-se ao numeral fracionário. No caso de *terça-feira* é uma exceção, pois além da influência do latim, funciona como um substantivo e não numeral. Vale lembrar que o próprio aluno poderia ser motivado a reconhecer a diferença semântica entre os enunciados 1 e 2, com a ajuda do professor, que poderia, por exemplo, apresentar imagens ou desenhos – como é característico, por exemplo, da abordagem cognitivista aplicada ao ensino de línguas⁵⁰ – ou exemplos de tradução na LM do aluno.

A respeito da distinção entre verbalizar explicações complexas sobre o funcionamento da língua e fazer escolhas linguísticas adequadas, mesmo sem saber verbalizá-las, usa-se o termo *atividade epilinguística*⁵¹, cunhado por Culioli com o objetivo de indicar uma atividade metalinguística não consciente:

⁵⁰ Sugere-se a obra *Linguística cognitiva y español LE/L2* (2019), organizada por Ibarretxe-Antuñano; Cadierno & Castro, para aprofundar questões teóricas e metodológicas relacionadas com a Linguística Cognitiva aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente do espanhol.

⁵¹ “A linguagem é uma atividade que pressupõe em si mesma uma constante atividade epilinguística (definida como ‘atividade metalinguística não consciente’), bem como a relação entre um modelo (*competência*, isto é, a apropriação e o domínio adquirido de um sistema de regras que operam sobre as unidades) e a sua realização (*performance*), que nos fornece traços fônicos ou gráficos, ou *textos*” (Culioli, 1968, p.108 – grifos do autor–tradução nossa).

le langage est une activité qui suppose elle-même une perpétuelle activité épilinguistique (définie comme “activité métalinguistique non consciente”), ainsi qu’une relation entre un modèle (la *compétence*, c’est à dire l’appropriation et la maîtrise acquise d’un système de règles sur des unités) et sa réalisation (la *performance*) dont nous avons la trace phonique ou graphique, des *textes* (Culioli, 1968, p. 108 – grifos do autor).

Diferentemente desse tipo de atividade não consciente, um linguista, por exemplo, vale-se da metalinguagem – que é a linguagem de uso “cotidiano” utilizada para falar sobre a própria metalinguagem ou sobre o sistema formal – na tentativa de explicitar, verbalizar a sua racionalidade acerca da língua. Culioli (1968, p. 108) reconhece que tal atividade é complexa por buscar justamente uma sistematicidade, a qual acaba por aprisionar o linguista, afinal, ele quer explorar o funcionamento de um sistema, cuja própria terminologia e linguagem de uso cotidiano se sobrepõem⁵². Gombert (1990), no início de sua obra, comenta as palavras de Culioli e explica que as atividades epilinguísticas estão, na verdade, envolvidas em todo o comportamento da linguagem e, portanto, pode-se dizer que representam a autorreferência implícita e automaticamente presente em toda a produção linguística.

Assim sendo, Culioli (1968; 1990) faz as seguintes considerações acerca do conceito de “metalinguístico”:

- o metalinguístico está presente nas atividades em que há a utilização da metalinguagem – no caso dos linguistas, professores e sujeitos engajados em assumir essa posição de investigador/estudioso da língua;
- mesmo sem a utilização de metalinguagem, o metalinguístico está presente nas atividades mentais. (Culioli, 1990, p. 41)

Ao assumir o ponto de vista do sujeito-enunciador-falante que realiza uma atividade metalinguística não consciente (Culioli, 1990, p. 41), – como é o caso da maior parte dos falantes de uma língua que não lidam profissionalmente ou intencionalmente com ela, deve-se falar em “atividade epilinguística”, sem ignorar que, nesse contexto, não se fala em ausência do metalinguístico, mas na sua não manifestação de forma verbalizada.

Portanto, segundo Culioli (1990), há dois tipos de “metalinguístico”, um existente em atividades metalinguísticas conscientes e outro, em atividades metalinguísticas não conscientes

⁵² “La métalangue est la langue d'usage (dans le meilleur des cas, il faudra toujours utiliser la langue U pour parler sur la métalangue ou le système formel; en fait, le plus souvent, l'intrication entre terminologie et langue d'usage est telle que le linguiste se trouve pris au piège dont il voulait explorer le fonctionnement)”. (Culioli, 1968, p. 108).

(de natureza epilinguística). Essa definição não é consensual na literatura e, para alguns psicolinguistas, há uma diferença conceitual marcada pelos prefixos *epi-* e *meta-* antepostos ao termo *linguístico*, isto é, a atividade epilinguística é definida em oposição àquela metalinguística – que exige reflexão intencional – e, não mais como uma sub-categoria dessa última.

Para concluir o percurso no âmbito linguístico e passar à ampliação, do ponto de vista da psicolinguística, dos conceitos aqui tratados, é válido assumir que tanto para Jakobson quanto para Culioli, o produto metalinguístico oferecido pelo linguista é diferente daquele presente no uso cotidiano. Basta pensar nas ocorrências de comunicação natural em que um falante pede esclarecimento a respeito do que foi dito pelo seu interlocutor “não entendi o que você disse sobre...”; “por favor, pode-me explicar melhor”; “o que significa...”; ou quando simplesmente reformula o conteúdo que acabou de ouvir ou de ler, para que se possa distinguir a propriedade de metalíngua inerente à linguagem. Tal propriedade possui relações estreitas com a possível definição de “metaenunciação” na obra de Benveniste (Stumpf, 2010). Enquanto a metalinguagem recorre a uma terminologia, a metalíngua remete a uma expressão discursiva sobre as implicações linguísticas no ato de comunicar.

2.2 Atividade metalinguística e metacognição

A relação entre metacognição e reflexão metalinguística passou a ser investigada a partir da realização de estudos que observaram que, à medida que a criança passa por um conjunto de transformações relativas ao modo de focalizar a sua atenção – desenvolvendo estratégias cada vez mais controladas e autorreguladas –, verificam-se também mudanças significativas na execução de outras tarefas, como aquelas associadas à linguagem. Pinto e Iliceto (2007, p. 8) referem o conceito de “mudança de estágio das operações concretas”, de Piaget (1968), como determinante para a compreensão do desenvolvimento de estratégias metacognitivas que estariam implicadas não só na área lógica das capacidades operacionais, incluindo o aparecimento da reversibilidade do pensamento, como também nas operações de reflexão metalinguística, estudadas por Gombert (1990).

La letteratura sullo sviluppo metalinguistico, le cui prime espressioni si manifestano nel corso degli anni settanta del secolo scorso (Papandropoulou, Sinclair, 1974; De Villiers, 1972, 1973, 1974; Cazden, 1976), *in parallelo con le prime concettualizzazioni della metacognizione* (Flavel, 1970), appare fortemente diversificata al suo interno, dando spazio a posizioni di volta in volta incentrate su

fattori metacognitivi, storico-sociali o psicolinguistici, inerenti ai meccanismi di base del linguaggio (Pinto & Iliceto, 2007, pp. 7-8)⁵³

Há quatro fases que se sucedem no desenvolvimento (meta)linguístico dos indivíduos que foram descritas por Karmiloff-Smith (1986) e Gombert (1990), embora com algumas diferenças nos modelos propostos por eles. A primeira fase é relativa à aquisição das primeiras habilidades linguísticas, caracterizadas principalmente por estímulo-resposta e reforço, ou seja, a criança recebe o modelo linguístico por parte dos adultos, reage a esses estímulos, gerando uma resposta comportamental que, por sua vez, é reforçada positivamente pelos adultos. Os conhecimentos implícitos adquiridos serão gradualmente organizados e armazenados na memória da criança passando pela segunda fase, que é a da aquisição das habilidades epilinguísticas. Verificam-se nessa segunda fase alguns fenômenos como autocorreção e/ou hipercorreção na fala da criança que indicam que ela está construindo um sistema de regras de uso das formas linguísticas. Essa manifestação de sistematização de regras não passa ainda pela consciência metacognitiva capaz de gerar um (auto)controle das produções linguísticas, tanto que as crianças podem produzir conteúdos criativos que não se identificam com as produções recebidas pelos adultos – inclusive contendo erros agramaticais –, mas indicam a percepção de que há certas regularidades no sistema da língua. Somente na terceira fase é que se dá a aquisição do controle metalinguístico, com a tomada de consciência, por parte da criança, a respeito de uma organização num sentido mais estrutural da língua, inclusive partindo do processo de desassociação direta entre palavra e objeto. Todavia, é importante reconhecer que nessa fase a manipulação da língua no nível meta ainda não ocorre automaticamente, pelo contrário, necessita da elaboração prévia dos conhecimentos epilinguísticos e também da solicitação externa – e não como característica inerente ao indivíduo. Por fim, a última e quarta fase corresponde à consolidação dos comportamentos metalinguísticos, devido à repetição frequente e constante de solicitações externas de ativação dos processos de reflexão intencional e atencional sobre os mecanismos linguísticos. A consolidação desses comportamentos significa que um indivíduo está apto a usar, de forma automatizada, ações metacognitivas para analisar, monitorar e controlar a língua. O amadurecimento dessa fase está associado a um bom

⁵³ “A literatura sobre o desenvolvimento metalinguístico, cujas primeiras expressões se manifestaram no decorrer dos anos setenta do século passado (Papandropoulou, Sinclair, 1974; De Villiers, 1972, 1973, 1974; Cazden, 1976), paralelamente às primeiras conceitualizações de metacognição (Flavell, 1970), demonstra-se internamente e fortemente diversificada, deixando espaço às posições cada vez mais focadas nos fatores metacognitivos, histórico-sociais ou psicolinguísticos, inerentes aos mecanismos de base da linguagem” (Pinto & Iliceto, 2007, pp. 7-8 – tradução nossa).

desempenho do falante na realização de tarefas complexas, que exigem a manipulação da língua para usos e fins específicos.

É relevante esclarecer que a metalinguagem, entendida como manifestação autorreferencial explícita da língua sobre a língua, pode ser tanto um produto linguístico resultante de processos cognitivos intencionais, cujo gerenciamento consciente depende da metacognição, quanto uma ação automática, desassociada de um controle consciente. Um exemplo ilustrativo desse último caso poderia ser a capacidade de um indivíduo reconhecer a agramaticalidade de algumas sentenças sem associá-la a violações de natureza formal. Assim sendo, o julgamento do que é agramatical estaria mais relacionado com uma possível dificuldade de acesso à base de significados já existentes e armazenados na memória desse indivíduo do que, efetivamente, com um conhecimento linguístico reelaborado no nível meta. Em outras palavras, o indivíduo não conseguiria acionar um significado devido à falha na organização das estruturas linguísticas (no caso de sentenças agramaticais), e tampouco teria consciência da causa do problema, apenas da incoerência no nível semântico e/ou comunicativo. Portanto, a presença de metalinguagem não necessariamente indica a manifestação efetiva da componente metalinguística em termos de ação processada no nível meta da estrutura cognitiva.

Se a metacognição consiste, entre outros aspectos, em habilidades executivas para monitorar e regular as atividades cognitivas (Flavell, 1979), quando a atividade linguística é passível de ser manipulada intencionalmente, postula-se que essa atividade é de tipo metalinguístico por se tratar de uma ação metacognitiva:

se l'attività metalinguistica nel parlante si caratterizza come riflessione cosciente sulla lingua e sul linguaggio, articolandosi a tutti gli effetti come un'attività cognitiva che prende corpo nella mente del parlante di diverse fasi del suo sviluppo evolutivo, e accanto ad altre elaborazioni mentali che egli compie quotidianamente su altri aspetti della realtà, essa rientra nel concetto più ampio di "metacognizione".⁵⁴ (Peppoloni, 2018, p. 32).

A concepção de que a habilidade metalinguística é a manifestação da (meta)cognição sobre a linguagem é compartilhada pelos psicolinguistas e supera uma visão tradicional e puramente

⁵⁴ “Se a atividade metalinguística no falante é caracterizada como uma reflexão consciente sobre a língua e a linguagem, articulando-se, para todos os efeitos, como uma atividade cognitiva que toma forma na mente do falante, nos diferentes estágios do seu desenvolvimento e ao lado de outras elaborações mentais que ele realiza cotidianamente em relação a outros aspectos da realidade, então, pode-se dizer que ela se enquadra no conceito mais amplo de ‘metacognição’. (Peppoloni, 2018, p. 32 – tradução nossa).

linguística na qual tal habilidade está subordinada ao uso de uma metalinguagem autorreferencial.

O psicolinguista Jean-Émile Gombert (1990, k.p), explica que a atividade metalinguística se origina a partir da “atitude reflexiva acerca dos objetos linguísticos e sua manipulação”. Consoante a sua perspectiva, a noção de atividade metalinguística é associada a um processo cognitivo complexo, de construção de hipóteses e aquisição de conhecimentos sobre as práticas de linguagem, “ao mesmo tempo em que se está praticando a linguagem” (Gerhardt 2016, p. 36). Em concordância com essa visão, vale esclarecer que o foco deste estudo não é a capacidade de o aluno categorizar e organizar os elementos da língua, como propõem alguns estudos e materiais didáticos sob uma diferente perspectiva de atividade metalinguística.

O interesse na realização de uma pesquisa voltada para o contributo do desenvolvimento metalinguístico de alunos de níveis avançados de PLE é congruente ao que Gerhardt (2016, p. 42) declara como sendo “o aprimoramento da cognição sobre a linguagem por meio de ações metacognitivas que têm como foco os aspectos semânticos e formais das práticas de linguagem”.

Em suma, nas palavras de Neves (2016, p. 481): “o gerenciamento da cognição – a metacognição – e especificamente do seu aspecto linguístico, o saber metalinguístico, é o salto qualitativo que permite o desenvolvimento do letramento linguístico acadêmico”. A pesquisadora esclarece que o gerenciamento metalinguístico atribui qualidade à cognição devido à sua capacidade explícita de articular saber definicional e relacional, e “essa qualidade traduz-se em apropriação das habilidades e dos saberes, o que envolve consciência e agenciamento no processamento cognitivo da leitura e da escrita” (Neves, 2016, p. 481).

O desenvolvimento das habilidades de articulação do saber declarativo, condicional e procedural é um dos focos de atenção desta tese e o principal propósito das atividades didáticas a serem propostas aos alunos.

2.3 O modelo de Bialystok: análise e controle

Alguns autores, como Flavell (1976; 1979), Gombert (1990), Karmiloff-Smith (1992) e Bialystock (1988; 1994; 2001), dedicaram-se ao estudo da componente metalinguística enquanto produto da metacognição a partir do desenvolvimento cognitivo do sujeito ainda criança até a sua fase adulta. Optou-se por descrever, aqui, o modelo proposto por Ellen

Bialystok (1994) devido ao fato de ser aquele que trata as componentes cognitivas de análise e controle de forma interdependente e complementar. Além disso, esse modelo foi amplamente adotado nos estudos sobre a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua por crianças bilíngues, gerando contribuições relevantes também para as pesquisas no âmbito da didática das línguas estrangeiras: “*every theory of second language learning is based on some assumption about the relation between first and second language acquisition*”⁵⁵ (Bialystok, 1994, p.162).

O modelo de Bialystok consiste numa estrutura chamada *framework of analysis and control*, composta por dois processos, a saber: análise do conhecimento e controle do processo – que está implicada no complexo fenômeno da aprendizagem de línguas. Ao longo do tempo e durante o desenvolvimento do indivíduo, considerando fatores tais como idade, nível de instrução e bagagem de experiências, tal estrutura cognitiva pode ser ampliada e consolidada.

Partindo dos pressupostos das teorias cognitivas – que assumem a cognição como sendo de tipo não modular, a autora sustenta que os falantes, ou usuários de uma língua, possuem uma capacidade de representação mental da linguagem que lhes viabiliza organizar o próprio conhecimento linguístico, assim como fazem com outras formas de conhecimento simbólico⁵⁶. De acordo com a teoria de Bialystok (1988), essas representações mentais são caracterizadas por um processo dinâmico, que se desenvolve a partir das capacidades cognitivas dos indivíduos e também das necessidades comunicativas deles. Assim sendo, postula-se que as diferentes situações comunicativas exigem diferentes representações linguísticas e, conseqüentemente, as produções linguísticas dos falantes são manifestações dessas representações mentais. Por exemplo, no caso de uma conversa informal, as representações linguísticas não passam por um processo consciente de análise, pois se baseiam, sobretudo, no significado e na função da linguagem sem qualquer preocupação em focalizar o modo como isso acontece. Já nas situações em que há uma comunicação na modalidade escrita, exige-se um maior nível de consciência sobre as operações envolvidas nos aspectos de representação linguística – como a preocupação com a ortografia, acentuação, pontuação etc.

⁵⁵ Toda teoria de aprendizagem de segunda língua é baseada em alguma suposição sobre a relação entre a aquisição de primeira e segunda língua (Bialystok, 1994, p.162 – tradução nossa).

⁵⁶ “The point of the framework is not to account for such intuitions that may derive from a universal grammar or the fine-grained parsing mechanisms that would belong to such a module. The point is to explain those aspects of processing that are general and applicable to a number of symbolic representation systems, such as number, music, and maps. Here, knowledge of language is subject to the same acquisition processes as other forms of symbolic knowledge”. (Bialystok, 1994, p. 158)

Sustenta-se que o aprendiz se torna mais consciente das diferentes funções de uso da língua à medida que o conhecimento linguístico é representado de modo analítico; isto é, o ponto principal dessa teoria consiste em focalizar a capacidade de representação de um processo de análise e não o resultado da análise em si⁵⁷. Para a autora, o aumento da proficiência numa língua estrangeira tem a ver com os processos envolvidos na representação mental dos conhecimentos linguísticos. Ela argumenta que mudar a representação mental é uma das bases da aprendizagem: “put another way, there are processes [analysis and control] that are responsible for changing the mental representations, and changes in mental representations are the basis of learning. Thus, the functioning of the processes leads to learning”⁵⁸ (Bialystok, 1994, p. 159). Dessa forma, o acesso às representações mentais depende dos dois processos postulados por Bialystok:

- **análise do conhecimento** – tem a ver com a habilidade de representar mentalmente, de forma gradual, progressivamente explícita⁵⁹ e sistemática, estruturas abstratas e complexas⁶⁰. Ainda que o processo de organização e estruturação das representações mentais seja contínuo, há três diferentes estágios de representação que são identificáveis: conceitual, formal e simbólico. As representações conceituais baseiam-se no significado que constitui o pensamento cotidiano e estão relacionadas com os objetos. À medida que essas estruturas de representação semântica global se tornam mais articuladas, inicia-se uma fase mais analítica, porém ainda não simbólica, cuja organização se dá em categoriais formais. Por fim, surgem as representações simbólicas – de natureza mais explícita – que acabam por envolver tanto as representações conceituais quanto as formais, como por exemplo acontece num texto escrito, no qual as suas propriedades é que determinam a construção do significado, visto que há menos informações contextuais – como tom de voz, cenário, gestualidade

⁵⁷ “[...] the change is not to the analysis but to the representation”. (Bialystok, 1994, p. 160).

⁵⁸ “Em outras palavras, há processos [análise e controle] que são responsáveis pela mudança das representações mentais, e mudanças nas representações mentais são a base da aprendizagem. Assim, o funcionamento dos processos leva ao aprendizado”. (Bialystok, 1994, p. 159– tradução nossa).

⁵⁹ Vale lembrar que a condição de um conhecimento não ser explícito não pressupõe ausência de consciência. Todavia, o que é explícito delimita fronteiras bem definidas de um dado conhecimento, que se torna passível de ser organizado num sistema já conhecido e tudo isso pode acontecer de forma consciente ou não, de modo automático ou não. A diferença consiste no fato de que o explícito é representado com maior nível de clareza do que o implícito.

⁶⁰ “In broader terms, the movement toward representations is a move to greater symbolization. In a sense, analysis is the process underlying the phenomenological experience that implicit knowledge becomes explicit. In this way, explicitness is really a statement about the mental representation”. (Bialystok, 1994, p. 159)

etc. – para indicar a interpretação correta. Sugere-se, assim, que o aumento da capacidade de analisar as representações mentais conduz, conseqüentemente, a um aumento na acessibilidade do conhecimento e da vasta gama de usos da língua.

- **controle do processo** – refere-se à habilidade de focalizar seletivamente a atenção em algo de específico, como por exemplo, nos aspectos relevantes de uma dada tarefa de representação mental que acontece em tempo real⁶¹. Simultaneamente a essa focalização, os aspectos irrelevantes da tarefa são inibidos, ou seja, não são atencionalmente e intencionalmente considerados. É esse componente do “controle” que é responsável pelo gerenciamento da atenção que o falante direciona às diferentes partes de uma representação da língua, como por exemplo, numa dada enunciação e num determinado contexto.

Esses dois processos cognitivos são fundamentais para o desenvolvimento do nível de consciência acerca do conhecimento linguístico e metalinguístico. Assume-se como pressuposto que entre a consciência linguística e a consciência metalinguística há um continuum e não uma fronteira (Ançã, 2015, p. 85). É de acordo com essa perspectiva que a estrutura de análise e controle é reconhecida como um potencial fator de desenvolvimento de uma “proficiência (meta)linguística” (Bialystok, 2001).

Outro aspecto relevante no modelo de Bialystock é como a autora explica o fenômeno da variabilidade, presente tanto no processo de aquisição da língua materna quanto de aprendizagem de uma língua estrangeira. Uma criança não incorpora repentinamente as regras corretas da sua língua materna, pelo contrário, isso acontece gradualmente, num processo em que se verificam mudanças quanto à capacidade de precisão linguística, dependendo do momento e das diferentes situações, e mesmo ocorre com relação à língua estrangeira. O aprendiz de LE passa a dominar, gradualmente ao longo do tempo e da exposição a diferentes contextos de uso da língua, o funcionamento correto do sistema de regras dessa língua. Esse fenômeno também está relacionado com o fato de algumas estruturas linguísticas serem variáveis dentro do próprio sistema e, é por isso, que o aprendiz de uma ou mais línguas estrangeiras começa a testar suas hipóteses: “when language learners appear to use the rule

⁶¹ “Control is the process of selective attention that is carried out in real time. Because cognition originates in mental representations, then there must be a means focusing attention on the specific representation, or aspect of a representation, relevant to a particular propose” (Bialystok, 1994, p.160).

correctly on some occasions yet flout the rule on others, they are simply following the specifications for a variable rule⁶² (Bialystok, 1994, p. 165). A autora esclarece que, de acordo com o modelo por ela proposto, a variabilidade indica que há falhas no desenvolvimento do controle do processo, possivelmente decorrentes do fato de a atenção nem sempre ser adequadamente direcionada e, como consequência, podem surgir representações inadequadas ou partes irrelevantes de um contexto podem ser focalizadas.

Quando o aprendiz consegue recuperar uma forma correta e usá-la algumas vezes – mas não sempre – de modo adequado significa que internalizou uma representação mental correta, porém o problema é justamente saber quando essa forma será realmente necessária e adequada, sem que o seu uso caracterize uma manifestação meramente aleatória. É o processo de controle que passa a atuar nesses casos, sendo o responsável pelo êxito positivo na seleção da forma correta, de acordo com o contexto adequado. Bialystok (1994) argumenta que a variabilidade diacrônica é uma variação do desempenho do aprendiz de uma segunda língua, evidenciando que a regra do sistema que ele usa passa por mudanças com o decorrer do tempo, tornando-se gradualmente mais próxima do uso correto, em relação a um modelo ou ao falante nativo. Essa variabilidade é também uma manifestação psicolinguística, e as mudanças ao longo do tempo derivam da análise que está sendo aplicada às representações já existentes, de modo a gerar uma evolução nelas. O resultado desse processo às vezes está relacionado com a descoberta de novas regras ou com a delimitação contextualizada de uma regra já existente.

No modelo de Bialystock, as estruturas de análise e controle estão sempre presentes, enquanto complementares, nas mais variadas tarefas linguísticas realizadas pelo indivíduo, porém se manifestam em diferentes níveis. Por exemplo, um professor universitário que ensina uma disciplina no âmbito linguístico, possui níveis elevados de análise e controle, uma vez que constrói, com atenção, o seu discurso recorrendo a escolhas lexicais e sintáticas coerentes com as regras da norma padrão da língua que usa, simultaneamente prestando atenção na seleção dos conteúdos pertinentes para o público alvo com o qual se comunica. Todavia, esse mesmo professor, ao interagir informalmente com indivíduos da sua esfera de relações pessoais, realizará uma atividade linguística caracterizada por baixo nível de análise das estruturas, assim como o nível de controle será mais baixo do que aquele usado para lecionar. Em suma, a autora defende que análise e controle são duas das componentes de processamento da cognição, que se desenvolvem com maturidade e experiência, levando a uma maior competência em cognição.

⁶² “[...] quando os estudantes de línguas parecem usar a regra corretamente em algumas ocasiões, mas desprezam a regra em outras, eles estão simplesmente seguindo as especificações de uma regra variável” (Bialystok, 1994, p.165).

Nesse sentido, Bialystock (1994, p.161) postula que à medida que o conhecimento parece se tornar mais explícito, o processamento também se torna mais fluente, pois a análise e o controle continuam a modificar as representações mentais.

No que diz respeito aos diferentes métodos aplicados no ensino/aprendizagem de línguas, a autora comenta que, por exemplo, o método da gramática da tradução focaliza-se no processo de análise a fim de que seja construída uma representação para a estrutura, diferentemente do método comunicativo, que enfatiza o desenvolvimento do processo de controle, levando o aprendiz a atentar para a informação relevante no plano do significado – que é construído em contexto de uso fluente da língua. Bialystock esclarece que as diferenças nas competências alcançadas pelos aprendizes dependem também do programa institucional ao qual foram submetidos, bem como dos objetivos e interesses específicos de cada um desses aprendizes: “this means that learners need to make informed choices about how best to achieve the desired type of proficiency in the second language. Their goals will determine whether more natural or more formal programs are the more appropriate means of instruction”⁶³ (Bialystok, 1994, p. 166). No caso específico dos aprendizes que participaram deste estudo, o ensino formal e explícito é coerente com as exigências profissionais que terão de enfrentar após a conclusão do curso de *Laurea Magistrale*, conforme descrito anteriormente.

2.4 Relação entre atividade metalinguística e produção textual escrita

Na obra *Linguística, Gramática e aprendizagem ativa*, Eloísa Pilati (2017, p. 101) reflete sobre a língua como um fenômeno inserido na sociedade e sobre as implicações desse pressuposto na formação de futuros professores de português, mais especificamente enquanto LM, e sobre os princípios da aprendizagem linguística ativa. Essa última se baseia em três princípios fundamentais, que a autora propõe a partir dos estudos de Bransford *et al.* (2007):

- i) levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
- ii) desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados e
- iii) promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

⁶³ “Isto significa que os aprendizes precisam fazer escolhas informadas sobre a melhor maneira de alcançar o tipo de proficiência desejada na segunda língua. Os seus objetivos determinarão se programas mais naturais ou mais formais são o meio mais apropriado de instrução” (Bialystock, 1994, p. 166– tradução nossa)

Esses princípios guiaram as escolhas pedagógicas feitas neste estudo, principalmente no que concerne à valorização das habilidades metacognitivas na elaboração e aplicação de atividades didáticas. Nesta seção, discute-se sobre a relação que se estabelece entre ações metacognitivas e produção textual escrita, sobretudo considerando essa última como espaço para a manifestação da criatividade do aluno que se materializa no texto. Argumenta-se que essa criatividade precisa estar vinculada a objetivos específicos, pois a metacognição atua a favor da aprendizagem ativa quando há a possibilidade de gerenciamento e regulação das ações de monitoramento e controle. Consoante a visão de Pilati (2017, p. 108-109), para que haja compreensão é importante que o aluno aprenda a identificar quando aprende algo e quando precisa de mais alguma informação e, isso só é possível a partir do monitoramento e do controle dos objetivos iniciais e dos resultados alcançados: [...] o aprendizado ativo requer que, nas práticas de sala de aula, haja momentos para a criação do sentido, para a autoavaliação e para a reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado no processo de aprendizagem”.

A autora defende que se deve incentivar os alunos a usarem a metacognição em todos os momentos da aula e que o processo de criação linguística e produção textual devem estar vinculados a diferentes formas de expressão da modalidade escrita, ou seja, aos diferentes gêneros textuais:

Os alunos devem ter contato, nas aulas de gramática, com as diferentes formas de expressão da modalidade escrita da língua (os diferentes gêneros textuais), não apenas como espectadores, mas como protagonistas do processo de criação linguística e produção textual, para que possam testar seus conhecimentos, analisar formas gramaticais, reconhecer novas formas e desenvolver suas habilidades linguísticas (Pilati, 2017, p. 109).

No que diz respeito à consciencialização dos alunos sobre a relação que se estabelece entre habilidade metalinguística e produção textual, Pilati (2017, p. 110), partindo dos estudos da neurociência, sugere alguns recursos didáticos que podem ser adaptados ao ensino da gramática, a fim de propiciar uma aprendizagem ativa:

- **tabelas sintáticas** – úteis para auxiliar os alunos no reconhecimento das estruturas gramaticais e na observação das escolhas lexicais e da organização da rede argumental dos verbos e dos tipos de argumentação selecionados;
- **práticas de produção de texto** – devem ser exploradas tanto a favor da organização das reflexões feitas pelos alunos quanto na manifestação da criatividade deles. “Essa prática tem o objetivo de aliar à consciência sintática o

desenvolvimento de aspectos da escrita, tais como a expressão e a organização do pensamento, a precisão vocabular, o repertório lexical e as inúmeras possibilidades de expressão linguística” (Pilati, 2017, p. 110)

- **práticas de análise textual** – favorecem a focalização da atenção dos alunos nos aspectos linguísticos e extralinguísticos implicados na organização textual e no processo da escrita;
- **práticas de revisão textual** – são de extrema importância para a aplicação, em circunstâncias adequadas, dos conhecimentos aprendidos e para o desenvolvimento do controle das ações envolvidas na escrita, como por exemplo, conscientizando os alunos sobre quando, onde e por que usarem tal conhecimento.

A conexão entre atividade metalinguística e o ato de escrever também foi foco de atenção das estudiosas Camps & Milian (2000), que se referem a dois tipos de abordagens para tratar dessa relação: a abordagem cognitiva e a sociointeracionista. Na abordagem cognitiva, a capacidade de refletir sobre a língua é estudada a partir das pesquisas sobre os processos mentais envolvidos nas produções escritas. As autoras citam o estudo de Hayes e Flower (1980) para explicarem o mecanismo de monitoramento implicado no processo de produção. Esse mecanismo aconteceria separadamente do subprocesso de revisão – no qual atua outro processo, o de controle da atividade, com o propósito de verificar como se deu o processo de composição, ou seja, buscando detectar e corrigir desvios das convenções de escrita, bem como inadequações quanto ao significado. Ademais, é no processo de controle que são avaliados os materiais produzidos de acordo com os objetivos da escrita, pois o escritor dedica intencionalmente uma parte do tempo para realizar uma análise sistemática e melhorar o texto.

Diversos estudos mostraram que as ações de avaliar, detectar, diagnosticar e solucionar os problemas encontrados configuram operações de controle que exigem conhecimento aprofundado sobre a língua. Dessa forma, sugere-se que, possivelmente, as causas das dificuldades dos aprendizes na identificação e, principalmente, correção dos problemas que surgem no texto teriam suas origens no fato de o conhecimento linguístico do escritor estar disponível num nível não-explicito. Por isso, algumas vezes, os aprendizes até conseguem identificar um erro, mas não têm capacidade para corrigi-lo, pois lhes falta uma atitude reflexiva juntamente com um conhecimento explícito acerca das regras de funcionamento da língua para poderem resolver o problema.

Dependendo da perspectiva teórica adotada, o mecanismo de controle pode ser interpretado como um processo automatizado, que se dá através da aplicação de regras internalizadas ou do conhecimento já adquirido. No que diz respeito à produção textual, o controle pode verificar-se em dois momentos distintos: durante a fase de planejamento do texto ou de verificação *a posteriori*. O processo de controle entendido como operações *a posteriori*, de retomada e análise do texto, é o que estaria relacionado com a capacidade metacognitiva, na qual diferentes tipos de conhecimento – a saber, linguístico, textual, pragmático – são mobilizados, bem como o conhecimento estratégico das ações cognitivas envolvidas em todo o processo. A atividade metacognitiva é caracterizada, assim, pelo conhecimento metalinguístico envolvido na produção escrita, bem como pelos processos de controle e de monitoramento direcionados para as ações realizadas durante o ato da escrita (Camps & Milian, 2000, p. 11).

De acordo com as autoras, na abordagem sociointeracionista, que tem Vygotsky como um dos seus expoentes, os estudos engajados com a modalidade escrita da linguagem focalizam-se nos fatores cognitivos de forma articulada com os fatores sociais e de interação, assumindo como pressuposto que o processo de composição de um texto reflete um diálogo fundamentado no conhecimento socialmente compartilhado entre o escritor e o leitor. Esse conhecimento socialmente compartilhado manifesta-se através da regulação social e das práticas comunicativas e discursivas de uma dada comunidade. Nessa perspectiva, Camps e Milian (2000) reiteram que a modalidade escrita da linguagem é analisada a partir de duas relações fundamentais propostas por Vygotsky: uma existente entre o uso da língua e o desenvolvimento intelectual, e outra, entre o uso da língua e a capacidade (meta)cognitiva de tratar a língua como objeto de reflexão consciente. Na visão desse autor, a modalidade escrita é uma forma de mediação semiótica entre a língua e a construção do pensamento, que se dá por meio de sinais abstratos – como sequência de letras, pontuação e outras operações específicas – usados para controlar a produção linguística espontânea – característica da comunicação oral informal. Assim sendo, a língua – enquanto objeto de controle consciente – passa a ser usada como uma ferramenta para a elaboração do pensamento abstrato. Além disso, Camps e Milian (2000) esclarecem que, para Vygotsky, a atividade metalinguística que se manifesta no uso da língua tem a finalidade de ajustar a ferramenta de mediação – que é a própria língua – entre os interlocutores e, para isso, não basta ter conhecimento sobre a ferramenta, mas é necessário também ter controle sobre ela mesma.

Ao analisarem a relação entre atividade metalinguística e produção escrita, Camps e Milian (2000) referem o estudo de Olson (1991) para refletirem sobre a tomada de consciência do indivíduo diante de tarefas que envolvem a língua na sua modalidade escrita:

the studies derived from Vygotsky's hypothesis have subsequently taken on different routes. Olson (1991, p. 265) sums up his idea of written language in relation to the possibilities of distancing which it offers: "Writing is used for representing language; it makes it possible to reflect on, to become aware of language. Here is where reading and writing have their role in thought. In dealing with written language, whether in reading it or writing it, one is simultaneously aware of two things, the world, and the language" (Camps & Milian, 2000, p. 12)⁶⁴

As autoras recorrem ainda a outros estudos, como o de Schneuwly (1988), para argumentar que na atividade de produção escrita há alguns aspectos que podem indicar a intenção voluntária – ou a presença da atividade metalinguística – do escritor de criar linguisticamente um contexto, como, por exemplo, quando ele recorre a unidades linguísticas tais quais os elementos de coesão, de conexão etc. Essas unidades caracterizam a função de controle da língua, permitindo, por meio de um comportamento de distanciamento reflexivo acerca da performance linguística, referenciar outras partes do texto. Assim sendo, na atividade de escrita dois aspectos tornam-se evidentes: um deles diz respeito ao ato de escrita em si como desencadeador de atividades metalinguísticas que derivam do distanciamento do escritor em relação ao seu próprio texto; o outro está relacionado com o impacto que esse distanciamento tem na aprendizagem da escrita, dada a possibilidade de se orientar uma reflexão sobre como tais unidades linguísticas atuam no processo de escrita. Assume-se, assim, que "metalinguistic activity therefore leads to knowledge of language that allows its control"⁶⁵ (Camps & Milian, 2000, p.13).

Essas considerações, quando transportadas para o âmbito de ensino de línguas, têm como escopo defender uma educação linguística comprometida com o desenvolvimento crítico e reflexivo dos aprendizes:

teaching and learning situations concerning written composition originate metalinguistic activity in a twofold sense. In the act of writing, language becomes an observable object, able to be manipulated. The characteristics of the situation of text

⁶⁴ "Os estudos derivados da hipótese de Vygotsky tomaram posteriormente caminhos diferentes. Olson (1991, p.265) resume a sua ideia de linguagem escrita em relação às possibilidades de distanciamento que ela oferece: 'A escrita é utilizada para representar a linguagem; tornando-a passível de reflexão e despertando a consciência sobre a linguagem. Aqui é onde a leitura e a escrita têm seu papel no pensamento. Ao lidar com a língua na modalidade escrita, seja ao lê-la ou ao escrevê-la, tornamo-nos simultaneamente conscientes de duas coisas: sobre o mundo e a língua'". (Camps & Milian; 2000, p. 12 – tradução nossa)

⁶⁵ "A atividade metalinguística leva, portanto, ao conhecimento da linguagem que permite seu controle" (Camps & Milian, 2000, p.13).

production allow the communication process to be stopped for a while to observe the discourse being elaborated. On the other hand, teaching and learning situations urge the learners to solve complex problems that do not easily allow the activation of automation language process. Instead, they lead the students to reflectively search for solutions through the mediation of adults and peers. (Camps & Milian, 2000, pp. 15-16).⁶⁶

É fundamental que a língua seja analisada de forma intrínseca à sua natureza de interação social entre os indivíduos e, ao mesmo tempo, a atividade metalinguística deve ser entendida como uma manifestação metacognitiva vinculada também à interação social. O diferencial da atividade metalinguística entendida nesses termos está no seu imenso potencial para articular o conhecimento elaborado numa situação comunicativa e o conhecimento científico acerca do funcionamento da língua. Embora a conceitualização de “atividade metalinguística” não seja consensual – dependendo da abordagem teórica que se assume como perspectiva de estudo –, a necessidade de aprofundar a relação existente entre produção escrita e reflexão sobre a língua representa um ponto de convergência nos diferentes âmbitos de pesquisa.

Na modalidade escrita da língua atuam percursos cerebrais diferentes daqueles usados na linguagem oral (Gombert, 1990), os quais exigem um reconhecimento consciente e analítico dos elementos linguísticos, bem como do funcionamento da língua em geral, que não é imprescindível na oralidade. A fim de usar efetivamente a língua na sua modalidade escrita é fundamental que haja uma capacidade bem desenvolvida no que diz respeito à manipulação das suas estruturas e regras formais de funcionamento e uso. Assim, um dos objetivos de se promover a reflexão metalinguística no processo de ensino/aprendizagem de línguas está no seu potencial de guiar o aprendiz no reconhecimento das formas gramaticais da língua-alvo. Esse reconhecimento é importante e necessário para que o aprendiz consiga controlar deliberada e conscientemente as estruturas da língua de acordo com as especificidades dos diferentes contextos comunicativos (Peppoloni, 2018).

O modelo de ensino gramatical proposto por Parisi e Antinucci (1973) baseia-se no pressuposto de que os dados empíricos fundamentais para se fazer pesquisa são os julgamentos

⁶⁶ “As situações de ensino e aprendizagem relativas à composição escrita originam a atividade metalinguística em um duplo sentido. No ato de escrever, a linguagem torna-se um objeto observável, capaz de ser manipulado. As características da situação de produção de texto permitem que o processo de comunicação seja interrompido por um tempo para observar o discurso que está sendo elaborado. Por outro lado, situações de ensino e aprendizagem incitam os aprendizes a resolverem problemas complexos que não permitem facilmente a ativação do processo de automatização da linguagem. Pelo contrário, eles levam os estudantes a buscarem reflexivamente soluções através da mediação de adultos e (outros) pares” (Camps & Milian, 2000, p.15-16 – tradução nossa).

dos falantes sobre as expressões na própria língua. Por exemplo, julgamento acerca da aceitabilidade ou compreensibilidade de uma expressão, se uma expressão quer dizer mais ou menos a mesma coisa que outra, se a expressão depende de um contexto específico para ser compreendida ecc. Esses tipos de julgamento do falante são, de acordo com a teoria chomskiana, a manifestação da competência linguística do indivíduo e representam uma capacidade mental inata.

Consideram-se os julgamentos do falante dados extremamente ricos de informações e eles podem ser analisados tanto em contextos naturais de fala quanto a partir de textos escritos. As informações obtidas por meio da análise dos julgamentos dos falantes permitem construir, verificar e modificar progressivamente um modelo de linguagem e, por isso, defende-se o potencial pedagógico de se usar tais julgamentos como instrumento para guiar a reflexão sistemática e o conhecimento linguístico dos estudantes de qualquer idade (Castelfranchi et al., 1979).

Assume-se que os alunos de nível avançado de PLE são capazes de exprimir julgamentos sobre o sistema da língua portuguesa, todavia, faltam-lhes a habilidade para desenvolver uma análise sobre esses julgamentos que, em alguns casos, resultam de um processo automático. Isso não significa afirmar que ter um conhecimento automatizado seja algo ruim, pelo contrário, a fluência de uma língua estrangeira está relacionada também com o imediatismo na acessibilidade do conhecimento linguístico acumulado e disponível na mente do falante. No entanto, quando a habilidade analítica para refletir sobre um conhecimento automático ou intuitivo é pouco desenvolvida, tende-se a verificar um comportamento linguístico conseqüentemente pouco regulado, ou seja, com marcas de instabilidade no uso efetivo da língua estrangeira. Esse tipo de comportamento é muito evidente quando os alunos tendem a generalizar o uso das regras gramaticais e aplicá-las indistintamente em todos os contextos, sem terem consciência de que uma dada regra representa uma relação sistemática que se estabelece entre certas estruturas – mas não todas. É somente por meio da capacidade analítica e reflexiva de avaliar um julgamento que se alcança o controle regulado de uma ação cognitiva, inclusive de natureza metalinguística.

Diante disso, buscou-se aplicar uma metodologia que estimulasse os alunos a verbalizarem os seus julgamentos de modo que eles se tornassem acessíveis não só para os próprios alunos, mas, principalmente, para o professor. A fim de que esses julgamentos pudessem se tornar cada vez mais sistematizados e passíveis de serem intencionalmente observados pelos alunos, optou-se por usar diferentes tabelas “vazias” que deveriam ser

preenchidas de acordo com o conhecimento prévio deles. Assim sendo, para cada produção textual realizada, os alunos deveriam fazer uma análise dos diferentes níveis metalinguísticos envolvidos num texto escrito⁶⁷.

2.5 Erro sem estigma: um elemento de reflexão e compreensão para alunos e professores

Algumas suposições – que caracterizam os estudos de cunho contrastivo – são formuladas considerando que os processos envolvidos na aprendizagem de uma primeira língua são diferentes daqueles implicados na aprendizagem de uma segunda língua⁶⁸; já outras, assumem a hipótese de uma construção criativa que é semelhante em ambos os casos. Todavia, de acordo com Bialystock (1994), ainda que os processos de controle e análise fossem idênticos – por caracterizarem a constituição do processamento cognitivo em geral –, é inevitável que a aprendizagem da primeira e da segunda língua sejam diferentes, pois cada uma delas começa com uma representação mental diferente.

No caso da aprendizagem de uma segunda língua, o aprendiz dispõe já da capacidade e maturidade cognitiva para fazer referências a um sistema linguístico elaborado, o que não ocorre da mesma forma na aprendizagem da primeira língua, visto que essa representação começa exclusivamente a partir de significados e construções conceituais. Ao aprender a primeira língua, o falante está lidando com uma função biológica e inata, que lhe possibilita a aquisição da língua a partir da predisposição de uma gramática universal; já na aprendizagem de uma segunda língua, incidem maiormente os fatores cognitivos, os quais também contribuem para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da nova língua. O que realmente pode ser

⁶⁷ No apêndice 5, encontram-se duas atividades que foram elaboradas para a fase de intervenção tendo como base as discussões teóricas deste capítulo. Tratam-se de duas tabelas que deveriam ser preenchidas com a distância de uma semana da produção escrita. A primeira tabela, adaptada a partir do modelo presente no material didático “Mão na Massa”, das autoras Schrägle e Mendes (2019), tem o objetivo de guiar o aluno no momento de revisão do texto, levando-os a refletir primeiramente sobre os níveis metatextual e metapragmático. A segunda tabela é mais especificamente direcionada para os níveis metassintático, metalexical e metassemântico do texto, ficando fora da análise apenas o nível metafonológico, em relação ao conceito de “consciência metalinguística” definido por Gombert (1990). Ambos os processos metacognitivos de monitoramento e controle são acionadas nestas atividades. Além disso, vale especificar que a primeira tabela foi modificada de acordo com cada um dos comandos das tarefas propostas nesta intervenção, as quais serão descritas no capítulo 3.

⁶⁸ Optou-se por manter os termos “primeira língua” e “segunda língua” quando se faz referência ao modelo de Bialystok (1994), pois foram os termos usados pela autora. Todavia, nesta tese, é oportuno compreender “primeira língua” como sinônimo de língua materna e “segunda língua”, de língua estrangeira, ainda que se reconheça a especificidade de cada um desses conceitos na literatura recente sobre aquisição e aprendizagem de línguas.

considerado semelhante em ambos os casos é que o desenvolvimento desses dois tipos de aprendizagem ocorre através dos processos de análise e controle (Bialystock, 1994).

Justamente por o aprendiz de língua estrangeira já contar com uma base de conhecimento prévio e eficaz a respeito da sua própria língua, quando ele tem de lidar com a construção de novas representações mentais no processo de aquisição/aprendizagem da nova língua, não é raro que faça associações “erradas”, partindo de um raciocínio lógico que é funcional na sua língua materna. É por isso que o erro deve ser visto como um elemento capaz de revelar algumas estratégias de aprendizagem por parte do aprendiz (Selinker, 1972).

Corder (1967) foi o primeiro a escrever sobre a hipótese da Interlíngua – embora o termo tenha sido cunhado mais tarde por Selinker (1972) –, ao reconhecer que nem todos os erros eram ocasionados pelo fenômeno de transferência linguística da primeira língua e, sim, pela testagem de hipóteses, por parte do aprendiz, na tentativa de controlar as regras da língua que pretende usar. Esses pressupostos teóricos definiram as bases de investigação para a Análise de Erros (AE). É importante lembrar que na década de 50, com o surgimento da Análise Contrastiva (AC), o erro era concebido como resultado de um processo negativo de interferências entre as línguas – LM e LE – e em razão disso deveria ser evitado.

Somente a partir dos trabalhos de Corder (1967) e do surgimento da AE, é que o erro passa a ser analisado como um elemento valioso de informação sobre o processo de aprendizagem de uma LE. Nessa perspectiva, o “erro” deve ser visto de forma positiva, como indicativo da criação ou tentativa do aprendiz de entender as semelhanças e diferenças entre as regras da LM e da LE, bem como da tentativa de reestruturá-las segundo a sua compreensão, como referido por Selinker (1972), ao tratar das “estratégias de aprendizagem” como um dos processos característicos da Interlíngua⁶⁹.

Outra consideração relevante diz respeito à definição de erro. Afinal, o que é o erro? É comum que o erro seja individuado a partir da concepção de uma determinada forma linguística tida como correta e da qual os erros resultariam por dela se desviarem. A questão que surge, então, é: a partir de quais parâmetros se elege a “forma correta” numa língua? No contexto de

⁶⁹ O trabalho de Selinker (1972) ganhou grande destaque porque apresenta um modelo teórico capaz de explicar os processos cognitivos implicados nas estratégias comunicativas criadas pelo aprendiz e caracterizantes da interlíngua. O autor assevera que os únicos dados sobre os quais se podem fazer previsões teóricas são aqueles obtidos por meio da produção dos alunos que tentam se expressar na LE. Ademais, Selinker postula que essas produções não são, para a maioria dos alunos que aprendem uma LE, idênticas ao leque de possibilidades que um falante nativo dispõe para expressar o mesmo significado desejado pelo aprendiz. Baseado no fato de as expressões usadas pelos alunos não serem idênticas às de um falante nativo, é que o autor postula ser a interlíngua, um sistema interlinguístico independente, cujos dados observáveis indicam a *intenção* do aprendiz de se expressar corretamente na LE.

ensino e aprendizagem de uma LE, tende-se a delimitar “o correto” tomando como base as estruturas usadas por um nativo. Contudo, diante dessa conduta surge ainda um outro problema: um nativo não usa a língua sempre da mesma forma e nem todos os nativos fazem produções linguísticas idênticas. Geralmente, devido à impossibilidade de se contemplarem todas as variedades linguísticas numa aula de língua estrangeira, recorre-se às regras da norma padrão como parâmetro para avaliar a produção dos alunos, mais especificamente na modalidade escrita. Isso não significa que as diferentes possibilidades de expressão linguística, também frequentes na oralidade, não devam ser abordadas em sala de aula. O que se defende é a necessidade de apresentar aos alunos um padrão como parâmetro para que possam autorregular as suas produções de acordo com as especificidades e formalidades dos variados contextos comunicativos. Além dessas observações, salienta-se que a delimitação de erro deve residir sobretudo nas construções agramaticais desses alunos, o que de fato poderia interferir na eficácia da comunicação.

A estigmatização do erro, tanto por alunos quanto professores, costuma estar associada ao fato de ele ser motivo de punição – em termos avaliativos – quando o objetivo é atribuir uma avaliação para os resultados alcançados pelos alunos num exame final. Todavia, o ato de errar é um fenômeno valioso para a metacognição. Corder (1967) já defendia isso, mas numa perspectiva de oferecer informações para o professor e para estudos linguísticos no âmbito da Análise de Erros.

Quando o professor solicita que os alunos justifiquem as suas escolhas – incluindo aquelas que geraram o erro –, ao verbalizarem o seu raciocínio, torna-se evidente qual foi a falha no processamento cognitivo daquela informação, que por sua vez pode estar relacionada à variabilidade de uma determinada regra gramatical, por exemplo. Dessa forma, o professor consegue orientar o aluno a respeito de qual foi a falha cognitiva que causou aquele erro, ao invés de simplesmente penalizar o erro ou dizer de prontidão qual é a forma correta, sem oferecer ao aluno a possibilidade de ajustar os parâmetros cognitivos e/ou estratégias que usou de forma limitada ou equivocada. De acordo com Bialystock (1994, p. 162), é efetivo o aumento da proficiência linguística à medida que as representações mentais se tornam mais analisáveis e o controle atencional mais seletivo. No modelo proposto pela autora assume-se como pressuposto – seguindo a mesma linha dos estudos realizados anteriormente por Corder – que o aprendiz de uma segunda língua já possui um nível mais alto de consciência acerca dos aspectos linguísticos, bem como recursos mais bem desenvolvidos para focalizar a sua atenção sobre tais aspectos do que quando ele aprendeu a primeira língua na infância. Portanto, ele já

se deparou com a necessidade de construir representações e focalizar a atenção através dos processos cognitivos de análise e controle.

O que se defende é a necessidade de capacitar os alunos para que possam analisar os próprios erros. Por exemplo, não é raro que um aprendiz de PLE faça uma produção semelhante a essa:

- (1) Não sei quando você *puder* falar comigo, por isso,
 (2) mande uma mensagem quando estiver livre⁷⁰.

Um aluno que faz esse tipo de construção está focalizando a sua atenção no uso da conjunção “quando”, bem como no conteúdo da frase, que exprime incerteza “não sei”, e consequentemente está fazendo uso do futuro do subjuntivo. Inclusive, ao ser questionado sobre a escolha desse tempo/modo verbal, o aluno disse: “é um evento futuro e não tenho certeza de quando a pessoa *estiver* disponível”. A verbalização do seu raciocínio leva o professor a identificar que esse aluno tem conhecimento do funcionamento do futuro do subjuntivo, porém lhe falta “atenção intencional” para se distanciar do significado da frase e analisar também a especificidade da sua estrutura. O aluno ainda, assim, reforça que usou o futuro do subjuntivo devido a presença da conjunção “quando”, novamente enfatizando que conhece as regras formais da língua. Nesse caso, o que o aluno precisa compreender é que em (1), a conjunção “quando”, por mais que estabeleça uma noção temporal, está subordinada ao conteúdo do verbo “saber”, completando a sua rede argumental. Ainda que o significado transmitido seja “não sei”, gerando no plano do conteúdo uma incerteza, é necessário que o verbo “saber” tenha um tema, além do sujeito (eu). Portanto, na verdade, não se trata de uma subordinada temporal iniciada com “quando”, e sim, de uma frase subordinada completiva direta. Observa-se que o uso da metalinguagem vai além da mera descrição dos termos, ele resolve o problema de forma lógica, permitindo que o aluno compreenda que de fato as regras que conhece estão corretas, porém não se aplicam somente com base no significado ou da presença da conjunção “quando”.

Por meio da AE é possível obter informações relevantes sobre o processo de aprendizagem da LE, as quais podem ser proficuas tanto para alunos, quanto para professores e pesquisadores, pois os erros são tratados como o resultado das estratégias empregadas pelos aprendizes na produção em LE. O objetivo, sob essa perspectiva teórica, é trabalhar com dados empíricos e, para isso, preveem-se três etapas básicas:

⁷⁰ Esta frase foi dita por um aluno durante os encontros do laboratório, e outras frases com construções parecidas foram escritas por diferentes alunos ao realizarem as atividades propostas.

1ª) confronto dos dois sistemas, baseia-se na AC e faz um levantamento das diferenças – mas não para se tentar prever ou evitar o erro, simplesmente para compreendê-lo;

2ª) descrição/categorização dos erros *cometidos* e portanto, erros verificáveis, provenientes de dados empíricos;

3ª) explicação de *como* esses erros foram produzidos.

Ainda de acordo com Corder (1967), a aquisição da LM pertence à totalidade do amadurecimento da criança, em contrapartida, a aprendizagem de uma segunda língua depende desse processo já se ter completado. Ao aprender a LM, não se tem consciência linguística, enquanto que na aprendizagem de uma segunda língua (L2) isso já acontece.

Conforme dito anteriormente, a LM, muitas vezes, é usada como modelo no processo de aprendizagem das demais línguas e isso indicaria a origem de alguns dos erros mais frequentes numa LE, especialmente se as línguas em questão possuírem semelhanças em seus sistemas linguísticos, como é o caso do português e do italiano, ambas línguas neolatinas. Nessa circunstância, a ocorrência de grande parte dos erros pode ser um indicador de que o aluno esteja confrontando hipóteses, testando estruturas presentes na LM – e já conhecidas por ele – para se comunicar na LE, num constante processo de verificação da aplicabilidade de regras já internalizadas. A respeito disso, Corder (1967, p. 39) afirma que quem aprende a LM conta com um número ilimitado de hipóteses – que são confrontadas entre si – sobre o sistema daquela língua que está aprendendo; por outro lado, pode-se pensar que a tarefa de quem aprende uma segunda língua é mais simples, no sentido de que as únicas hipóteses que precisa submeter à prova são: “os sistemas da nova língua são os mesmos ou diferentes dos da língua que conheço?” e, “se são diferentes, qual é a sua natureza?”. Esses questionamentos podem e devem ser explorados pelo professor em sala de aula, a fim de ajudar os alunos a sistematizar não só os conteúdos linguísticos que aprendem, como também de os incentivar a verbalizar as percepções que têm e reflexões que fazem a respeito do próprio processo de aprendizagem da LE. Para o desenvolvimento da consciência metalinguística não é eficaz que o professor transmita conteúdos “prontos”, já com as soluções dos problemas, acompanhadas de explicações normativas.

Partindo das considerações teóricas feitas até aqui, propõe-se, na seção seguinte uma reflexão sobre as implicações delas no âmbito da Didática das línguas, mais especificamente

no que concerne ao conceito de consciência metalinguística aplicado num contexto de aprendizagem formal e explícito.

2.6 Relevância das atividades de reflexão metalinguística para o ensino e aprendizagem de línguas

A partir dos estudos cognitivistas, sustenta-se que a consciência metalinguística tem o potencial de incidir no desenvolvimento da competência linguística do sujeito, aumentando os conhecimentos que ele tem acerca da sua língua materna, bem como do uso que faz dela, e consequentemente influencia positivamente o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira. Trata-se de uma influência recíproca e que nem sempre ocorre passando primeiramente pela LM e depois pela LE, mas também de forma inversa.

Aceita-se como princípio básico que o ser humano é pré-disposto a realizar atividades metalinguísticas, na sua aceção enquanto reflexão de forma intencional e controlada sobre o código linguístico. No entanto, quer-se defender nesta seção que essa habilidade tem de ser estimulada para que, então, possa, de fato, desenvolver-se e tornar cada vez mais complexa e refinada. O argumento de que as habilidades metalinguísticas estão intimamente relacionadas e podem interagir com as habilidades cognitivas mais gerais não só se enquadra bem na conceituação teórica do desenvolvimento metalinguístico, mas também está ligado a uma linha de trabalho empírico, denominada “bilingual advantage” que é de interesse direto para os estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas (Roehr-Brackin, 2018, p. 22).

Primeiramente, propõe-se uma reflexão que parte da compreensão do conceito de “competência linguística” enquanto habilidade de reconhecer e formular conteúdos que passam pelo crivo da aceitabilidade e compreensão da língua, o que geralmente está associado à memória de um conhecimento linguístico acumulado e armazenado implicitamente na mente do falante. Esse conhecimento linguístico que já foi previamente memorizado, torna-se recuperável e acessível por meio de uma rede associativa que se baseia na semelhança entre os elementos linguísticos envolvidos nos enunciados produzidos pelos falantes. No tocante à consciência metalinguística, estabelece-se que não se trata de uma manifestação passiva da memorização e do reconhecimento de conteúdos linguísticos armazenados enquanto regras formais, mas, sim, de um processo ativo de análise e controle da língua, envolvendo a descoberta de parâmetros de regularidade e modelos de referência. A consciência metalinguística relaciona-se com a aptidão que o sujeito tem para refletir intencionalmente e

explicitamente acerca das regras do sistema linguístico em questão, de modo que possa manipular e descrever tais regras.

Assim sendo, assume-se como ponto de partida que se a consciência metalinguística está relacionada com a representação mental explícita e manipulável dos processos cognitivos envolvidos no conhecimento linguístico, é muito provável que havendo um desenvolvimento dessa habilidade, haverá um aumento na competência linguística e, conseqüentemente, da competência comunicativa do falante (Peppoloni, 2018). A competência comunicativa define-se como “una realtà mentale che si realizza come *esecuzione* nel mondo, all’interno di *eventi comunicativi* che hanno luogo in contesti sociali dove chi usa la lingua compie un’azione” (Balboni, 2018, p. 9 – grifos do autor)⁷¹. Acredita-se que uma vez ativada a consciência metalinguística do sujeito para fazer reflexões sobre a língua, suas estruturas e funções, dificilmente ele não fará uso consciente de tal habilidade para realizar atividades linguísticas mais complexas, principalmente na aquisição/aprendizagem de uma LE, que requer maior esforço cognitivo de tipo intencional.

Essas premissas reforçam o que foi antecipado no primeiro capítulo desta tese a respeito da necessidade de aplicação dos conceitos metacognitivos na prática pedagógica, a fim de promover um ensino mais consciente e comprometido com a autonomia dos alunos. De acordo com Peppoloni (2018) e Bialystock (2001), se o nível de consciência metalinguística de um aprendiz traz implicações diretas no seu processo de aquisição de conhecimentos linguísticos, é crucial lançar mão, o quanto antes, de práticas pedagógicas que tenham como objetivo monitorar e promover essa consciência. Por isso, é relevante propor atividades aos alunos baseadas em problemas ou tarefas de natureza metalinguística que demandem alta competência, especialmente no que diz respeito à análise do conhecimento e ao processamento do controle.

As vantagens da consciência metalinguística para o ensino de línguas são reconhecidas por diferentes autores:

manifestamos a nossa concordância com Clark & Ivanic (1991) quando defendem que o desenvolvimento da consciência metalinguística leva à consciencialização, por parte dos aprendentes, da sua identidade enquanto falantes, *transformando-os em utilizadores da língua confiantes e socialmente responsáveis, que se reconhecem como uma parte activa de todo o funcionamento social*. (Osório & Antunes, 2009, p. 96 – grifos nossos)

⁷¹ “[...] uma realidade mental que se realiza como uma execução no mundo, dentro de eventos comunicativos que acontecem em contextos sociais onde quem usa a língua realiza uma ação”. (Balboni, 2018, p. 9 – tradução nossa)

É consensual o ponto de vista dos estudiosos ao argumentarem que o desenvolvimento da consciência metalinguística não se deve restringir a um fim em si mesmo, mas ser usado como um instrumento à disposição do professor para conduzir os alunos em direção a um bom desempenho comunicacional (Barbosa, 2015). Para evitar que a reflexão sobre a língua seja usada apenas com a finalidade de acessar um conjunto de regras, Donmall (1991) esclarece que é necessário recorrer a uma perspectiva cognitivista, na qual a consciência metalinguística é vista como um facilitador da aprendizagem, por sua capacidade de envolver ativamente os alunos, fazendo com que o conhecimento linguístico deles seja resultado das investigações, reflexões e conclusões realizadas por eles.

Espera-se que o professor recorra à “atividade metalinguística” com o objetivo de desenvolver a capacidade analítica e reflexiva dos alunos sobre a língua em estudo. Para isso, é crucial que os alunos sejam estimulados a focalizarem intencionalmente e conscientemente a atenção deles nos diferentes aspectos formais da língua, superando a tendência de realizarem uma análise exclusivamente baseada no nível semântico. No entanto, Barbosa (2015, p. 120) reforça a necessidade que no estudo (meta)linguístico sejam tratados os domínios da semântica e da pragmática da mesma forma que outros domínios mais formais, pois, nas palavras da autora: “ainda que estes dois domínios estabeleçam uma maior interação com o mundo exterior, eles continuam a ser domínios de estudo linguístico e têm de ser aprendidos para um eficiente domínio de uma língua estrangeira na perspectiva interacional ou comunicacional”.

Sustenta-se que por meio de um contexto formal de ensino de línguas é possível auxiliar e acelerar o processo de construção mental da competência linguística, recorrendo a instruções adequadas. Quando se defende a necessidade de propor atividades didáticas adequadas não significa afirmar que exista um único método correto e eficaz para o desenvolvimento das habilidades (meta)linguísticas, pelo contrário, há diferentes modalidades de ensino que são válidas, desde que levem em consideração pelo menos um ou os dois processos de análise e controle. Dependendo do tipo de atividade solicitada, um ou outro processo pode ser mais ou menos enfatizado, por exemplo, atividades de correção de frases envolvem um maior nível de análise do que de controle e atividades em que se deve julgar problemas semânticos exigem um alto nível de controle e pouca análise do conhecimento. As atividades que requerem o julgamento de sentenças corretas e a detecção de erros são tarefas metalinguísticas por excelência, pois envolvem ambos os processos de análise e controle (Bialystok, 2001). No que diz respeito ao desenvolvimento da consciência metalinguística, a autora argumenta que o aprimoramento dos níveis de análise precede o aprimoramento dos níveis de controle, sendo que este último pode ser visto como uma resposta em relação ao aprimoramento no processo

de análise. Além disso, de forma correspondente, prevê-se uma trajetória que parte do desenvolvimento do conhecimento metalinguístico, passando pelo desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, para, então, se alcançar progressos no nível de consciência metalinguística. Seguindo essa mesma ótica, vale lembrar que quando se define “consciência linguística” e “consciência metalinguística” não se deve pensar em dois conceitos estanques e, sim, como um processo gradual e progressivo que envolve diferentes níveis de complexidade de atividades (meta)cognitivas em função das tarefas a serem realizadas.

Sabe-se que o tipo de aprendizagem ao qual um falante é submetido também influencia nas suas habilidades de natureza linguística. De acordo com os estudos de Ellis (2002), a aprendizagem implícita resulta de um processo natural, sem operações conscientes, isto é, surge como consequência de experiências diretas, de um *input* linguístico caracterizado por exemplos e estímulos de vários tipos, mas sobretudo externos. Diferentemente, a aprendizagem explícita advém de operações conscientes intencionalmente realizadas pelo sujeito, o qual focaliza e analisa as especificidades do *input* que recebe, isolando as suas particularidades, formulando hipóteses que serão sucessivamente verificadas. É nesse último tipo de aprendizagem que se pode afirmar que, de fato, o sujeito está tentando sistematizar as estruturas da língua que usa, seja ela materna e/ou estrangeira.

No estudo realizado por Schmidt (1990), são consideradas quatro condições que se relacionam com a interpretação do conceito de *consciousness* no processo de ensino/aprendizagem de línguas: intencionalidade, atenção, controle e consciência (*awareness*). Essas quatro condições articulam-se com a aquisição de conteúdos linguísticos tanto de modo implícito quanto explícito, porém com a manifestação de traços diferentes, que se opõem entre si. A *intencionalidade*, por exemplo, pode ser marcada por uma aprendizagem de tipo intencional ou acidental – estando este último caso relacionado com a aquisição/aprendizagem implícita de conteúdos linguísticos; a *atenção* pode ser de dois tipos: focalizada – em se tratando de conhecimento explícito – ou periférica; o *controle*, por sua vez, pode estar relacionado a uma memória explícita, relacionada com processos cognitivos passíveis de serem controlados e regulados, ou a uma memória implícita, caracterizando um controle de tipo automático; e, por fim, a *consciência* pode ser relativa a uma base de conhecimentos explícitos ou implícitos, dependendo do tipo de aprendizagem linguística ao qual o sujeito foi exposto ou do tipo de conhecimento produzido/compartilhado por ele. Especificamente na *consciência* que se associa a uma base de conhecimentos explícitos atuam outros aspectos como: percepção, tomada de

consciência e compreensão, a partir da indução consciente das regras, diferentemente do que aconteceria numa aprendizagem de tipo não consciente.

Nas últimas décadas, a abordagem comunicativa, com os seus princípios focalizados predominantemente nos contextos de uso da língua, ganhou espaço no cenário de ensino/aprendizagem de línguas, configurando uma mudança significativa no que se refere ao tratamento explícito dos mecanismos de funcionamento da língua. A reflexão explícita acerca das regras que organizam um determinado sistema linguístico deixou de ser contemplada em prol da valorização, quase exclusiva, da dimensão pragmática e funcional da língua. Verificou-se, assim, uma fragmentação no modo de tratar os conteúdos linguísticos, que passaram a ser ensinados e aprendidos sob um único viés – aquele dos propósitos comunicativos. Essa tendência baseou-se na hipótese de que a aprendizagem linguística deriva de um fenómeno natural e predominantemente implícito, no qual o aspecto mais relevante é a exposição do sujeito a diversos contextos de interação, como acontece na fase de aquisição da língua por parte da criança. A formulação de regras, de acordo com a abordagem comunicativa, é vista como uma fase que sucede o uso intuitivo da língua alvo e, portanto, o papel do professor é secundário nesse processo, uma vez que se preconiza que os alunos consigam espontaneamente e gradualmente intuir quais são as regras funcionais da língua. Passados alguns anos da influência da abordagem comunicativa no âmbito da Linguística Aplicada, estudiosos e professores observaram algumas limitações relacionadas a essa perspectiva:

In realtà, si è visto come l'impossibilità di compiere qualsivoglia attività metalinguistica sulla lingua target porti poi gli apprendenti ad una quasi totale inconsapevolezza sul funzionamento della lingua che stanno studiando. Questo si traduce spesso in una loro incapacità di auto-correggersi, di capire in autonomia dove e perché stanno in un determinato contesto comunicativo. Difatti, dato che la lingua appresa attraverso l'esecuzione di pattern drills astrae completamente dalle situazioni d'uso della stessa, le produzioni degli studenti potranno risultare spesso inappropriate per l'interlocutore (Peppoloni, 2018, p. 106)⁷²

⁷² “Na verdade, tem-se visto como a impossibilidade de realizar qualquer atividade metalinguística acerca da língua alvo conduza os aprendizes a uma quase total falta de consciência a respeito de como funciona a língua que estão estudando. Isso muitas vezes se traduz numa incapacidade deles de se auto-corrigirem, de compreenderem de modo autônomo onde e por que estão num determinado contexto comunicativo. De fato, dado que a língua aprendida através da execução de pattern drills é completamente abstraída das situações em que é utilizada, as produções dos alunos podem muitas vezes serem inadequadas para o interlocutor”. (Peppoloni, 2018, p. 106 – tradução nossa).

Conforme esclarece Peppoloni (2018), uma das consequências mais relevantes no que concerne à falta de reflexão metalinguística no ensino/aprendizagem de línguas é a limitação dos alunos quanto à capacidade de se autocorrigirem. Se não houver estímulo e orientação adequada para que esses alunos analisem intencionalmente as estruturas linguísticas que se articulam em função da especificidade de um dado contexto comunicativo, é provável que se verifique um baixo nível de controle no uso da língua. Quando o nível de controle é baixo, costumam ser mais frequentes os erros cuja origem está nas associações equivocadas entre o particular e o geral.

Consoante a argumentação de Barbosa (2015), acredita-se que os benefícios da consciência metalinguística possuam uma relação de interdependência com os diferentes níveis linguísticos:

A capacidade de autoesclarecer a dúvida, de autocorrigir o erro, contribui para a autonomia do aluno, para o desenvolvimento da confiança que tem nos seus conhecimentos e capacidades e, como consequência, para a melhoria do seu desempenho linguístico. Embora o desenvolvimento da consciência metalinguística pretenda que o aluno alcance um conhecimento explícito e consciente da orgânica da língua alvo, mantém-se sempre presente a consciência da importância crucial da aprendizagem das dimensões referencial e pragmática da língua. Na realidade, acredita-se que estas dimensões muito terão a ganhar se os primeiros passos na aprendizagem da língua estrangeira forem solidamente ancorados no conhecimento metalinguístico do aluno (Barbosa, 2015, p.121-122).

Na verdade, a conduta metodológica, em termos pedagógicos, que se defende nesta tese, é de que a consciência metalinguística deva auxiliar no nível pragmático da língua, não podendo dele se apartar, o que justifica, inclusive, o título deste estudo: “Da produção escrita à consciência metalinguística”. A reflexão gramatical é proposta como uma ferramenta fundamental na resolução de mistérios a serem indagados num primeiro momento sob as indicações do professor e, sucessivamente, em autonomia por parte dos aprendizes envolvidos. Essa perspectiva é coincidente com os princípios defendidos pelo movimento da *British Language Awareness*⁷³, o qual surgiu por volta da metade dos anos oitenta, com o propósito de se opor aos excessos da abordagem comunicativa quanto ao quesito de um ensino gramatical exclusivamente intuitivo e implícito. A respeito disso, Peppoloni (2018) esclarece que:

[...] la *Language Awareness* non supporta in alcun senso un ritorno a una grammatica arida, in quanto fine a se stessa, e decontestualizzata; il metalinguaggio delle lingue e

⁷³ O movimento *Language Awareness* surgiu na Grã-Bretanha, tendo como fundador e grande expoente o estudioso Hawkins (1981, 1984), que frequentemente é considerado o “pai da consciência metalinguística” aplicada ao contexto do ensino de línguas. Ele concentrou-se principalmente na implementação da consciência metalinguística nos programas das escolas primárias e secundárias da Grã-Bretanha, com o objetivo de colmatar a lacuna existente nos estudos sobre a língua materna e a língua estrangeira (James & Garrett, 1991).

la grammatica esplicita non vanno presentati agli studenti come un insieme di regole prescrittive, bensì come un mistero intricato da risolvere. Per questo motivo, *la riflessione sulla grammatica è sempre correlata ad un modello di lingua in uso, in cui si tiene conto delle esigenze espressive personali degli apprendenti, così da motivarli e coinvolgerli proficuamente* (Peppoloni, 2018, p. 109 – grifos nossos)⁷⁴

O movimento britânico da *Language Awareness* preconiza que o espaço da sala de aula é o lugar com maior potencial para que os alunos se desenvolvam cognitivamente, socialmente, nas suas relações iter e intrapessoais, incluindo a oportunidade de poderem analisar criticamente a identidade deles, de modo articulado com a aquisição de habilidades linguísticas e de consciência metalinguística: “Language Awareness is a person’s sensitivity to and conscious perception of the nature of language and its role in human life”⁷⁵ (Donmall, 1991, p. 108).

Se por um lado argumenta-se a favor das vantagens relacionadas com os processos cognitivos de monitoramento e controle do uso da língua, por outro, surge um questionamento contrário à ideia de que a consciência metalinguística seja benéfica para as produções linguísticas dos falantes. Na perspectiva de Krashen (1982), as atividades linguísticas de natureza autorreferencial, envolvendo ações cognitivas de reflexão intencional e explícita, não contribuem para a construção do conhecimento linguístico do aprendiz, seja no processo de aquisição da LM que naquele da LE. Segundo o autor, mais especificamente no que se refere à possibilidade de aquisição de conteúdos na LE, o desenvolvimento da consciência metalinguística interfere negativamente no êxito desse processo. Krashen sustenta que qualquer sistema linguístico que passe por um processo de elaboração consciente não será capaz de promover a criação espontânea de novos conteúdos na fala dos aprendizes. É como se a criatividade espontânea fosse freada e até mesmo prejudicada pela manifestação do dispositivo do “monitor” durante as interações comunicativas, interferindo, assim, na prontidão e rapidez das ações linguísticas do aluno. Para o autor, a utilidade do desenvolvimento da consciência metalinguística estaria restrita a ações de monitoramento e controle no uso da língua, o que pode até implicar na reparação de erros, porém se trataria de uma habilidade cujos conhecimentos derivam de uma memória a curto prazo, devido ao fato de terem sido processados explicitamente. Krashen (1982) argumenta que os conteúdos explícitos não se

⁷⁴ “[...] a *Language Awareness* não defende de forma alguma um retorno a uma gramática pura, como um fim em si mesma e descontextualizada; a metalinguagem das línguas e a gramática explícita não devem ser apresentadas aos aprendizes como um conjunto de regras prescritivas, mas sim como um mistério intrincado a ser resolvido. Assim sendo, a reflexão sobre a gramática deve estar sempre relacionada a um modelo da língua em uso, no qual as necessidades expressivas pessoais dos alunos são levadas em consideração, de modo a motivá-los e engajá-los de forma profícua” (Peppoloni, 2018, p. 109)

⁷⁵ “A consciência linguística é a sensibilidade e a percepção consciente acerca da natureza da língua e do seu papel na vida humana” (Donmall, 1991, p. 108).

transformam em conteúdos implícitos; a modalidade inconsciente na aquisição de conteúdos linguísticos é responsável por reter tais conteúdos na mente do aprendiz, de modo que estejam acessíveis na memória a longo prazo. No entanto, na visão do autor, não se considera um aspecto fundamental: a consciência metalinguística também é passível de ser automatizada e esse seria o objetivo final de um ensino comprometido com o desenvolvimento da autonomia dos alunos e de uma aprendizagem autorregulada.

Diferentemente da visão de Krashen, Ellis (1993) sustenta que é justamente o fato de o aprendiz ser estimulado a focalizar intencionalmente e explicitamente a sua atenção nas formas gramaticais que o ajuda a detectar essas mesmas formas na interação com falantes nativos, em contextos naturais. Uma vez que os conteúdos linguísticos que o aprendiz recebe como *input* são intencionalmente notados e compreendidos, é bem provável que eles se tornem *intake*, inclusive possibilitando que o aprendiz construa criativamente outros enunciados com as mesmas formas anteriormente notadas com atenção.

Consoante a afirmação de Peppoloni (2018, p. 115), não se faz necessário determinar de forma absoluta e simplificada se um tipo de ensino (implícito ou explícito) implica uma aprendizagem da mesma natureza. Vários estudos indicam que nem sempre um ensino implícito de LE culmina numa aprendizagem exclusivamente implícita e vice-versa. Os processos de aquisição e aprendizagem podem ocorrer simultaneamente à medida que os aprendizes interagem na LE com o professor, ou com outros falantes nativos.

É crucial que o professor avalie as especificidades e necessidades dos seus alunos em relação à LE para que, então, possa fazer – também consciente e intencionalmente – as suas escolhas pedagógicas. Considerando que os alunos participantes deste estudo frequentam cursos universitários com o objetivo de usarem profissionalmente a língua portuguesa, sugere-se que na instrução linguística dada a eles não se exclua a reflexão explícita sobre a gramática. Entretanto, espera-se que essa reflexão linguística ocorra de modo predominantemente alinhado com as teorias do ensino da gramática de forma indutiva, isto é, no processo de análise das estruturas e regras de funcionamento da língua, os alunos ocupam o papel central. São eles quem fazem as descobertas das regras, testando as próprias hipóteses e, por sim, sistematizando esse conhecimento sob orientação do professor.

2.6.1 Como elaborar atividades que promovem a reflexão metalinguística?

Mas afinal, como deveriam ser as atividades didáticas que promovem um aumento do nível da consciência metalinguística e que sejam coerentes com um tratamento indutivo das regras gramaticais? A tentativa de resposta a essa pergunta terá em mente um público-alvo de nível avançado de português como língua estrangeira, mas isso não impede que as mesmas técnicas sejam usadas com outros níveis, podendo inclusive serem adaptadas. A sequência básica de atividades respeitará, em linhas gerais, o seguinte percurso (Peppoloni, 2018): Formulação de hipóteses → Verificação de hipóteses → Fixação das regras → Uso das regras → Reflexão explícita sobre a língua.

Primeiramente, conforme já discutido, é fundamental acionar o conhecimento prévio dos alunos para que um novo conhecimento possa ser construído a partir dele. Para acionar o conhecimento prévio, os alunos devem ser estimulados a formularem hipóteses sobre um determinado assunto, possivelmente apresentado na forma de um “problema” a ser solucionado. Nesse caso, a escolha do problema pode ser feita com base na observação de dados reais, e aqui é o momento de, por exemplo, incluir os erros e/ou dificuldades dos alunos. Após a realização de uma tarefa de produção textual, o professor pode fazer uma seleção dos erros mais frequentes observados nos textos dos alunos ou até mesmo frequentemente presentes nas produções orais deles. Esses erros deverão ser tratados de forma anônima, sem fazerem referência ao seu “autor”, e além disso, serão apresentados como um desafio coletivo, solicitando o envolvimento de todos os alunos para que haja um levantamento do maior número de hipóteses possíveis sobre a causa do erro. A fase sucessiva será dedicada à verificação das hipóteses que surgiram e este é um momento importantíssimo para que os alunos consigam reajustar eventuais falhas quanto à aplicação generalizada das regras gramaticais a contextos particulares, como por exemplo foi mencionado na seção anterior, sobre o uso equivocado do futuro do subjuntivo em frases completivas diretas.

É relevante salientar que não só o reconhecimento do erro é um elemento valioso no processo de aquisição/aprendizagem de línguas, mas também a consciência acerca dos acertos. Consoante a perspectiva de Gombert (1990) quanto à delimitação do termo “atividade metalinguística”, Gerhardt (2016, p. 47) destaca três elementos fulcrais para que haja o aprimoramento de ações metacognitivas no tratamento de dados linguísticos:

- **erro** – para haver desenvolvimento metalinguístico, é necessário que o aluno compreenda que há problemas nas suas produções orais e escritas. A detecção do erro na forma e no significado deve ser vista como um desencadeador de capacidade cognitiva;
- **acerto** – o sucesso nas ações de linguagem e o retorno positivo em termos de entendimento e aceitabilidade na comunicação estão associados à efetiva compreensão do acerto;
- **consciência** – diz respeito a uma passagem lenta e gradual de um estado de controle intuitivo-funcional do processamento metalinguístico para uma reflexão e controle intencional.

Após a fase de verificação das hipóteses, é necessário que haja a consolidação dos conhecimentos construídos, que aconteceria de modo mais evidente e direcionado na fase de fixação de regras. Para que as regras sejam fixadas e se tornem acessíveis na memória a longo prazo do aprendiz, é importante que ele seja incentivado refletir explicitamente sobre os parâmetros que organizam essas regras, explicando, por exemplo, por que determinados enunciados estão corretos e outros não. De acordo com Gerhardt (2016, p.49), “detectar erros, constatar acertos e tomar consciência sobre ambos são ações igualmente importantes para o desenvolvimento metalinguístico”. A autora explica que o fato de nenhuma ação metalinguística se sobrepôr às outras possibilita a atuação e agregação de um quarto componente: o estilo cognitivo. Ele é responsável pelo modo como o aprendiz irá perceber, interagir e processar as informações, incluindo a recuperação de ações relacionadas com experiências pregressas. Isso significa que pode haver uma influência das ações metalinguísticas no estilo cognitivo do aprendiz, levando-o a agir autonomamente diante de tarefas semelhantes.

Vale salientar, segundo Gerhardt (2016, p. 52) que “a prática metalinguística assistemática, espontânea e desenvolvida como um epifenômeno do letramento não proporciona a compreensão plena de construções sintáticas mais elaboradas, típicas do português padrão escrito, nem a percepção estrutural dos textos nessa variante”. Por essa razão, a autora propõe que as atividades gramaticais sejam elaboradas respeitando quatro ações que são requisitos fundamentais para auxiliar os alunos a se desenvolverem metacognitivamente e metalinguisticamente através da reflexão linguística (Gerhardt, 2016, p. 55):

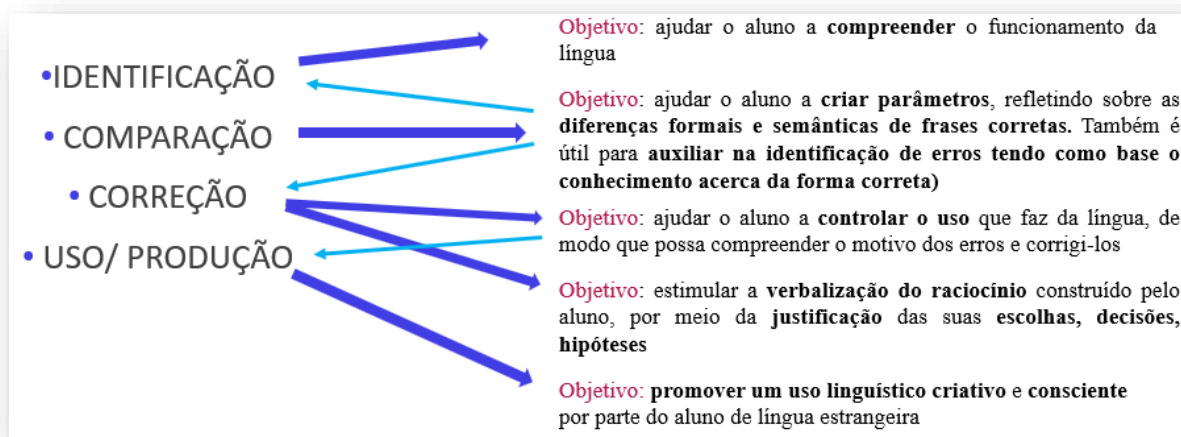
1. DETECTAR ERROS
2. CONSTATAR ACERTOS
3. COMPREENDER OS PARÂMETROS DE ORGANIZAÇÃO DAS ESTRUTURAS SINTÁTICAS
4. TOMAR CONSCIÊNCIA SOBRE ESSAS TRÊS AÇÕES

Essas quatro ações perpassam todas as propostas didáticas elaboradas por Gerhardt, que foram aplicadas ao ensino do português como língua materna e serviram de modelo para as atividades didáticas desenvolvidas e testadas na fase de intervenção desta pesquisa. Essas atividades devem seguir uma ordem, que favorece o desenvolvimento da reflexão metalinguística e o aperfeiçoamento das habilidades metacognitivas dos aprendizes:

- 1) **atividades de identificação da estrutura:** são úteis para a familiarização do aprendiz com o conteúdo (novo);
- 2) **atividades de comparação entre estruturas bem e mal formadas:** são relevantes para promoverem a justificação tanto o motivo pelo qual as estruturas estão bem formadas quanto mal formadas, além disso, acionam e aperfeiçoam o processo (meta)cognitivo de monitoramento;
- 3) **atividades de correção de estruturas:** acionam e aperfeiçoam o processo (meta)cognitivo do controle, levando o aprendiz a focalizar a sua atenção na descoberta do erro para, então, propor uma correção, que deverá ser explicitamente justificada;
- 4) **atividades de produção de material linguístico com a(s) estrutura(s) analisada(s):** são fundamentais para gerar um uso autorregulado da língua, associando ambos os processos – de monitoramento e controle – e permitindo a construção criativa de novos conteúdos.

O tipo de atividade 4 poderia se encaixar na fase de “uso das regras” no percurso proposto por Peppoloni e as demais atividades, por exemplo, poderiam integrar a fase de “reflexão explícita sobre a língua”, ainda que na ordem sugerida por Gerhardt essa fase anteceda àquela do uso. Na verdade, pode-se concluir que todas as quatro atividades especificadas acima possuem uma relação de interdependência entre elas, sobretudo no que diz respeito à delimitação dos objetivos didáticos, conforme sugerido pelo esquema a seguir:

Figura 19 Tipos de atividades metalinguísticas e objetivos, a partir de Gerhardt (2016)



No caso dos alunos universitários de nível avançado, orienta-se que a exploração dos problemas linguísticos parta da análise das produções textuais deles e que a sequência didática se conclua também com uma nova proposta de produção textual, favorecendo, assim, a relação dialógica entre reflexão metalinguística e competência comunicativa.

Por fim, salienta-se que a fase de intervenção, caracterizada pela realização de duas versões de um laboratório didático, baseou-se nos princípios teóricos e pedagógicos das atividades aqui descritas⁷⁶.

⁷⁶ No Apêndice 6, encontra-se uma sequência de atividades elaboradas a partir do modelo proposto por Gerhardt (2016), que foi usada na fase de intervenção para tratar o tema do futuro do subjuntivo. Essas atividades representam apenas uma pequena amostra de todo o material criado e aplicado no laboratório. Devido à complexidade do estudo aqui realizado e também da modalidade on-line do laboratório, não seria exequível mostrar e descrever todas as atividades propostas no laboratório. No entanto, espera-se compartilhar esse conteúdo em publicações futuras, até mesmo no formato de um livro didático. Encontram-se também no apêndice 5 alguns exemplos das respostas argumentativas dadas pelos alunos, que não foram analisadas de forma pontual neste estudo, por não terem sido coletadas através dos instrumentos de dados selecionados para a investigação e que serão pormenorizados no Capítulo 3.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo propõe-se uma reflexão acerca do paradigma de pesquisa científica adotado nesta tese, bem como a descrição detalhada dos procedimentos metodológicos utilizados em cada uma das três fases de realização da pesquisa: *pré-intervenção*, *intervenção* e *pós-intervenção*, justificando cada uma das escolhas.

Vale destacar que o período da coleta de dados coincidiu com o momento histórico marcado pela condição de emergência sanitária vivenciada durante a pandemia de Covid-19, o que implicou ajustes metodológicos. Todavia, essa interferência repentina também proporcionou a oportunidade de integrar recursos didáticos *on-line* que conferiram às duas versões do “Laboratório de escrita e reflexão metalinguística” um *status* de inovação, não somente do ponto de vista de quem ensina e aprende em modalidade *on-line*, mas, principalmente, de quem desenvolve uma atividade de pesquisa aplicada. A parte aplicada desta investigação foi realizada completamente em modalidade *on-line* e, conseqüentemente, todos os dados gerados são frutos de uma nova realidade que, até então, representava apenas uma alternativa ao ensino tradicional e, forçadamente, tornou-se por um longo período – cerca de 3 semestres – o único modo para ensinar, aprender e pesquisar.

3.1 Caracterização da natureza da pesquisa

A metodologia de pesquisa deste trabalho é predominantemente de caráter qualitativo interpretativista, tendo como foco o processo de construção, de compreensão e de interpretação de significados e, portanto, dando maior ênfase ao *processo* e não ao produto (Lüdke e André, 1986). Todavia, optou-se também pelo tratamento quantitativo de alguns dados gerados automaticamente pelo aplicativo Google Formulários, bem como de alguns aspectos que exigiram uma média dos parâmetros de avaliação relativos ao desempenho obtido nas atividades propostas antes e depois da intervenção didática.

A tendência de abandonar uma perspectiva clássica – que opõe métodos qualitativos a métodos quantitativos – permite ao pesquisador combinar diferentes procedimentos que sejam mais adequados aos seus objetivos específicos e, além disso, representa uma estratégia capaz de gerar análises mais completas para fenômenos indissociáveis do seu contexto natural (Trincherro, 2004). Assim, a natureza desta pesquisa define-se a partir de um enfoque integrado

ou “multimodal”, o qual considera predominantemente dados qualitativos, mas não exclui o tratamento quantitativo como recurso complementar. De acordo com os fins específicos deste estudo, o tratamento quanti-qualitativo dos dados revelou-se adequado e essencial para registrar, comparar e refletir sobre dificuldades e mudanças no processo de aprendizagem dos alunos no período de tempo observado.

Tratando-se de uma pesquisa interdisciplinar, reconhece-se que tanto as discussões teóricas quanto a metodologia de pesquisa e as reflexões acerca da análise dos dados não estão puramente vinculadas a um único setor disciplinar. O estudo realizado situa-se no intermeio das ciências (meta)cognitivas, dos estudos linguísticos – de natureza teórica e aplicada – e das ciências sociais – pensando na educação a partir do viés da formação crítica do sujeito. Nesta tese configura-se, portanto, um novo paradigma científico de pesquisa, de tipo articulado, que é o do *ensino-língua-sujeito*. A fusão de três paradigmas independentes deve-se à interrelação que se manifesta entre eles diante da proposta de uma metodologia voltada para um ensino (meta)linguístico consciente e, ao mesmo tempo, comprometido com o (auto)conhecimento das habilidades metacognitivas do sujeito. Sustenta-se aqui que essas habilidades, quando aplicadas a estratégias de ensino-aprendizagem, podem promover um uso mais controlado e efetivo da LE em contextos comunicativos vinculados à modalidade escrita.

Uma visão integrada de diferentes matrizes disciplinares implica um conhecimento que é aprendido e aperfeiçoado “na arte de fazer ciência”, e não através de uma formação vertical preocupada em prescrever regras para se fazer ciência. Consequentemente, o que se obtém é um “conhecimento tácito”, termo de Michael Polanyi emprestado por Kuhn (1998, p. 69) para distinguir um saber testado, vivenciado na prática de um saber meramente “intuitivo”. A compreensão de “Ciência”, no olhar de Kuhn, não é relacionada exclusivamente a um acúmulo gradual de conhecimento, mas envolve também a capacidade e autonomia do pesquisador para relacionar teorias, dados e paradigmas. Nessa ótica, o investigador não é visto como alguém engessado por regras a serem categoricamente aplicadas, pois se assume que a Ciência não é neutra e, sim, parcial, condicionada pelo ponto de vista que se adota.

Nesta pesquisa, assim como em outras (Gerhardt, 2015; 2016; Botelho, 2010; 2015; Neves, 2016; Almeida, 2017; Peppoloni, 2018), o conceito de consciência metalinguística está relacionado com a manifestação de uma habilidade metacognitiva passível de ser desenvolvida e aperfeiçoada por meio de uma metodologia específica. Num contexto de ensino linguístico há, inevitavelmente, uma sobreposição de dois paradigmas: o ensino e a língua.

O paradigma qualitativo opõe-se nitidamente à visão empiricista de ciência e “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (André, 1998, p. 17). Assim sendo, o foco principal não é controlar e manipular variáveis, mas construir conhecimento aprofundado sobre fenômenos que emergem de uma realidade dinâmica, examinada em contexto natural. É por esse motivo que no âmbito da educação esse modelo de pesquisa ganhou importante destaque, pois responde às necessidades metodológicas de professores-pesquisadores engajados na descoberta de soluções para situações-problema identificadas em realidades específicas de ensino e aprendizagem.

No tocante a esse modelo investigativo – qualitativo-interpretativista –, Bogdan e Biklen (1994) sustentam que os fenômenos observados são relatados de forma descritiva e busca-se analisar os dados em toda a sua riqueza, tendo sempre em vista o significado das atividades desenvolvidas na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, ou seja, percebendo-se aquilo que eles experimentaram e o modo como interpretaram essas experiências. Esses autores identificam cinco características básicas da pesquisa qualitativa:

- 1) a fonte direta de dados é o ambiente natural e o pesquisador é o principal instrumento para se ter acesso a tais dados;
- 2) os dados coletados são predominantemente qualitativos;
- 3) a preocupação com o processo é maior do que com o produto;
- 4) o significado que as pessoas dão à sua vida e às coisas são focos de atenção especial para o pesquisador, daí a importância de articular diferentes perspectivas sobre a realidade;
- 5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Todos esses aspectos são caracterizantes do estudo aqui apresentado e, especificamente no que diz respeito à obtenção dos dados, é crucial destacar que houve preocupação em coletá-los a partir de diferentes fontes de informação, bem como por meio do uso de diferentes instrumentos de pesquisa.

A escolha do paradigma qualitativo deu-se, sobretudo, em função da necessidade de compreender qual a relação existente entre as dificuldades remanescentes nas produções textuais escritas de alunos de níveis avançados e as implicações disso na capacidade de autocorreção dos erros. Numa ótica interpretativista, o fator qualitativo, ou particular, é o que

interessa e, quando o objeto de estudo de uma pesquisa é a linguagem, faz-se necessário investigar os processos que subjazem à produção e à compreensão linguística (Moita Lopes, 1994). Consoante os pressupostos teóricos que estão na base deste estudo, a linguagem é um fenômeno subordinado à cognição e se manifesta de forma integrada às relações sociais e culturais dos indivíduos e, portanto, é crucial assumir, aqui, uma perspectiva êmica, que não considera somente a observação da pesquisadora que conduziu esta pesquisa, mas leva em conta a visão dos alunos participantes acerca das próprias dificuldades, bem como dos seus progressos individuais. Afinal, não é factível controlar todas as variáveis que podem incidir nas dificuldades observadas, pois, ainda que inseridos numa mesma realidade de ensino e aprendizagem, os alunos possuem aptidões individuais e um percurso de vida – nos quais atuam fatores sociais, culturais, educacionais e até mesmo familiares – que não é simétrico.

Os significados atribuídos pelo homem e constantemente (re)interpretados conferem a existência de várias realidades a respeito do mundo que o cerca, e essas só são passíveis de interpretação. É por meio do viés interpretativista que ocorre o acesso indireto ao fato de pesquisa “através da interpretação dos vários significados que o constituem” (Moita Lopes, 1994, pp. 331-332).

O processo de pesquisa qualitativa-interpretativista pode ser de dois tipos: introspectivo e etnográfico (Moita Lopes, 1994), sendo este último o que melhor representa as decisões aqui tomadas. A pesquisa etnográfica tem sua origem na Sociologia e na Antropologia e tem como foco principal o contexto social a partir da perspectiva dos participantes, numa espécie de diálogo entre eles e o(s) pesquisador(es). No entanto, quando esse termo é aplicado no âmbito da educação, é necessária uma certa cautela, pois não se restringe apenas à inclusão do ponto de vista dos participantes, mas indica que a pesquisa se estruturou em três etapas, a saber: exploração, decisão e descoberta (Lüdke e André, 1986).

Diferentemente de um estudo de base empírica, numa pesquisa interpretativista, o pesquisador não tem como meta intervir na realidade de modo a impor um estímulo experimental, com a intenção de controlar variáveis e assumir um posicionamento de distanciamento emocional e profissional da realidade estudada. Pelo contrário, sendo parte do contexto analisado, mesmo que não por vínculos profissionais e simplesmente pelo fato de ser um humano em relação direta com outros humanos que participam daquele estudo, o pesquisador tem por objetivo compreender as ações, inclusive observando o comportamento cognitivo envolvido nelas. Todavia, o escopo de uma pesquisa científica nem sempre se

restringe à compreensão, mas inclui uma intervenção finalizada a propor melhorias, a testar novas possibilidades de solução para os problemas diagnosticados.

De acordo com Trincherro (2004), quando um pesquisador é norteado pela necessidade de resolver problemas concretos, como por exemplo, enfrentar fenômenos de fracasso, de desvios ou marginalização e exclusão social, deverá recorrer a instrumentos que sejam realmente eficazes e adequados ao contexto em que se verificam tais problemas. O autor refere, assim, as premissas de Kurt Lewin⁷⁷, no âmbito da psicologia social, para argumentar que algumas estratégias de pesquisa – relacionadas a questões cotidianas circunscritas em contextos específicos – reivindicam uma postura não distanciada por parte do pesquisador, exigindo uma conduta ativa no tratamento das situações problemáticas que impulsionaram o início da pesquisa. Essa conduta ativa, quando envolve uma fase de intervenção que é ao mesmo tempo indissociável de uma fase prévia de exploração já dentro do processo investigativo, pode configurar-se numa estratégia metodológica do tipo pesquisa-ação. Conforme será abordado detalhadamente na seção seguinte, essa estratégia de pesquisa norteou a maioria dos métodos utilizados neste trabalho.

Em suma, o pressuposto ontológico implícito neste estudo é de tipo *construtivista*, isto é, assume-se que a forma e a natureza da realidade só podem ser concebidas como reflexo da atividade mental de construção do significado e, portanto, a realidade não existe em si mesma, mas está condicionada à percepção de quem olha para ela e é, ao mesmo tempo, parte de um determinado contexto social. No que concerne aos aspectos epistemológicos, postula-se que o(s) sujeito(s) cognoscente(s) e o objeto do conhecimento não são entidades independentes, pelo contrário, interagem entre si e se influenciam no e pelo processo de pesquisa. Consequentemente, a metodologia adotada no paradigma qualitativo-construtivista é de natureza hermenêutica, comprometida com a compreensão, descrição e interpretação de uma dada realidade. Assim, as “verdades” científicas não são postuladas de forma neutra e desassociada da figura dos sujeitos envolvidos na realidade estudada (Lüdke e André, 1986; Bogdan e Biklen, 1994; Kuhn, 1998; Moita Lopes, 1994; André, 1998; Trincherro, 2004)

Consoante a afirmação de Bartelmebs (2013, p. 354), por mais que os processos de ensino e aprendizagem estejam imbricados, “a formação dos profissionais em educação está muito mais interessada na qualidade do ensino do que na aprendizagem [...] e há uma nítida diferença entre formar para ensinar e formar para possibilitar aprendizagens”. A metodologia

⁷⁷ “[...] Lewin propone una strategia di ricerca strettamente legata ai problemi quotidiani in determinati contesti operativi, che prevede una figura di ricercatore non distaccata, ma coinvolta in modo attivo nelle situazioni problematiche che danno origine alla ricerca. Si tratta della *ricerca azione*.” (Trincherro, 2004, p. 141)

de pesquisa aqui adotada e também aquela aplicada durante os encontros do laboratório tiveram uma dupla finalidade, até porque estiveram sempre correlacionadas: i) possibilitar aprendizagens, promovendo um ensino orientado para a reflexão consciente das dificuldades de natureza linguística que espontaneamente surgiam nas produções escritas durante as atividades realizadas; ii) coletar e analisar os dados a partir do paradigma da língua e da (meta)cognição, inerente ao sujeito.

3.2 Métodos de pesquisa

Esta seção descreve em detalhe como o estudo foi realizado, partindo da compreensão das características de uma pesquisa-ação, especificando as estratégias metodológicas, bem como os instrumentos de coleta de dados. Dedicase também particular atenção à descrição dos sujeitos participantes, incluindo considerações relevantes acerca do contexto de ensino e aprendizagem de PLE nos cursos universitários destinados a formar profissionais que irão lidar com a LP como instrumento técnico de atuação no mercado de trabalho.

A combinação de métodos de análise foi útil também para investigar, de modo comparativo, as respostas obtidas – antes, durante e após a fase de intervenção – por meio da aplicação de diferentes instrumentos de pesquisa, entre os quais:

1. teste metalinguístico: estruturado a partir de quatro exercícios e duas produções textuais;
2. dois questionários (um inicial e outro final) de (auto)avaliação da competência linguística e de (auto)correção de erros, bem como de dificuldades presentes nas atividades de produção escrita;
3. documentos no formato “folha de autoavaliação e autocorreção” para coletar dados sobre a capacidade inicial e final de (auto)correção e (auto)avaliação das produções escritas; e no formato “tabelas estruturadas para (auto)avaliação e (auto)correção”;
4. exercícios de reflexão (meta)linguística: elaborados tanto para promover gradativamente o desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos, quanto para coletar dados úteis para monitorar a eficácia da metodologia em função dos progressos (ou não) obtidos;
5. produções textuais realizadas a partir de um *comando* de tarefa bem delimitado e estruturado sob a ótica da escrita como instrumento e veículo de interação situada num

contexto comunicativo que prevê o conhecimento de uma específica convenção textual e linguística.

Todos esses instrumentos foram usados com o escopo de revelarem possíveis mudanças decorrentes da fase de intervenção e serão melhor descritos na seção 3.3.

3.2.1 Pesquisa-ação

Num cenário mais atual, observa-se que os trabalhos interdisciplinares têm criado pontes entre diferentes áreas do conhecimento e reivindicado um posicionamento científico marcado por maior ousadia, devido a necessidades inerentes à sua natureza de pesquisa. Este estudo se configurou como uma autêntica pesquisa-ação, que é uma estratégia científica quase alheia às investigações desenvolvidas em âmbito linguístico.

A definição de pesquisa-ação, segundo Thiollent, é bem delimitada à área das Ciências Sociais, embora o autor reconheça, na introdução da sua obra, que esse tipo de pesquisa seja também aplicado ao âmbito da educação, comunicação, militância política e o outros:

pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 1986, p. 14).

Com base nesta definição e no que foi dito na seção anterior, pode-se pensar, num primeiro momento, que a pesquisa-ação represente uma contradição às premissas de metodologia científica que servem como pano de fundo para esta tese de doutorado, principalmente se o termo “empírico” for associado à corrente positivista. Na verdade, a pesquisa-ação pode assumir tanto uma perspectiva convencional que segue um “padrão de observação positivista no qual se manifesta uma grande preocupação em torno da quantificação de resultados empíricos” Thiollent (1986, p. 7), quanto uma visão que se foca na compreensão e interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. Essa última é aquela que serve de alicerce para pesquisas em educação cuja cientificidade é assegurada pelo paradigma interpretativista. Nesse sentido, assume-se uma definição mais restrita ao âmbito educacional para conceituar a pesquisa-ação: uma forma de pesquisa participativa, executada por pessoas diretamente engajadas e inseridas nas ações de uma estrutura ou instituição, tendo em vista as tentativas de resolução de dificuldades específicas (Trincherro, 2004). Tais dificuldades não

podem prescindir de um momento da pesquisa dedicado à exploração de como se configura o contexto educacional em análise, a fim de obter um conhecimento situado e aprofundado que motivará ações concretas, com base num planejamento de intervenção.

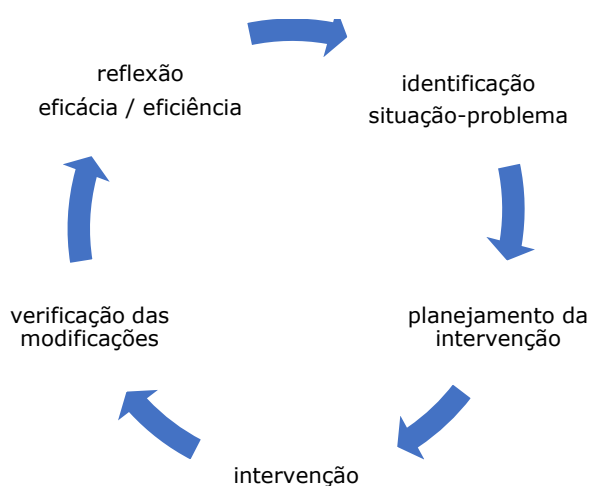
Vale esclarecer que, embora o termo “intervenção” possa “sugerir ação autoritária, invasiva”, o seu significado neste estudo e em outros realizados no âmbito da linguística aplicada não quer, de forma alguma, indicar que “o experimento é preparado e posto à prova” ou até mesmo “imposto àquele que o aplica, bem como aos outros sujeitos que compõem a situação” (Zozzoli, 2006, p. 124). Pelo contrário, a intervenção representa um conjunto de ações que refletem as observações de uma análise preliminar e contextualizada, que coincidiu com a primeira etapa da pesquisa, que incluía em seus objetivos essas descobertas iniciais, ou seja, a intervenção é elaborada a partir do que se constatou como “problemático” dentro daquela realidade bem delimitada. Dessa forma, antes do início da pesquisa, não se estabelecem objetivos muito específicos, mas de natureza geral e ampla, que só poderão se afunilar depois da fase de exploração/descoberta – a qual, nesta tese, preferiu-se denominar “pré-intervenção”, para marcar essa relação de interdependência entre diagnóstico dos problemas *in loco* e ações destinadas a solucioná-los. De acordo com Trincheró (2006, p. 142), a pesquisa não se conclui com a ação, mas ação e pesquisa são contemporâneas, isto é, a pesquisa oferece os dados necessários à elaboração de ações, que por sua vez são testadas e geram novos dados, os quais se tornam objeto de nova pesquisa. Assim, ao término do período estipulado para esse tipo de pesquisa, é comum que os resultados não sejam “conclusivos” e bem delimitados, mas representem encaminhamentos para novos estudos (Zozzoli, 2006).

Embora todo processo investigativo tenha por finalidade a construção de saberes compartilhados, em alguns casos, o que se quer é apenas reafirmar saberes já conhecidos, enquanto que em outros, busca-se abrir novos caminhos que poderão ser reafirmados no futuro, ampliados ou rejeitados. No primeiro caso, é possível aplicar a metáfora do quebra-cabeça, proposta por Kuhn (1998), no qual o processo metodológico visa a encaixar as peças que irão compor uma dada imagem predefinida. Já no segundo, não há uma imagem pronta que deverá ser (re)construída, mas um conjunto de peças diferentes – sem um encaixe pré-estabelecido – que irá compor um mosaico, cujos contornos poderão ser ampliados com o acréscimo de novas peças, à medida que novos estudos forem sendo realizados. É justamente a metáfora do mosaico que se sugere, aqui, para ilustrar o processo investigativo da pesquisa-ação num âmbito de educação linguística, cujos paradigmas de pesquisa são compartilhados e de natureza interdisciplinar: ensino, língua e sujeito.

Propõe-se, a seguir, uma breve descrição das características da pesquisa-ação, bem como dos princípios e procedimentos metodológicos usados nesse tipo de pesquisa, correlacionando-os com aqueles que estruturam o estudo aqui apresentado. Primeiramente, é preciso assumir como pressuposto que não há um desenho rigidamente predefinido para a realização de uma pesquisa-ação (Trincherro, 2006). Ela se divide em diferentes etapas e cada uma delas se subdivide em novas etapas, tendo como foco novos objetivos e novos resultados, todos eles obtidos quase que simultaneamente, num processo de pesquisa – intervenção/análise – pesquisa/monitoramento.

O que se verifica, portanto, é o encadeamento de diferentes momentos dentro de um processo cíclico (Trincherro, 2006), como é possível ver na Fig. 9:

Figura 20 Pesquisa-ação: processo cíclico



O primeiro passo é entrar em contato direto com o cenário de pesquisa que se quer estudar, para então – uma vez imerso nele e não “do lado de fora” – identificar uma situação-problema relacionada com a hipótese norteadora que motivou o interesse em realizar o estudo.

O momento de *identificação* nem sempre é marcado somente pela “observação passiva” do pesquisador, podendo ser necessárias algumas “ações” na tentativa de se obter maiores informações acerca do problema. Faz-se, então, uma primeira análise desses dados “concretos” relativos à hipótese que se levantou, de modo que finalmente seja possível estabelecer objetivos mais “específicos”, selecionando as estratégias e os instrumentos de pesquisa mais adequados. Assim sendo, o momento de *planejamento da intervenção* requer tanto atividades de *pesquisa* quanto de *ações*. Sucessivamente, passa-se ao momento da *intervenção*, na qual as estratégias

planejadas serão, finalmente, colocadas em ação. É possível coletar novos dados tanto durante o processo de intervenção – com a finalidade de *monitorar* se as estratégias aplicadas estão gerando transformações graduais –, quanto ao término desse processo. Esses dados exigem um novo momento de análise, cujo escopo é verificar *se e como* houve transformações durante e/ou após a execução das estratégias previamente planejadas. A *verificação* dos efeitos conseguidos depende de uma nova análise dos novos dados coletados. Realiza-se, assim, uma avaliação – por meio da comparação dos dados iniciais, incluindo eventualmente aqueles obtidos durante o processo, e dos dados finais – da *eficácia* e/ou das limitações dos resultados obtidos em função das estratégias adotadas para se alcançarem os objetivos específicos estipulados.

As reflexões que surgem podem indicar a necessidade de novas pesquisas complementares e/ou representarem contribuições científicas úteis a contextos semelhantes de pesquisa. Trata-se, assim, de um saber científico em *co-construção*, cuja a riqueza está na possibilidade de ampliá-lo sempre, analisando os mesmos ou outros fenômenos por meio de diferentes ângulos, que permitem diferentes interpretações – as quais estarão sempre condicionadas às especificidades de cada um dos mais variados contextos de pesquisa.

Segundo Trinchero (2006, p. 145) o conhecimento que se obtém através da pesquisa-ação pode gerar transformações na realidade tida como objeto de estudo, causando, inclusive, mudanças conscientes no comportamento dos sujeitos envolvidos. Todavia, o autor comenta que, raramente, o pesquisador acadêmico conduz investigações do tipo pesquisa-ação, pois ela exige o envolvimento e a imersão plena no contexto analisado, sem distanciamento físico, emocional e cultural da realidade que é retratada e estudada. De fato, a pesquisa-ação requer uma disponibilidade de tempo e dedicação quase exclusiva às atividades das diversas fases da pesquisa, o que nem sempre é compatível com as metas de produtividade científica de um pesquisador acadêmico, principalmente se o contexto a ser estudado estiver longe da sua realidade. Nesse sentido, é preciso considerar que a nossa pesquisa de doutorado contou com a vantagem de a pesquisadora atuar há quatro como professora no ensino universitário de português na Itália, o que lhe permitiu acumular experiência profissional seja ministrando aulas de exercitação/prática, seja de reflexão e ensino (teórico) sobre a língua. Isso lhe propiciou uma visão a 360° do cenário de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nos cursos universitários de área linguística, juntamente com o fato de ter realizado estudos anteriores envolvendo alunos italianos de outras duas universidades diferentes daquelas de onde são provenientes os participantes desta pesquisa. Portanto, o olhar crítico com o qual serão analisados os dados leva em consideração um conhecimento amplo e ao mesmo tempo específico de múltiplas

realidades, sem a pretensão de propor generalizações, mas também sem o risco de se assumir uma postura alienada.

Consoante o que foi discutido por Thiollent, hoje em dia há uma forte tendência, principalmente motivada pela pressão da “produtividade acadêmica”, a produzir pesquisas que se restringem à construção de uma retórica, faltando uma “maior segurança em matéria de metodologia quando se trata de investigar situações concretas” e, conseqüentemente, “há um crescente descompasso entre o conhecimento usado na resolução de problemas reais e o conhecimento usado apenas de modo retórico ou simbólico na esfera cultural (Thiollent, 1986, p. 10). Por esse motivo, a pesquisa-ação prioriza a comunhão das exigências teóricas e práticas para equacionarem problemas relevantes não só para a comunidade científica, mas também dentro da situação social – seja ela educacional, econômica, política etc. – investigada.

A pesquisa-ação vale-se de métodos e técnicas provenientes tanto pesquisa da “clássica” (bibliográfica), quanto daquela empírica e da interpretativista, pois explora a potencialidade de todos esses recursos disponíveis para solucionar questões específicas, observadas e analisadas sob diferentes perspectivas, à medida que forem surgindo no processo investigativo. Defende-se, assim, que é uma estratégia científica promissora para os estudos de caráter interdisciplinar, sobretudo relacionados com as ciências humanas, conforme sustenta Zozzoli ao citar o trabalho de Barbier:

É necessário salientar que Barbier (1996) deixa claro que a *pesquisa-ação* “não é um simples avatar metodológico da sociologia clássica. Ela exprime, pelo contrário, uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em ciências humanas”. Sua visão contempla uma abordagem “multireferencial” dos acontecimentos, situações, práticas individuais e sociais, o que implica a ultrapassagem de uma perspectiva monodisciplinar. (Zozzoli, 2006, p. 126 – grifos nossos)

Outro aspecto relevante acerca da pesquisa-ação diz respeito aos seus objetivos, que frequentemente são de dois tipos e estão articulados entre eles (Thiollent, 1986): objetivo prático e objetivo de conhecimento. O primeiro concerne ao levantamento de ações que possam solucionar ou transformar a situação do problema identificado. Sobre isso, Thiollent (1986, p. 18) argumenta que “é claro que este tipo de objetivo deve ser visto com ‘realismo’, isto é, sem exageros na definição das soluções alcançáveis. Nem todos os problemas têm soluções a curto prazo”. Por isso, muitas vezes o que se obtém são encaminhamentos e não resultados conclusivos, conforme já discutido. O segundo tipo de objetivo é relativo à obtenção de informações que dificilmente teriam sido acessadas por meio de outros procedimentos

científicos e é aqui que se inserem as contribuições ao término de um estudo, ou seja, a fim de aumentar o conhecimento disponível numa dada área, ou ainda em diversas áreas que dialogam dentro de uma pesquisa interdisciplinar.

Vale ressaltar que em relação aos principais aspectos apontados por Thiollent (1986, p. 16) como caracterizantes da pesquisa-ação, este estudo distingue-se sobretudo por dois motivos: i) tem como foco uma realidade mais restrita – dois grupos de alunos, totalizando 10 participantes – e, por isso, não pretende contribuições sociais mais amplas, e ii) pelas suas dimensões circunscritas, não contou com a formação de uma equipe⁷⁸ de pesquisa, no seu sentido efetivo, de distribuição de papéis entre os seus membros. Defende-se que todo o esforço envolvido numa pesquisa-ação tem como princípio “clássico” promover contribuições sociais de grande impacto, porém, em âmbito educacional, é também válido acumular saberes de natureza menos generalizante acerca dos problemas, com o objetivo de formar um arcabouço científico do tipo teórico-prático que seja vasto e ao mesmo tempo diversificado em suas condições particulares. Assim sendo, Thiollent assume uma posição flexível e mais abrangente acerca dos objetivos da pesquisa-ação e postula que:

a ênfase pode ser dada a um dos três aspectos: *resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento*. Muitas vezes, a pesquisa-ação só consegue alcançar um ou outro desses três aspectos. Podemos imaginar que, com maior amadurecimento metodológico, a pesquisa-ação, quando bem conduzida poderá vir a alcançá-los simultaneamente (Thiollent, 1986, p. 17 – grifos nossos).

Espera-se que, de alguma forma, com a metodologia aplicada durante a realização das duas versões do laboratório de escrita e desenvolvimento da consciência metalinguística, seja possível dar um primeiro passo em direção a esse amadurecimento metodológico idealizado por Thiollent. Afinal, as atividades propostas aos alunos participantes tiveram como escopo aumentar gradativamente a consciência (meta)linguística dos alunos a fim de verificar se haveria também um aumento da capacidade deles de (auto)correção e (auto)avaliação das produções escritas, bem como de ações metacognitivas de controle, monitoramento e conseqüentemente, de regulação do uso da língua. Portanto, neste estudo, a tomada de consciência e produção de conhecimento mantiveram desde o início imprescindível relação de interdependência.

⁷⁸ Houve, sim, um constante diálogo com os professores que orientaram a pesquisa, e também com pesquisadores especializados, de modo a contribuírem decisivamente para a construção de um conhecimento compartilhado, mas isso não implicou a divisão de tarefas com eles e nem o envolvimento direto e constante deles no contexto de investigação.

Adota-se aqui um posicionamento metodológico que compartilha a maioria dos princípios elencados Thiollent (1986, p. 16), no entanto, consideradas as devidas dimensões dos objetivos e da situação-problema que norteou esta pesquisa e a configurou como pesquisa-ação:

- ✓ estabelece-se ampla e explícita interação entre a pesquisadora e os participantes inseridos na situação investigada;
- ✓ desta interação define-se a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- ✓ o objetivo da pesquisa consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- ✓ há um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação que interagem durante o processo;
- ✓ a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

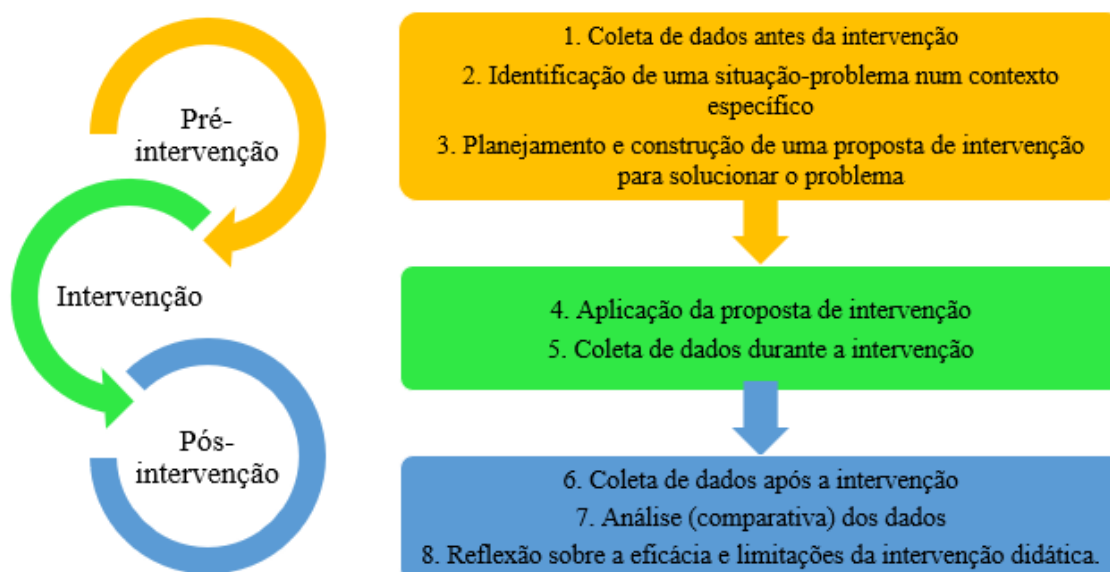
Outra característica que não pode deixar de ser mencionada é a realização de um “diagnóstico” inicial a fim de tentar identificar aspectos relacionados com os problemas da situação que se quer transformar. Além disso, é necessário comparar esses resultados de diagnóstico com uma *norma*, que orientará as novas ações:

a “melhoria” sempre supõe um “ideal” em comparação ao qual a situação real deveria ser transformada. A “melhoria” é definida em termos relativos, marcando a diferença entre o que é e o que desejamos que seja. Na pesquisa-ação, o caráter normativo das propostas é explicitamente reconhecido. As normas ou critérios das transformações imaginadas são progressivamente definidas. Na prática, as normas de ação dão lugar, algumas vezes, a negociações entre as diversas categorias de participantes (Thiollent, 1986, p. 51)

Dado que os conteúdos avaliados neste estudo são de natureza linguística e, ao mesmo tempo, estão interligados a aspectos (meta)cognitivos –, a norma utilizada baseia-se nos critérios de avaliação do exame de certificação de proficiência do português como língua estrangeira do Celpe-Bras, mais especificamente naqueles relacionados com os níveis avançados.

A Fig.10 tem por finalidade ilustrar as questões teórico-metodológicas que foram apresentadas nesta seção e, ao mesmo tempo, mostrar como cada uma das três principais fases da pesquisa-ação foi realizada neste estudo:

Figura 21 - Fases da metodologia de pesquisa



É importante chamar a atenção para o fato de que a sub-etapa do “planejamento e construção de uma proposta de intervenção” não caracterizou exclusivamente a fase de *pré-intervenção*, mas, por vezes, verificou-se, concomitantemente, na fase de *intervenção*. Isso significa que o processo de elaboração das atividades didáticas foi dinâmico e não estático. Os alunos realizavam as produções escritas e, com base nos novos problemas identificados pela professora-pesquisadora, planejavam-se as atividades de reflexão e desenvolvimento metalinguístico para os encontros sucessivos, respeitando como única estrutura “pré-definida” a escolha dos gêneros textuais que seriam tratados durante o laboratório – a saber: e-mail formal, resumo acadêmico e resenha crítica. Teve-se, portanto, a preocupação em construir uma sequência de exercícios *ad hoc* para cada um dos dois grupos de alunos – provenientes de universidades diferentes – sem a pretensão de definir antes do início da pesquisa quais seriam os aspectos linguísticos a serem tratados durante os encontros, deixando “em aberto” diferentes possibilidades de intervenção didática.

3.2.2 Triangulação dos dados e estudo de caso exploratório

A validade das investigações qualitativo-interpretativistas é obtida, principalmente, por meio de um rigor interpretativo que busca analisar um mesmo fenômeno a partir de muitos pontos de vista e perspectivas, conferindo aos dados uma interpretação intersubjetiva e compartilhada. Essa estratégia metodológica é definida como *triangulação* e é por meio dela que o pesquisador recolherá dados que se relacionam com os mesmos elementos, no entanto, provenientes de diferentes pontos de vista – métodos, observadores, teorias, pesquisadores, fontes de informação –, alcançando, assim, uma visão muito mais ampla e multifacetada dos fenômenos estudados (Lüdke e André, 1986; Moita Lopes, 1994; André, 1998; Trincherro, 2004; Leffa, 2006).

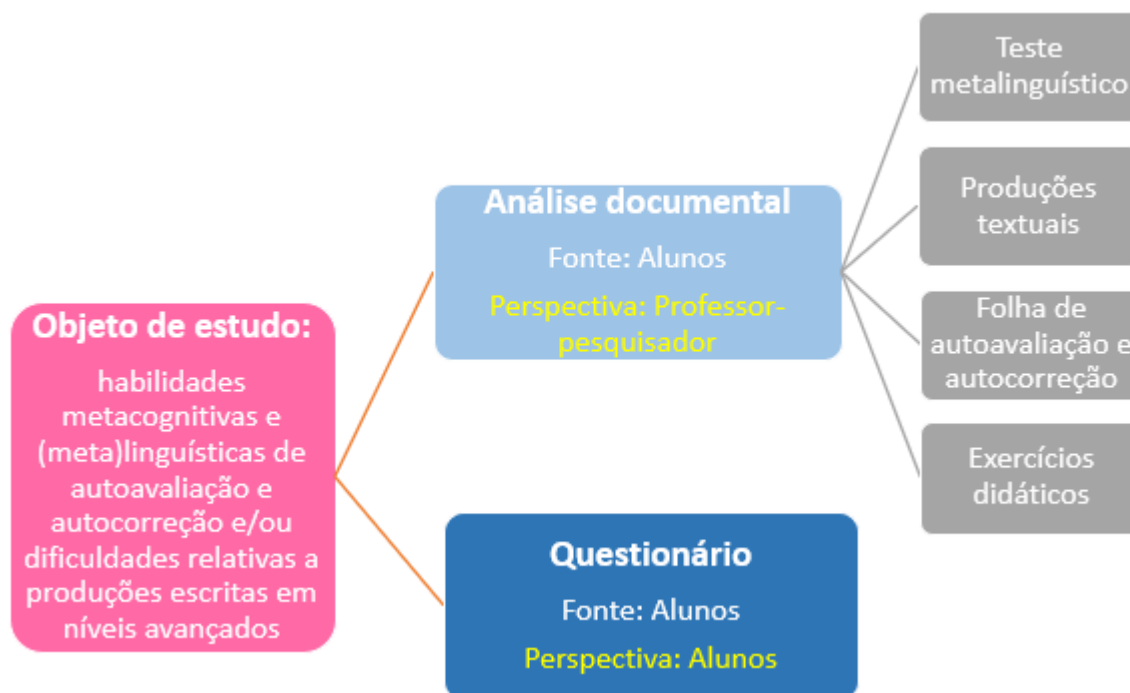
Leffa cita o trabalho de Denzin (1984) para distinguir ao menos quatro tipologias

triangulação dos dados (quando os mesmos dados são vistos de diferentes contextos); **triangulação do investigador** (quando vários pesquisadores, da mesma linha teórica, examinam o mesmo fenômeno); **triangulação teórica** (quando pesquisadores de diferentes orientações teóricas examinam o mesmo fenômeno); **triangulação metodológica** (quando diferentes metodologias são usadas para o mesmo problema). (Leffa, 2006, p. 23 – grifos nossos)

Optou-se, aqui, por fazer dois desses tipos de triangulação, a saber, a dos dados e a metodológica, de modo que fosse possível comparar as interpretações dadas e justificadas pela pesquisadora, com aquelas fornecidas pelos alunos. Reconhece-se ainda que nem sempre as crenças dos sujeitos – analisadas como dados – coincidem com os dados coletados na realidade. Isso se deve à falha de percepção da realidade, o que é passível de ser ajustada por meio da capacidade humana da metacognição. Assim sendo, as percepções dos alunos serão analisadas a partir do critério de comparação do que *dizem* com o que efetivamente *fazem*, em diferentes momentos do processo de pesquisa.

A fim de ilustrar o processo de triangulação, propõe-se um esquema (Fig. 11) no qual aparecem também os instrumentos de pesquisa utilizados nesta pesquisa, os quais serão detalhadamente descritos na próxima seção.

Figura 22 - Triangulação de dados



É importante destacar que no esquema acima se faz referência predominantemente aos instrumentos envolvidos na coleta e no tratamento dos dados. No entanto, vale esclarecer, especificamente no que diz respeito aos “exercícios didáticos”, que eles não configuraram legítimos instrumentos de coleta de dados e, sim, instrumentos de aplicação didática – os quais também consentiram observar o desempenho alcançado pelos alunos. Esses exercícios foram elaborados e propostos como “atividades orientadas”, diferentemente dos instrumentos de coleta de dados, que foram concebidos enquanto “atividades não orientadas”, para evitar o condicionamento das respostas obtidas.

Na fase inicial desta pesquisa, hipotetizou-se, como questão norteadora que uma abordagem metacognitivista implicada na elaboração de atividades didáticas finalizadas a promover a consciência metalinguística dos alunos pode aumentar a capacidade de autoavaliação e autocorreção deles. Nesse sentido, sustenta-se que o nível de eficácia da metodologia desenvolvida e aplicada deve ser avaliado não somente do ponto de vista da pesquisadora que conduziu este estudo, como também daquele dos próprios alunos, permitindo, assim, uma análise objetiva e intersubjetiva das atividades por eles realizadas. Vale dizer que para avaliar a capacidade de (auto)avaliação e (auto)correção era necessário, primeiro, conhecer quais eram as dificuldades individuais mais recorrentes em cada um dos grupos analisados e,

por isso, a fase inicial da coleta de dados foi quase que simultânea com aquela da análise preliminar, que serviu para orientar as ações da fase de intervenção – na qual também houve novas coletas de dados e novas análises de monitoramento dos progressos obtidos.

Rompe-se, neste trabalho, com a tendência de alguns paradigmas de pesquisa de repetir sempre as mesmas práticas investigativas na tentativa de explicar fenômenos por meio dos mesmos critérios metodológicos já consagrados. Não é por acaso que Kunh se refere a esse modo de “fazer ciência” por meio da metáfora do quebra-cabeça, na qual o investigador já tem em mente a “imagem” do resultado e concentra-se, assim, em unir peças para “comprovar” o que já havia previsto. Diferentemente dessa perspectiva, aqui, o foco não era montar um quebra-cabeça a fim de se obter uma unidade “pré-definida”, mas justamente encaixar peças de vários outros quebra-cabeças para observar e explorar a eficácia de um processo criativo e dinâmico, cujo resultado final não convergiria para uma generalização e, sim, para uma interpretação contextualizada e condicionada a uma prática nova. Esta última poderá ser repetida, mas o processo e os resultados não serão obrigatoriamente previsíveis, pois, nas investigações em educação, as variáveis – ainda que “controladas” – refletem sempre as individualidades dos sujeitos em interação.

Essas considerações permitem identificar características deste trabalho comuns às aquelas descritas por Leffa (2006) ao definir uma pesquisa como sendo um *estudo de caso*, no qual o interesse do pesquisador é compreender com profundidade um determinado aspecto:

se seu [do pesquisador] interesse for, por exemplo, investigar um caso em profundidade, concentrando-se num determinado aspecto *num contexto bem definido, mas envolvendo variáveis indefinidas*, com interações imprevisíveis, o Estudo de Caso pode ser a metodologia indicada, *já que o aspecto da imprevisibilidade, talvez crucial para seu objetivo, poderia passar despercebido numa análise estatística mais ampla, onde só o que é previsto pode ser identificado*. (Leffa, 2006, p. 25 – grifos nossos)

A definição de “um aspecto” – norteador – não deve ser confundida com “rigidez” de práticas metodológicas. O foco de atenção desta tese sempre esteve voltado para a capacidade de (auto)correção e (auto)avaliação dos aprendizes de nível avançado, fenômeno esse que, por si só, já apresentava “variáveis indefinidas” que dependiam de outros fatores subjacentes à individualidade dos sujeitos envolvidos e, portanto, partia-se de um “aspecto muito amplo” que se desdobrava em vários outros. Não se quis restringir *a priori* a pesquisa à análise da capacidade de autocorreção de erros relacionados com um aspecto linguístico específico e, ao mesmo tempo, seria inexecutável um estudo de todos os aspectos observados, por isso, a seleção

do que analisar foi feita *durante o processo investigativo*, seguindo o critério de maior recorrência das dificuldades identificadas nos dois grupos.

De acordo com Leffa (2006, p. 15), o estudo de caso dá maior ênfase “na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável” e, além disso, o autor chama a atenção para o fato de que “as suas aplicações não se restringem apenas à pesquisa, mas se estendem também à educação, como *técnica de ensino*”. Essa afirmação representa um ponto chave para este estudo, pois durante os encontros do laboratório de escrita, houve sempre a preocupação em executar técnicas didáticas que levassem os alunos a explorar, analisar e refletir acerca das construções linguísticas usadas nos próprios textos. Severino (2008) corrobora essa visão ao afirmar que, em contexto acadêmico, a aprendizagem, a docência e a “ensinagem” tornam-se efetivamente significativas “se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento, [pois] tanto quanto o aluno, *o professor precisa da pesquisa para bem conduzir um ensino eficaz*” (Severino, 2008, p. 13). Ademais, independentemente do paradigma central de uma dada disciplina, quando há também uma relação com o paradigma “ensino”, o essencial no conhecimento “não é a sua condição de produto, mas o seu processo”, no qual, referindo ainda as palavras do autor: “o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. Daí a *importância da pesquisa*, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento *e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade*” (Severino, 2008, p. 21 – grifos nossos).

Dentro da tradição interpretativista, sustenta-se a relevância de o pesquisador se valer do metac conhecimento, ou seja, de ter consciência dos processos de pesquisa e assumir uma postura reflexiva e crítica durante a construção do conhecimento, de modo a garantir a confiabilidade e a validade da pesquisa (Moita Lopes, 1994). É nesse sentido que o pesquisador se vale, então, da triangulação, como estratégia metodológica finalizada a reunir várias fontes de informação, necessárias para assegurar confiabilidade e validade aos dados posteriormente analisados. Esta pesquisa não é de natureza empírica – no sentido restrito da corrente positivista –, mas se trata de um estudo aplicado e não simplesmente teórico, cuja parte prática foi testada a fim de se observar se haveria mudança no desempenho dos alunos antes e depois de terem frequentado o laboratório. É importante esclarecer que essa testagem metodológica coincidiu com a fase exploratória das dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem e, assim sendo, possui muitas das características do que Leffa (2006) define como “estudo de caso exploratório”, sendo as mais relevantes aquelas que apontam para o momento final da pesquisa:

“haverá perguntas que serão modificadas, retiradas ou acrescentadas, instrumentos que serão refinados, ou hipóteses que serão reformuladas, com base no que funcionou ou deixou de funcionar” (Leffa, 2006, p. 18).

Em suma, a pluralidade de visões – obtida por meio da técnica de *triangulação* e as comparações contínuas feitas durante o processo de pesquisa – incrementa a validade dos resultados alcançados. Ademais, tanto para a pesquisa-ação quanto para o estudo de caso, faz-se necessária a descrição detalhada dos cenários em que se desenvolveu a o estudo, pois os dados são colhidos e condicionados no/pelo contexto ao qual pertencem. Por esse motivo, a seguir, apresenta-se uma descrição exaustiva de diferentes aspectos implicados no(s) contexto(s) em que foram coletados os dados e tecidas as considerações acerca das análises feitas sucessivamente.

3.3 Instrumentos de pesquisa

Conforme discutido na seção anterior, este estudo não seguiu um esquema pré-definido, cujos objetivos específicos de pesquisa aparecem bem delimitados antes do início do processo investigativo. Isso não significa ausência de rigor metodológico, pelo contrário, indica que os objetivos específicos foram traçados após uma prévia análise de alguns dados coletados com a intenção de revelar problemas reais a serem tratados numa fase sucessiva. A primeira coleta de dados teve como finalidade revelar – com o auxílio de diferentes instrumentos – quais eram as dificuldades mais frequentes relacionadas com a competência escrita dos aprendizes de nível avançado. Somente após essa primeira fase, denominada “pré-intervenção”, é que novas decisões e estratégias foram adotadas, ou seja, novos objetivos – de natureza linguística – puderam ser traçados. Esse tipo de procedimento metodológico – envolvendo coleta de dados, análise e um conseqüente planejamento de novas ações – não foi exclusivo da fase de pré-intervenção, pois também durante a fase de intervenção houve constante preocupação em analisar as dificuldades efetivas que surgiam à medida que os aprendizes realizavam as atividades propostas, a fim de planejar e estabelecer novos objetivos e metas para os encontros didáticos sucessivos. Não houve, portanto, a intenção de antecipar quais seriam essas dificuldades antes do início da pesquisa, até porque o que se propõe aqui é um estudo no qual metodologia de pesquisa e de ensino aparecem intrinsecamente atreladas, tendo em vista também o monitoramento do progresso dos aprendizes durante todo o processo da pesquisa-ação.

A fim de esclarecer quais foram os procedimentos metodológicos adotados nas diferentes fases que caracterizaram este estudo, propõe-se o Quadro 1, no qual aparecem especificados os instrumentos que foram utilizados em função de cada um dos objetivos estipulados no decorrer do processo investigativo, bem como a indicação da fonte das informações coletadas e o período em que as ações foram executadas.

Quadro 1 Procedimentos metodológicos

	OBJETIVOS	INSTRUMENTO(S)	FONTE(S)	QUANDO
FASE DE PRÉ-INTERVENÇÃO	1. Traçar o perfil dos alunos participantes em relação ao estudo da língua portuguesa e das suas variedades	Questionário inicial	Alunos	Outubro de 2020 – grupo 1
	2. Obter informações relacionadas com as atividades de produção escrita e o tipo de feedback recebido pelos professores			Fevereiro de 2021 – grupo 2
	3. Averiguar qual é a percepção desses alunos em relação à própria capacidade de autocorreção			
	4. Verificar <i>se e como</i> a consciência metalinguística se manifesta em atividades de análise e produção textual escrita	Teste metalinguístico	Alunos	Outubro de 2020 – grupo 1 Fevereiro de 2021 – grupo 2
	5. Averiguar qual é o desempenho dos alunos ao executarem uma tarefa comunicativa de produção escrita	Análise documental de produções escritas	Alunos	Outubro de 2020 – grupo 1 Fevereiro de 2021 – grupo 2

	<p>6. Verificar como se manifesta o conhecimento metacognitivo e metaestratégico dos aprendizes</p> <p>7. Identificar e descrever dificuldades imperceptíveis e/ou falhas procedurais a partir da análise das tarefas de autocorreção e autoavaliação</p>	<p>Folha de autoavaliação e autocorreção</p>	<p>Alunos</p>	<p>Outubro de 2020 – grupo 1</p> <p>Fevereiro de 2021 – grupo 2</p>
<p>FASE DE INTERVENÇÃO</p>	<p>8. Definir quais atividades didáticas podem contribuir para a resolução dos problemas mais recorrentes</p>	<p>Análise documental dos dados coletados na pré-intervenção</p>	<p>Alunos</p>	<p>Outubro de 2020 – grupo 1</p> <p>Fevereiro de 2020 – grupo 2</p>
	<p>9. Propor atividades para promover o desenvolvimento da consciência metalinguística a favor da capacidade de (auto)avaliação e (auto)correção antes, durante e após a realização de tarefas de análise e produção escrita;</p>	<p>a) Pesquisa bibliográfica sobre atividades didáticas relacionadas com a consciência metalinguística</p> <p>b) Análise documental de novas produções textuais e da realização de atividades de reflexão metalinguística</p>	<p>a) Estudos científicos realizados no âmbito da consciência metalinguística</p> <p>b) Alunos</p>	<p>Outubro a dezembro de 2020 – grupo 1</p> <p>Fevereiro a abril de 2021 – grupo 2</p>
<p>FASE DE PÓS-INTERVENÇÃO</p>	<p>10. Averiguar qual é a percepção dos alunos quanto aos resultados alcançados, bem como o nível de satisfação deles em relação às atividades realizadas durante o laboratório</p>	<p>Questionário final</p>	<p>Alunos</p>	<p>Dezembro de 2020 – grupo 1</p> <p>Abril de 2021 – grupo 2</p>

	11. Verificar <i>se e como</i> os dados obtidos durante a realização das atividades de intervenção divergem daqueles analisados na fase de investigação dos problemas relacionados com a consciência metalinguística.	<ul style="list-style-type: none"> • Teste metalinguístico • Folha de autoavaliação e autocorreção • Análise documental das últimas produções textuais 	Alunos	<p>Dezembro de 2020 – grupo 1</p> <p>Abril de 2021 – grupo 2</p>
--	---	--	--------	--

Como é possível observar no Quadro 1, os instrumentos de pesquisa utilizados foram os seguintes:

- **2 questionários** – um na fase de pré-intervenção e outro na fase de pós-intervenção
- **1 teste metalinguístico** – aplicado antes do início do laboratório e ao término dele, respectivamente nas fases de pré-intervenção e pós-intervenção
- **1 folha de autoavaliação e autocorreção** – usada para coletar os dados da fase de diagnóstico inicial, ou seja, de pré-intervenção e também na fase de pós-intervenção
- **Produções textuais** – coletadas e analisadas em todas as três fases de pesquisa, a partir de comandos de tarefas comunicativas bem delimitadas, estruturadas de acordo com a proposta do exame de certificação Celpe-Bras

A maioria desses instrumentos é de tipo qualitativo – exceto os questionários, que produziram alguns dados quantitativos – e a combinação deles serviu para avaliar o ponto de vista tanto dos alunos envolvidos, quanto da pesquisadora-professora. Por exemplo, por mais que a fonte das informações fossem sempre os alunos, a aplicação do questionário teve por finalidade avaliar a perspectiva desses aprendizes em relação às próprias dificuldades, além de obter uma descrição detalhada de outros aspectos pertinentes para a compreensão do contexto de aprendizagem em que estavam envolvidos; enquanto que a análise da produção textual desses alunos previa a avaliação por parte da perspectiva da pesquisadora-professora. Portanto, é crucial salientar que esses instrumentos possibilitaram fazer um levantamento de dados que não contemplou apenas a perspectiva interpretativista da pesquisadora condutora do estudo, mas também aquela dos alunos participantes.

Vale destacar que a análise das produções textuais realizadas indicava quais seriam os aspectos (meta)linguísticos a serem tratados nos encontros sucessivos, ou seja, novos objetivos eram estabelecidos paralelamente às coletas de dados. Assim sendo, todas as fases de pesquisa foram marcadas por uma relação de interdependência entre coleta de dados – análise – delimitação de novos objetivos mais direcionados para a solução dos problemas/situações observados/as, como é característico das investigações científicas que se valem da técnica da pesquisa-ação, tratada na seção anterior.

Outra informação relevante é que todos esses instrumentos foram elaborados pela pesquisadora, com base no referencial teórico estudado nos primeiros semestres do doutorado e paralelamente à realização dos encontros do laboratório. Assim sendo, faz-se necessário distinguir instrumentos de pesquisa e instrumentos utilizados como metodologia de ensino – os quais foram elaborados durante a fase de intervenção, baseando-se nos princípios fundamentais da *glottodidattica* italiana (Balboni, 1998; 1999; 2018; Freddi, 2006); da metacognição (Nelson e Narens, 1990) e da consciência metalinguística aplicada ao ensino de línguas (Gerhard, 2012; 2014; 2015 e 2016; Peppoloni, 2018; Roehr-Brackin, 2018). Os instrumentos usados como metodologia de ensino serão especificados e ilustrados melhor na seção dedicada às teorias e práticas que perpassaram a fase de intervenção.

Conforme dito na introdução desta tese de doutorado, são emergentes os estudos científicos direcionados para os níveis avançados de português como língua estrangeira e, além disso, numa pesquisa de caráter interdisciplinar como esta, as propostas e iniciativas aqui apresentadas são completamente inovadoras, pois se baseiam na articulação de contribuições acadêmicas provenientes de diferentes áreas. De acordo com Alberto Sousa (2009, p. 182), deve-se usar sempre que possível instrumentos já existentes, “[...] só quando de facto não há qualquer outra hipótese é que se poderá pensar em criar um instrumento novo”. Essa afirmação pode ser válida para as investigações que seguem um único paradigma, mas não representa a efetiva exigência de um estudo interdisciplinar aplicado ao âmbito da educação linguística e, por essa razão, não há instrumentos de pesquisa já validados dentro da perspectiva metacognitivista aplicada à consciência metalinguística de níveis avançados de ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira. Diferentemente dessa realidade, no que diz respeito ao ensino do português como língua materna, observa-se que essa perspectiva teórico-metodológica tem sido o alvo de interesse de muitos estudos recentes (Gerhardt, 2016; Almeida, 2017; Botelho, 2010; 2015; Neves, 2016).

Dessa forma, considera-se fundamental apresentar uma breve descrição acerca do processo de elaboração de cada um desses instrumentos de pesquisa, reconhecendo desde já que cada um deles poderá ser aperfeiçoado e adaptado à medida que novos estudos forem realizados e/ou com base na exigência específica dos contextos de ensino e aprendizagem de português como língua estrangeira.

3.3.1 Questionários

Os dois questionários aplicados, um na fase de pré-intervenção (Apêndice 1) e outro na fase de pós-intervenção (Apêndice 4), foram elaborados com o auxílio do aplicativo *Google Formulários*, que permite recolher informações em modalidade completamente on-line, além de gerar gráficos automaticamente que possibilitam a imediata visualização de alguns dados quantitativos, obtidos por meio de respostas dadas às perguntas fechadas. Buscou-se, em contrapartida, elaborar também perguntas abertas para se obterem dados qualitativos, baseados nas respostas discursivas dos aprendizes. Assim sendo, os questionários foram estruturados a partir de três tipos de perguntas (Coeh et. al., 2013), sendo as duas últimas classificadas como “fechadas”:

- **abertas:** têm como finalidade obter informações acerca das crenças dos participantes, garantindo-lhes espaço para se expressarem de forma livre, com as próprias palavras e, inclusive, acrescentando novas informações além daquelas solicitadas.
- **múltipla escolha:** o objetivo é oferecer uma grama de possíveis respostas com base nas informações que se quer obter de forma específica, ou seja, sucessivamente será possível medir ou quantificar essas respostas para serem analisadas. Nesse tipo de pergunta pode-se prever somente uma opção de resposta ou até mais de uma, dependendo do foco de interesse da pesquisa que se está realizando.
- **dicotômicas:** têm como escopo solicitar que os participantes façam uma escolha entre duas opções apenas. Assim como as perguntas de múltipla escolha, as dicotômicas geram dados que permitem um tratamento quantitativos dos dados.

Outra estratégia adotada foi agrupar as perguntas de acordo com o tema tratado, como por exemplo: “informações sobre o seu contato com a língua portuguesa”, “autoavaliação das suas competências” etc., a fim de organizar as informações obtidas.

Vale destacar outro procedimento metodológico essencial para o uso de instrumentos como questionários: o pré-teste ou a aplicação da sua versão piloto. O questionário deve ser previamente aplicado a um público diferente daquele que participa da pesquisa, mas que ao mesmo tempo compreenda a temática tratada (Coehn et. al., 2013), com o objetivo de antecipar algumas problemáticas e diminuir as imperfeições relativas a esse tipo de instrumento:

a vantagem do questionário é a possibilidade de coletar informações diversas em um único momento da pesquisa. Quando respondidos anonimamente, há também a vantagem de dar aos informantes maior confiança para se expressarem livremente e sem constrangimentos. **Por outro lado, a desvantagem do questionário reside na dificuldade de elaborarem-se questões claras, fáceis de responder e sem indução das respostas. Por essa razão, o questionário deve ser cuidadosamente preparado e pilotado antes de ser aplicado. Assim, há a possibilidade de sanar as dificuldades antes de ser aplicado aos participantes da pesquisa** (Rees e Mello, 2011, p. 47 – grifos nossos)

A fim de evitar perguntas ambíguas ou pouco claras, uma vez que os dois questionários estavam prontos, solicitou-se a três voluntários – todos eles italianos e estudiosos da língua portuguesa – que respondessem às perguntas, assinalando eventuais problemas, inclusive de caráter técnico, ou seja, dificuldades com o aplicativo do *Google Formulários*. Não houve necessidade de reformular nenhuma questão, mas por meio do pré-teste, foi possível detectar problemas relacionados com a configuração das perguntas de múltipla escolha, que a princípio não era possível indicar mais de uma resposta.

O primeiro questionário teve por finalidade obter informações acerca do perfil dos aprendizes – como por exemplo a idade, o período de tempo que haviam estudado a língua, realização ou não programa internacionais de estudos –, bem como a respeito do conhecimento metacognitivo deles quanto às próprias dificuldades e habilidades metacognitivas envolvidas em atividades de produção e autocorreção textual. Propuseram-se, com o primeiro questionário, algumas perguntas de autoavaliação retiradas do QCER e relativas às habilidades de produção escrita previstas para os níveis C1 e C2. O objetivo era comparar se as percepções dos aprendizes quanto à autoavaliação de suas capacidades correspondiam com o desempenho demonstrado, especificamente tendo em vista a competência escrita em níveis avançados.

O segundo questionário focou-se predominantemente na avaliação dos alunos quanto à metodologia utilizada durante o laboratório e na autoavaliação deles em relação às habilidades de autocorreção dos erros e à competência escrita. Esse último questionário foi aplicado de

forma anônima, de modo que os participantes pudessem avaliar a eficácia do laboratório sem que se sentissem “individualmente observados” ou constrangidos caso quisessem tecer críticas e revelar as suas insatisfações. Como o objetivo principal era fazer uma comparação global das características iniciais e finais dos grupos de alunos, não houve interesse em analisar esses dados numa ótica individual.

3.3.2 Teste metalinguístico

Outro instrumento de pesquisa utilizado tanto na fase da pré-intervenção quanto da pós-intervenção foi um teste metalinguístico (Apêndice 3) elaborado para avaliar o nível de conhecimento (meta)linguístico dos aprendizes de nível avançado de PLE.

Há diversos estudos publicados sobre a aplicação de testes finalizados a medir a consciência metalinguística de aprendizes de língua estrangeira e/ou segunda língua (Roehr-Brackin, 2018), bem como de falantes nativos em relação à própria língua materna (Pinto e Melogno, 2014). O teste que foi elaborado para este trabalho levou em consideração esses estudos e estruturou-se da seguinte forma:

Organização do teste	Natureza do instrumento
Parte I: análise de estruturas na língua italiana	Instrumento <i>pedagógico</i> e de familiarização com as atividades de habilidade metalinguística
Parte II: análise de estruturas na língua portuguesa	Instrumento <i>de pesquisa</i>

A parte I do teste contém dois exercícios que foram adaptados a partir da atividade de aceitabilidade, retirada do teste THAM-3⁷⁹, – elaborado pelos pesquisadores italianos Maria Antonietta Pinto e Paolo Iliceto. A atividade de aceitabilidade do THAM-3 tem o seu foco voltado para a medição das habilidades metagramaticais e metassintáticas, que são de extrema relevância nas atividades metacognitivas envolvidas na execução de tarefas de produção textual escrita e de autocorreção. O exercício consiste na análise de um pequeno trecho do romance *Il deserto dei Tartari*, escrito pelo autor Dino Buzzati no ano de 1940. Nesse trecho foram

⁷⁹ O THAM-3 é um instrumento de medição da capacidade metalinguística, desenvolvido para falantes nativos e originalmente elaborado em língua italiana, mas traduzido para diferentes línguas – como espanhol, francês, alemão e português.

introduzidos 15 erros de natureza morfossintática e gramatical e o exercício solicita que esses erros sejam encontrados, corrigidos e, além disso, deve ser explicitada uma justificativa para cada um deles, de forma detalhada e reflexiva. De acordo com as orientações dadas por Pinto e Iliceto (2007) no manual de aplicação do THAM-3, antes de os participantes realizarem a atividade individualmente, é oferecido a eles um elemento de familiarização – que, neste caso, seria a indicação do primeiro erro presente no trecho lido, seguido de uma reflexão metalinguística de tipo dialogada, ou seja, partindo das análises feitas pelos participantes e incluindo as orientações fornecidas pelo aplicador do exame. Somente depois desse momento de familiarização com o exercício é que os participantes deveriam prosseguir individualmente com a realização do teste.

Optou-se por um exercício de aceitabilidade como elemento de familiarização porque, segundo a estudiosa Karen Roehr-Brackin, autora de uma importantíssima e recente obra intitulada *Metalinguistic Awareness and Second Language Acquisition* (2018), percepção do erro e processo semântico podem atuar tanto no conhecimento implícito quanto explícito. Embora o foco desta tese seja a consciência metalinguística, considera-se que conhecimento implícito e explícito não aparecem de forma estanque e, sim, representando um *continuum* processual. A autora refere o trabalho de Gutiérrez (2013) para argumentar que ao avaliar a aceitabilidade de uma sentença, os alunos recorrem a um processo semântico, o qual pode envolver conhecimento implícito e, ao mesmo tempo, exigir uma reflexão que depende do conhecimento explícito (Roehr-Brackin, 2018, p. 118). Portanto, as habilidades metagramaticais e metassintáticas envolvidas na execução dos exercícios de aceitabilidade não prescindem de habilidades relacionadas também com o nível semântico.

Todavia, vale especificar que, nesta tese, a parte I do teste metalinguístico serviu exclusivamente para preparar os alunos para as atividades metalinguísticas que deveriam realizar em língua estrangeira na parte II. Isso significa que os dados gerados na realização da parte I não serão tratados neste estudo e, sim, em pesquisas futuras focalizadas na comparação do desempenho obtido por meio do uso da língua materna e daquela estrangeira. De acordo com Roehr-Brackin (2018, p. 127), alguns estudos, como o de Ranta (2002, 2005), usaram tarefas metalinguísticas da língua materna – no caso o francês – para avaliar a habilidade de análise linguística, ou seja, a componente da aptidão; tais tarefas solicitavam que os alunos detectassem e corrigissem os erros em sentenças escritas. Ranta defende que corrigir erros ortográficos em francês exige análise gramatical da sentença e aplicação de regras de

concordância em número e gênero, e portanto, reflete tanto a aptidão linguístico-analítico quanto consciência metalinguística na mesma medida.

Nesta tese, a finalidade de iniciar o teste metalinguístico com atividades na língua materna dos aprendizes era fazer com que eles percebessem – ainda que sem uma explicação teórica do assunto – qual era a diferença entre conhecimento linguístico e conhecimento metalinguístico, motivando-os a usarem ambos os conhecimentos nas atividades sucessivas em língua estrangeira. Assim sendo, a parte I do teste metalinguístico teve simplesmente intenção pedagógica e de familiarização dos alunos participantes com a tipologia das atividades de consciência (meta)linguística a serem realizadas na parte II – as quais foram efetivamente utilizadas como instrumento de pesquisa.

A parte II do teste (Apêndice 3) estruturou-se em quatro atividades, articuladas de acordo com as tipologias de exercícios mais frequentes nos testes de habilidade metalinguística aplicados a aprendizes de uma língua estrangeira. Esses testes geralmente são usados para medir o conhecimento explícito nas aulas de língua estrangeira e algumas possíveis atividades são: correção dos erros, tarefas de descrição e explicação dos fenômenos analisados, tarefas de ilustração de regras (Roehr-Brackin, 2018, p.116). A fim de compreender melhor a sequência e os objetivos de cada uma dessas atividades, sugere-se o esquema a seguir:

Organização da parte II do teste metalinguístico (instrumento de pesquisa)

Breve descrição das atividades	Objetivos
<p>Atividade 1: comparação de atividades bem e mal formadas na tradução de sentenças originalmente escritas em língua italiana</p>	<p>Verificar qual é o nível de habilidade (meta)linguística envolvida nos processos metacognitivos de monitoramento e de controle acionados na análise de elementos de interferência linguística</p>
<p>Atividade 2:</p> <p>a) análise da adequação linguística em função das características de um gênero textual para fins acadêmicos</p>	<p>Verificar como se manifesta a reflexão metalinguística em tarefas de explicitação da adequação linguística tendo como parâmetro as especificidades de um gênero textual</p>
<p>b) justificação e correção dos erros (sintáticos – incluindo aspectos de</p>	<p>Verificar qual é o nível de habilidade (meta)linguística na realização de</p>

interferência linguística – e semânticos) sublinhados

tarefas de explicação e correção de erros já identificados

Atividade 3:

a) identificação, justificação e correção do erro

Verificar qual é o nível de habilidade (meta)linguística para identificar erros não sublinhados, justificá-los e corrigi-los

b) identificação e adequação de diferenças entre as normas do PB e PE

Constatar se há conhecimento consolidado acerca das diferenças entre as duas normas do português e se tal conhecimento está disponível para ser aplicado em atividades de adequação textual

Atividade 4:

ilustração de regra gramatical, tradução do português para o italiano e reflexão metalinguística de tipo comparativa

Averiguar como se manifesta a habilidade metalinguística na execução de uma tarefa de ilustração da regra gramatical, seguida da tradução do enunciado para a língua italiana e, por fim, da reflexão acerca das semelhanças e/ou diferenças entre os enunciados

As atividades propostas na parte II do teste metalinguístico tiveram como pressuposto de base a seguinte afirmação: tanto o conhecimento analisado quanto o conhecimento da metalinguagem são consideradas componentes importantes para a proficiência na LE, consoante a outros estudos realizados nesse âmbito (Roehr-Brackin, 2018). Entretanto, na perspectiva adotada nesta tese – que não se limita àquela dos estudos linguísticos – a consciência metalinguística inclui também a habilidade de realizar uma análise metalinguística de tipo contextualizada, ou seja, não basta ter conhecimento da metalinguagem para categorizar os elementos, é preciso saber usá-la para explicar o fenômeno que está sendo investigado. Se por um lado a metalinguagem permite maior acurácia gramatical, por outro, a consciência de como as características gramaticais funcionam é essencial para o uso eficaz de uma língua (Roehr-Brackin, 2018).

Dado que a consciência metalinguística deve ser compreendida como um processo e não como um produto, objetivou-se analisar esse fenômeno de diferentes ângulos, por exemplo, propondo exercícios com os erros já sublinhados (atividade 2) e outros – mais complexos – com os erros a serem encontrados (atividade 3), além de um exercício (atividade 4) de ilustração de regras. Este último exige muito do aprendiz porque envolve tanto reconhecimento quanto produção,

uma vez que devem compreender bem uma determinada regra, pensando numa sentença na língua estrangeira que a represente completamente. No tocante à tipologia de exercício de correção do erro, o aprendiz deve encontrar o erro ou este pode já estar sublinhado e, então, solicita-se a correção do erro, de modo que o estudante deva não só descrever a correção, mas a deve justificar: *qual forma se deve usar? por que essa forma é que deve ser usada?* Os erros sublinhados geralmente acionam e exigem um conhecimento metalinguístico enquanto que erros a serem descobertos podem envolver também conhecimento implícito, que não se manifesta por meio da verbalização: sei que está errado, mas não sei dizer por quê (Roehr-Brackin, 2018; Pinto e Iliceto, 2007).

Pesquisadores preferem medir o conhecimento explícito por meio de testes metalinguísticos porque os dados obtidos são mais evidentes e objetivos, ou seja, podem ser melhor analisados. O importante é que se tenha claro que, por meio de testes metalinguísticos, as tarefas exigem um conhecimento da metalinguagem que vai além e está acima do conhecimento linguístico analisado:

Error correction in itself can be performed on the basis of analysed linguistic knowledge. As verbalisation is not required, knowledge of metalanguage is not required. Put differently, when correcting an error, learners may draw on implicit knowledge, explicit knowledge, or both types of knowledge in succession or in combination (Roehr-Brackin, 2018, p. 122)⁸⁰.

Neste estudo, optou-se por aplicar o mesmo teste metalinguístico antes e depois da fase de intervenção, com a intenção de comparar se haveria mudanças no desempenho dos alunos ao realizarem as mesmas tarefas após terem participado do laboratório. Partindo do pressuposto de que as habilidades metalinguísticas são passíveis de aperfeiçoamento e desenvolvimento ao longo do tempo, sobretudo se forem orientadas pela figura de um professor especializado que desafia e auxilia os aprendizes nesse processo gradual, julgou-se necessário usar um mesmo instrumento de medida, aplicado em dois momentos diferentes, com uma distância temporal de mais de 60 dias.

É relevante esclarecer que os alunos não tiveram nenhuma informação acerca do êxito das respostas dadas na primeira aplicação do teste, ou seja, não lhes foram fornecidas as correções. Além disso, tanto a primeira quanto a segunda aplicação do teste metalinguístico

⁸⁰ “A correção de erros por si só pode ser realizada com base no conhecimento linguístico analisado. Como a verbalização não é exigida, não é necessário conhecimento de metalinguagem. Em outras palavras, ao corrigir um erro, os alunos podem recorrer a conhecimento implícito, conhecimento explícito ou ambos os tipos de conhecimento em sucessão ou em combinação.” (Roehr-Brackin, 2018, p. 122 – tradução nossa)

ocorreram durante o momento dos encontros, isto é, de forma síncrona, contando com a presença da pesquisadora-professora, e os alunos tiveram à disposição duas horas para a realização dessa atividade. Visto que o teste foi realizado em contexto on-line e os alunos tinham enviado os arquivos por e-mail, seria impossível garantir que eles não consultariam as respostas dadas na primeira versão – situação essa que teria sido diferente num contexto presencial, no qual o professor teria recolhido as atividades feitas em classe e as teria restituído no momento adequado. Devido a essa nova condição imposta durante o período da pandemia, foi consentido que todos os alunos consultassem as primeiras respostas e as autoavaliassem, ou seja, mantendo-as como estavam, completando-as se necessário ou modificando-as completamente. O processo de revisão de exercícios metalinguísticos envolve diferentes habilidades metacognitivas de verificação e confirmação de hipóteses iniciais, bem como de mudança de estratégia para a obtenção de novos resultados, no entanto, o único aspecto a ser considerado é que, em atividades de autoavaliação de tarefas já realizadas, fica mais difícil reconhecer se o que é verbalizado corresponde efetivamente à consciência metalinguística dos alunos ou se é reflexo do fato de eles terem de refletir intencionalmente e retrospectivamente sobre o que já fizeram. Para evitar que os alunos fizessem qualquer tipo de alteração pelo simples fato de serem solicitados a revisar os exercícios feitos, isto é, sentindo-se obrigados a demonstrarem a eficiência deles por meio de eventuais modificações, foi especificado que só deveriam fazer alterações que revelassem a *certeza* deles quanto a necessidade de mudar algo em relação à primeira versão. Inclusive, buscou-se alertar os alunos para o risco de incorrerem num processo de hipercorreção, isto é, modificando algo que já estava correto e, para evitar isso, deveriam sentir-se seguros e decididos, caso contrário poderiam deixar tudo como estava e acrescentar um comentário sobre alguma dúvida que poderia surgir.

Por fim, reconhece-se que os testes metalinguísticos não são os únicos instrumentos utilizados para medir o conhecimento explícito dos estudantes: relatórios de autoavaliação na forma de protocolos verbais, tabelas ou questionários com atribuições, e classificações de certeza e confiança são outros recursos complementares no âmbito de pesquisa sobre consciência metalinguística no processo de aquisição-aprendizagem de LE. Foi nessa ótica que se decidiu recorrer à estratégia de triangulação dos dados, usando mais de um instrumento, todos eles complementares entre si. Por exemplo, além do teste metalinguístico, os alunos participantes tiveram de completar a “folha de autoavaliação e autocorreção”, que foi outro instrumento de pesquisa usado para medir, por meio de autodeclarações, o nível de consciência metalinguística deles ao analisarem as próprias produções textuais.

Numa abordagem metacognitivista é crucial analisar não só as autodeclarações ou protocolos verbais aplicados aos sujeitos que participam da pesquisa, como também o efetivo desempenho deles ao executarem as tarefas sobre as quais declararam ter um dado conhecimento. Num ensino que se propõem a desenvolver a consciência crítica dos alunos, seja no âmbito da educação linguística ou em outro, é fundamental que o professor compartilhe com os alunos as técnicas para verificar se *aquilo que se crê saber fazer* coincide com *o que é, de fato, executado*. Essa visão atravessará toda a fase de intervenção deste estudo e será melhor aprofundada na seção em que serão descritas as atividades didáticas propostas durante os encontros do laboratório.

A seguir, tecem-se considerações acerca das propostas textuais que foram elaboradas para este estudo e as quais funcionam como instrumento de pesquisa para avaliar o desempenho dos alunos ao realizarem tarefas comunicativas na modalidade escrita.

3.3.3 Produções textuais

As produções textuais escritas pelos alunos foram coletadas e analisadas em diferentes momentos deste estudo, não somente nas fases de pré- e pós-intervenção, mas também durante a fase de intervenção, funcionando como uma bússola orientadora das técnicas didáticas a serem adotadas nos encontros síncronos. Essas produções tiveram uma valência de instrumento de pesquisa porque estiveram sempre associadas a propostas bem delimitadas, a partir das quais eram estipulados também os parâmetros de avaliação dos textos.

Todas as propostas de produção textual se basearam nos mesmos princípios adotados pelo exame de certificação internacional Celpe-Bras, com uma diferença: não focalizaram aspectos culturais exclusivamente vinculados ao cenário brasileiro⁸¹, pois a ideia do laboratório de produção escrita e reflexão metalinguística era justamente aquela de assumir uma perspectiva de um ensino do português internacional⁸². Os conteúdos selecionados como *input*

⁸¹ “[...] o Exame revela e reforça a dimensão da relação língua e cultura que está em seu construto ao incluir, em sua estrutura, gêneros discursivos, verbais e multissemióticos, que circulam em diferentes domínios da vida social brasileira [...]”. (Brasil, 2020, p. 29).

⁸² O termo “internacional” foi usado aqui não para se referir a uma língua que não se identifica com nenhuma cultura e possui características neutras, conforme defendem alguns autores (Mulinacci, 2016; Santos, 2016). Por internacional se quer referir um ensino que não se limite a apresentar uma única realidade sócio-cultural e não seja linguisticamente alheio às diferenças, sobretudo das duas normas existentes da língua portuguesa. Assume-se que “interagir em uma língua é viver, conseqüentemente, diferentes experiências culturais, assim como compreender a cultura só é possível por meio da linguagem” (Brasil, 2020, p. 31) e, por isso, é fundamental fornecer aos alunos um panorama internacional de uso da língua portuguesa, sem perder de vista as suas especificidades linguísticas em função de suas diversas comunidades de falantes.

para a realização das produções textuais são transponíveis para diferentes contextos culturais – mais especificamente em âmbito acadêmico – e, inclusive, foram selecionados a partir de materiais autênticos produzidos na norma do PE e naquela do PB. A ideia era promover o trânsito dos aprendizes por discursos produzidos nas duas normas, desenvolvendo neles uma maior consciência metalinguística que lhe servisse de instrumento para controlarem o uso de uma ou das duas normas, a fim de alcançarem resultados melhores.

A fim de justificar a elaboração de cada uma das propostas de produção textual usadas como instrumento de pesquisa nesta tese, é necessário compreender bem qual é o referencial teórico adotado pelo exame Celpe-Bras: a concepção bakhtiniana de gênero discursivo. Essa perspectiva implica que “[...] cada domínio de uso de linguagem cria tipos relativamente estáveis de enunciados, que são chamados de gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 262). No entanto, é preciso também considerar, de acordo com o autor, que cada enunciado é único e individual, pois se baseia na construção de sentido por parte de um enunciador que assume um papel específico e se posiciona – agindo discursivamente – em relação a um interlocutor, tendo em mente tanto os propósitos comunicativos quanto as condições do contexto em que se dá a interação – direta ou indiretamente. Assim sendo, o “agir discursivamente” pressupõe, por parte do enunciador, escolhas linguísticas e conhecimento prévio – incluindo influências culturais – que se manifestam de forma autêntica e única porque os indivíduos são marcados por suas singularidades e elas atravessam os seus discursos. Em outras palavras, o Celpe-Bras é

[...] um exame que avalia “o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (Brasil. MEC, 2006, p. 4). Ser proficiente, nessa perspectiva, significa ser capaz de construir enunciados adequados para participar de contextos de comunicação em diferentes esferas de uso da linguagem, segundo Schoffen (2009). Essa visão de proficiência leva em conta a *prática de uso da língua(gem) como situada e contextualizada, e não a mera manipulação de formas gramaticais ou itens lexicais* (Brasil, 2020, p. 28 – grifos nossos)

A estrutura da parte escrita do Celpe-Bras influenciou algumas decisões metodológicas deste estudo por apresentar parâmetros de avaliação especificamente extrapolados dos comandos das tarefas. Conforme descrito no *Documento base do exame Celpe-Bras*, publicado em 2020:

a tarefa pressupõe a realização, por meio da língua, de uma ação, materializada em um texto escrito, cuja estrutura, organização e convenções são de ordem sociocomunicativa. Assim, uma tarefa determina uma ação com um propósito claro de comunicação – planejada por um enunciador e direcionada a um ou mais interlocutores –, que deve orientar a produção de um determinado gênero discursivo por parte do participante. Essas condições de produção, assinaladas no enunciado das

tarefas, também orientam a correção, contrariamente ao que ocorre em muitas situações de avaliação, nas quais os textos são corrigidos tendo em vista, fundamentalmente, a precisão gramatical e lexical (Brasil, 2020, p. 32)

Vale especificar que o termo *tarefa* aqui adotado não se limita ao conceito de “exercício ou atividade didática”, mas é entendido como “um ‘convite’ para o participante usar a língua em diversos contextos, desempenhando papéis com variados propósitos e distintos interlocutores, produzindo textos de uma série de gêneros discursivos, que circulam em diversos suportes” (Brasil, 2020, p. 31).

Optou-se por elaborar tarefas que fossem relevantes e representativas de ações a serem executadas em contexto acadêmico, tendo em vista o público-alvo desta pesquisa e os objetivos formativos dos cursos de línguas em cursos universitários de área propriamente linguística. Na fase de pré-intervenção, os dois gêneros solicitados foram: “e-mail formal” e “homepage”. A justificativa para o primeiro é de que os alunos já conheciam este gênero e, portanto, poderiam fazer uso do conhecimento acumulado para executarem a tarefa com maior grau de segurança. Dessa forma, o desempenho deles nessa tarefa revelaria eventuais dificuldades remanescentes, visto que não se tratava de uma produção textual cujo gênero era completamente novo. No que diz respeito ao gênero textual “homepage”, embora ele esteja presente no cotidiano dos alunos – que acessam frequentemente os sites das próprias universidades, onde novos anúncios são constantemente publicados, principalmente durante o período da pandemia –, trata-se de um gênero cujas características linguísticas são dependentes do seu suporte digital, que é o *site*. Diferentemente do e-mail – que embora também necessite de um suporte digital, como os programas de correio eletrônico, apresenta características mais típicas dos gêneros epistolares (Marchuschi, 2009) –, a homepage, por ser a página inicial de um site, caracteriza-se, geralmente, por fórmulas injuntivas tais como “clique aqui”, “acesse o link” etc., ou por outras indicações e orientações desse tipo. Ademais, o e-mail delimita um contexto privado de comunicação e interação, enquanto que a homepage estabelece um contexto público. Dessa forma, a proposta de duas produções textuais envolvendo dois gêneros textuais já conhecidos pelos alunos, com propósitos comunicativos bem diferentes, teve como escopo verificar qual era o desempenho deles ao executarem tarefas que dependem de um bom nível de desenvolvimento metacognitivo e metalinguístico para que sejam efetivamente funcionais. No caso, a produção de um e-mail que já havia sido realizada pelos alunos, inclusive em contextos reais de comunicação, evocava saberes consolidados, enquanto que a homepage era um gênero

conhecido, mas representava um conhecimento mais intuitivo, que talvez ainda não tivesse sido mobilizado de forma aplicativa.

Durante a fase de intervenção, o objetivo principal foi tratar de gêneros textuais que circulam no meio acadêmico e, por isso, seriam úteis para o âmbito profissional dos alunos participantes deste estudo. O gênero “e-mail” (formal), embora não fosse uma novidade para os alunos, foi retomado a fim de que algumas lacunas observadas na primeira produção fossem sanadas, buscando, assim, despertar a consciência metalinguística dos aprendizes em relação aos usos linguísticos específicos das duas normas do português. Os dois novos gêneros textuais acadêmicos introduzidos durante os encontros síncronos foram: o “resumo acadêmico” (*abstract*) e a “resenha crítica”. Ambos foram introduzidos a partir de uma análise metatextual/metapragmática e outra de tipo metassintática/metassemântica direcionadas tanto para a arquitetura formal quanto para as recorrências linguísticas desses dois gêneros textuais. Num segundo momento, solicitou-se que os aprendizes produzissem esses mesmos gêneros, fazendo uso do conhecimento metacognitivo e metalinguístico estimulados durante as atividades realizadas⁸³ nos encontros síncronos.

Por fim, na fase de pós-intervenção, solicitou-se novamente a produção de um e-mail (formal) – de modo a poder comparar os novos dados com os resultados obtidos antes do início do laboratório –, bem como de um resumo acadêmico e de uma resenha crítica.

As propostas textuais partiam do pressuposto de que as habilidades de compreensão e produção ocorrem de forma integrada, consoante os princípios de avaliação do exame Celpe-Bras: “considera-se que o objetivo da produção escrita pressupõe a compreensão do texto de entrada e é condição fundamental para a realização da tarefa proposta” (Brasil, 2020, p. 30). Dessa forma, os aprendizes não deveriam realizar produções livres, com base exclusivamente na criatividade deles – o que representaria um grande desafio para se estabelecerem posteriormente os critérios de avaliação –, mas reformularem, adaptarem, transformarem, completarem as informações fornecidas por meio de outros textos de insumo⁸⁴, escritos ou na forma (áudio)visual. Ainda que o aluno não tivesse o menor conhecimento do conteúdo apresentado no texto de insumo, isso não seria um impedimento para a realização da tarefa. Esta última determina os propósitos comunicativos de modo integrado⁸⁵ com a compreensão

⁸³ As ações da fase de intervenção serão melhor detalhadas na seção a ela dedicada.

⁸⁴ Entende-se por “texto de insumo” o material autêntico que é utilizado como base para a realização da tarefa proposta, ou seja, o aluno deverá compreender o conteúdo deste material para, então, realizar a sua produção escrita, numa perspectiva que prevê a integração de habilidades de compreensão e de produção.

⁸⁵ “[...] cada tarefa específica, a ser cumprida a partir de seu enunciado, está circunscrita a um evento comunicativo, em que são explicitadas as condições de produção para o participante ajustar seu texto aos propósitos dessa tarefa.

do conteúdo do texto de insumo, isto é, não é necessário que o aluno domine aquele assunto e, sim, que saiba selecionar as informações relevantes para executar o que foi solicitado. Por exemplo, se a tarefa consiste na redação de um e-mail com um comunicado geral escrito pelo reitor de uma universidade sobre as medidas de segurança que devem ser adotadas em todas as faculdades durante o período da pandemia, o texto de insumo poderá ser a publicação de um decreto governamental recente, contendo as informações que o aluno deverá usar para realizar a tarefa. Portanto, primeiro ele deverá ler e compreender o conteúdo do gênero textual – no caso, o “decreto governamental” – e depois deverá selecionar as informações úteis para escrever o “comunicado geral” solicitado, bem como deverá fazer as devidas alterações linguísticas em função desse novo gênero textual e do público para o qual se destina, prestando atenção também às características estruturais do gênero solicitado.

O fato de a produção escrita estar integrada à habilidade de compreensão escrita e/ou oral – no caso de materiais no formato vídeo e áudio – reflete o potencial metacognitivo das tarefas, pois, além de representarem estratégias cotidianas – como, por exemplo: ler um texto antes de escrever outro, assistir a uma aula e fazer anotações –, exigem que o aluno (re)conheça os objetivos a serem alcançados e, ao mesmo tempo, reflita sobre quais estratégias (meta)linguísticas irá usar para alcançá-los. Na perspectiva teórica da língua que se materializa em função do contexto de uso – sociointeracional –, a execução da tarefa não dependerá do conhecimento gramatical isolado – por exemplo, saber a conjugação um determinado verbo irregular – mas, ao contrário, esse conhecimento deverá se manifestar de forma contextualizada e aplicada ao processo de construção de sentido no texto escrito.

Se por um lado o exame Celpe-Bras tem como referencial teórico a visão de que a língua é intrinsecamente dependente de um determinado contexto de interação que mobiliza ações situadas socialmente, historicamente e culturalmente, por outro, a perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso traz contribuições fundamentais e complementares para o aperfeiçoamento de um ensino focado na educação linguística. Com essa afirmação, quer-se defender que a língua é vista como um ato social, mas, ao mesmo tempo, não se pode ignorar que o êxito positivo das ações linguísticas depende de um bom conhecimento das regras de funcionamento do sistema que a caracteriza nas suas diferentes situações de uso. Quando o foco de atenção é colocado no contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, tem de

Uma das implicações desse procedimento é que os objetivos de compreensão levam em conta os textos usados como insumo e são determinados pelos propósitos de escrita. É fato que diferentes comportamentos e interpretações podem ocorrer a depender dos objetivos que o leitor/ouvinte tiver ou que forem dele solicitados. *Portanto, a compreensão só pode ser bem avaliada em uma tarefa se esses objetivos forem explicitados no enunciado.* (Brasil, 2020, p. 31 – grifos nossos)

se levar em consideração que esse conhecimento não é alcançado de forma espontânea, mas é construído a partir de experiências reais de interação que são mediadas e explicitadas pela figura do professor. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência metalinguística deve partir da análise de enunciados que são articulados na intenção de se construir um sentido e, portanto, não se trata de estruturas estanques passíveis de generalizações. Dessa forma, o trabalho de reflexão linguística, que será orientado pelo professor, terá como meta levar o aluno a focalizar deliberadamente a sua atenção em aspectos da forma, entretanto, analisando-os como estruturas que estabelecem relações entre elas para construírem o significado de uma frase – a qual, por sua vez, estará relacionada também com outras frases na construção do texto.

Cada tarefa da Parte Escrita [do Exame Celpe-Bras] pressupõe, portanto, uma resposta que construa adequadamente uma determinada relação de interlocução em um determinado gênero discursivo, implicando que sejam considerados, no momento da avaliação, os seguintes aspectos: enunciador; interlocutor; propósito; informações; organização do texto; recursos linguísticos (gramática e vocabulário) (Brasil, 2020, p. 36)

As produções textuais que foram elaboradas para este estudo partilham essas mesmas características e, como já foi antecipado, tiveram dupla finalidade: servir como instrumento de pesquisa e orientar a prática didática da fase de intervenção. A fim de esclarecer em que consiste cada uma das tarefas propostas aos alunos, nas três principais fases do processo investigativo, sugere-se a seguir a especificação de cada uma delas. Todavia, não será feita uma descrição detalhada do que se espera que o aluno faça, pois esses critérios serão esclarecidos na seção 4.2.1.

- **Tarefas de produção textual propostas na fase de pré-intervenção**

As tarefas propostas na fase de pré-intervenção, assim como aquelas da pós-intervenção, foram realizadas durante os encontros síncronos, de modo que os alunos tivessem à disposição 1h30 para escreverem cada uma delas.

Tarefa 1: Imagine que você foi convidado/a para escrever um texto, que será publicado na *homepage* da sua universidade, sobre como é ser estudante universitário em tempos de pandemia, de modo a motivar alunos/as que ainda não se inscreveram a tomarem essa decisão.

Habilidades envolvidas: transferência de experiências pessoais e produção textual

Sem texto de insumo

Gênero do texto solicitado	Homepage
Relação de interlocução no texto	Integrante da comunidade universitária para a comunidade universitária
Propósito do texto solicitado	Descrever e motivar
Eixos temáticos	Ambiente universitário; estilo de vida; pandemia

Esta foi a única tarefa elaborada sem o auxílio de um texto de insumo, na qual os alunos deveriam usar elementos da própria experiência de vida como ponto de partida. Isso não significa que se tratou de uma produção livre, pois foram determinadas todas as ações a serem executadas em função dos propósitos comunicativos estabelecidos: descrever como é ser estudante universitário em tempos de pandemia e motivar alunos/as que ainda não fizeram a inscrição na universidade a tomar essa decisão. A única diferença em relação às demais tarefas é que esta não previa a integração de habilidades de compreensão oral e/ou escrita e de produção escrita, pois o insumo não era dado por um texto, mas estava associado à transferência das experiências dos alunos. Por ter sido a primeira atividade de produção escrita, considerou-se fundamental evocar as experiências reais dos alunos – diferentemente das outras tarefas em que eles são convidados a assumir papéis específicos – a fim de promover a motivação deles, que é outro fator relevante para o processo de ensino e aprendizagem.

A respeito do gênero textual *homepage*, Marchuschi (2009, p. 186) comenta que para alguns autores trata-se de um suporte, todavia, consoante a visão do autor “a *homepage* é um gênero bem estabelecido, mas o *site* é um suporte e não um gênero”. Primeiramente, vale especificar o que se entende por “suporte”: espaço físico ou continente dos gêneros textuais, por exemplo, um livro é o suporte de um romance, que é o gênero. Tanto o modo de circulação quanto o modo de consumo de um gênero estão relacionados com o seu “transporte” e, em alguns casos, o suporte influencia de forma determinante o gênero, tornando-o “estável” (Marchuschi, 2009). De acordo com o autor, o suporte não é neutro e tampouco o gênero lhe é

indiferente e, nesse sentido, a “homepage” é um bom exemplo dessa afirmação: por se tratar da página inicial de um *site*, as informações que a constituem, geralmente, remetem a outras ações relativas a como navegar no contexto on-line. Todavia, é também um fato que numa “homepage” de uma universidade há diferentes gêneros que se encontram, desde os anúncios gerais, às divulgações de projetos e/ou acordos internacionais. Assim sendo, os alunos poderiam explorar diversas soluções para a produção deste gênero, desde que considerassem algumas características indispensáveis como, por exemplo, a presença de um título, a indicação de algum outro serviço dentro *site* que justificasse a publicação daquele texto na página inicial.

O gênero textual “e-mail”, sobretudo em contexto de interação formal, apareceu em todas as fases de realização deste estudo e, no tocante a ele, cabem também algumas considerações a fim de que não seja confundido com um “suporte”. Conforme antecipado anteriormente, o “e-mail” define-se como um gênero se for compreendido como análogo a uma carta, cujas características estruturais e o modo de comunicação – privado – respeitam alguns critérios. A confusão com a função de suporte dá-se devido ao fato de existirem programas específicos para transportarem os e-mails – como *Outlook, Gmail, Yahoo* etc. – que são muitas vezes referenciados diretamente por meio do termo “e-mail” ao invés de “correio eletrônico”. Contudo, o modo como as tarefas foram elaboradas não deixa espaço para a ambiguidade entre as duas possíveis acepções atribuídas a “e-mail”, ficando claro que se trata do gênero textual.

Tarefa 2: Imagine que você trabalha em uma universidade italiana de prestígio. Um professor do departamento de Letras de uma universidade portuguesa enviou-lhe um e-mail solicitando mais informações sobre o doutorado em cotutela, pois tinha interesse em estabelecer uma convenção entre as duas universidades, visto que um dos seus doutorandos pretendia realizar uma parte da sua pesquisa na Itália. Você deverá responder ao e-mail do professor escrevendo todas as informações necessárias para que ele tenha conhecimento do que é o doutorado em cotutela, do que deve ser feito para se estabelecer uma convenção entre as duas universidades e de quais são as restrições e os prazos.

Habilidades envolvidas: leitura multimodal e produção escrita	
Característica dos textos de insumo	
Modalidade do texto de insumo	Texto escrito
Gênero do texto de insumo	Página do site de uma universidade italiana contendo informações sobre o acordo de cotutela de teses de doutorado
Fonte do texto de insumo	Site institucional: https://www.unive.it/pag/7882/
Gênero do texto solicitado	e-mail
Relação de interlocução no texto	Funcionário de uma universidade italiana para professor de uma universidade portuguesa
Propósito do texto solicitado	Informar e mediar (do italiano para o português)
Eixo temático	Acordos internacionais entre universidades; educação

Esta tarefa é mais complexa do que a anterior por envolver um texto de insumo na língua materna dos alunos – língua italiana – e, conseqüentemente, exigir uma leitura multimodal, com ações de mediação linguística articuladas na produção escrita.

Além do comando da tarefa, especificado acima, os alunos receberam as seguintes instruções:

- Antes de escrever o e-mail, leia o texto que está disponível somente nas línguas italiana e inglesa, no site da Universidade Ca' Foscari;
- O seu e-mail deve ser claro e eficaz, de modo que o professor possa ter acesso a todas as informações relevantes do documento e possa também dar informações ao doutorando dele.

É necessário esclarecer que a especificação do interlocutor “professor de uma universidade portuguesa” não tinha por objetivo obrigar os aprendizes a usarem a norma do PE. Os alunos sempre tiveram a opção de usar a norma que preferiam, entretanto, deviam sempre indicar qual havia sido a escolha deles, de modo que a professora-pesquisadora pudesse identificar eventuais problemas de confusão entre as duas normas, sobretudo aqueles

prejudiciais à construção do significado. Independentemente da norma escolhida, os aprendizes deveriam demonstrar ter conhecimento dos usos linguísticos implicados num contexto de interação formal e na modalidade escrita, respeitando as especificidades de cada uma dessas normas em função do gênero textual: “e-mail”. Com esse propósito, no comando da tarefa não há só as indicações do que deve ser feito, como também os critérios de avaliação que serão utilizados para analisar o desempenho dos aprendizes, incluindo o conhecimento metalinguístico de tipo estratégico – visto que aquele declarativo foi previamente indagado por meio da aplicação do questionário e da realização do teste metalinguístico inicial.

Consoante à afirmação presente no “Documento base do exame Celpe-Bras”:

o Exame reconhece que a língua, mais do que um conjunto de aspectos, formas e suas regras de combinação, é ação situada social, histórica e culturalmente. O agir no mundo por meio da língua, portanto, pressupõe *a mobilização de variadas capacidades que envolvem a compreensão das situações, dos códigos sociolinguísticos e dos contextos sócio-históricos nos quais se dão as interações. Assim, ao aprender uma língua, aprende-se também um modo de ser e de viver, que é marcado culturalmente, uma vez que ela passa a ser um vetor de interpretação do mundo para o sujeito que a aprende*” (Brasil, 2020, p. 29 – grifos nossos).

Assim, uma proposta textual como aquela da tarefa 2 pode representar uma oportunidade profícua para que o professor promova a comparação dos textos produzidos nas duas normas, trazendo também para a sala de aula outros textos autênticos, de modo que seja feita uma análise atenta das semelhanças e diferenças sociolinguísticas e sintáticas. Somente por meio do conhecimento explícito das duas normas é que os alunos poderão desenvolver as suas habilidades de controle do uso que fazem da língua portuguesa. No entanto, esse conhecimento explícito não deve ser apenas teórico, mas deve convidar os alunos a manipularem essas estruturas, inclusive por meio de exercícios de adaptação de uma norma para a outra, bem como de caça ao erro.

Defende-se aqui que o momento de reflexão (meta)linguística deve, sempre que possível, ser posterior àquele de uso da língua para propósitos específicos, com o intuito de que os aprendizes reconheçam nessa abordagem um potencial para melhorarem as habilidades que já possuem, evitando um sentimento de “incompetência” ou “frustração” ao serem solicitados a refletirem deliberadamente sobre a língua. A atividade torna-se menos árdua e mais estimulante quando o seu ponto de partida é analisar algo que já foi feito para se alcançar um dado objetivo. Como qualquer outra habilidade metacognitiva, aquela metalinguística deve ser vista como uma ferramenta reparadora ou autorreguladora das ações dispendidas e, não, como

um mero instrumento de avaliação usado exclusivamente pelo professor para medir o desempenho dos alunos. Dessa forma, as habilidades a serem avaliadas incluem diferentes aspectos metacognitivos, metalinguísticos e sociointerativos (Brasil, 2020, p. 61 – quadro 4.3):

- configuração da relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa e realização da ação solicitada
- recontextualização autoral e apropriada das informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente
- produção de texto autônomo, claro e coeso, revelando acionamento de recursos linguísticos apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado

As habilidades cognitivas envolvidas nas tarefas e elencadas a seguir (Brasil, 2020, p.61 – quadro 4.3) estão relacionadas com a compreensão (nível objeto), mas podem ser analisadas no nível meta quando o professor faz uso de técnicas didáticas específicas⁸⁶:

- Reconhecer a situação de comunicação (quem fala ou escreve, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, em que gênero, entre outros);
- Reconhecer marcas linguísticas características de diferentes gêneros do discurso;
- Identificar a ideia principal do texto;
- Identificar detalhes e ideias secundárias;
- Localizar informações explícitas no texto;
- Inferir palavras desconhecidas e implícitas no texto;
- Selecionar informações do texto necessárias para o cumprimento do propósito da tarefa;
- Reconhecer atitudes, emoções e pontos de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto;
- Interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente.

⁸⁶ Técnicas que guiam e estimulam os alunos a verificarem quais foram as estratégias por eles utilizadas e os resultados obtidos, oferecendo-lhes parâmetros para que possam comparar diferentes resultados.

- **Tarefas de produção textual propostas na fase de intervenção**

Foram elaboradas três tarefas para esta fase, incluindo os seguintes gêneros textuais: e-mail, resumo acadêmico (*abstract*) e resenha crítica. Estes dois últimos inserem-se nos gêneros acadêmicos, que possuem maior estabilidade discursiva e constituem manifestações textuais bem especializadas. Na fase de intervenção, as tarefas foram realizadas após esses gêneros terem sido introduzidos aos alunos e analisados durante os encontros síncronos, num processo de construção do conhecimento novo. Conseqüentemente, na fase de pós-intervenção esses mesmos gêneros textuais foram retomados, de modo a verificar qual seria o desempenho dos alunos após terem sido expostos a uma metodologia metacognitivista, cuja consciência metalinguística ocupou papel de destaque. Assim, cada uma das tarefas que serão especificadas a seguir foram respectivamente solicitadas ao término das unidades didáticas 1, 3 e 4. A unidade 2 não tratou de um gênero textual específico, mas de uma reflexão (meta)linguística baseada no princípio da gramática de valência.

Tarefa 3: A secretaria da sua universidade necessita mandar um e-mail para os alunos em mobilidade *incoming* e professores provenientes de outros países, contendo as informações apresentadas no folheto ilustrativo abaixo, em virtude da Nova Ordenança do Presidente da Junta Regional nº65 – 19/10/2020. Você ficou encarregado por escrever a versão do e-mail em língua portuguesa. Escolha uma das normas do português (PE ou PB) e escreva o seu texto, consultando as suas anotações e os materiais usados em classe.

Habilidades envolvidas: leitura multimodal e produção textual escrita, incluindo ações de mediação linguística

Característica dos textos de insumo

Modalidade do texto de insumo	Texto escrito e imagético (folder)
Gênero do texto de insumo	Instruções governamentais de como se comportar durante o período da pandemia
Fonte do texto de insumo	Site governamental italiano
Gênero do texto solicitado	e-mail
Relação de interlocução no texto	secretaria da universidade para alunos e professores
Propósito do texto solicitado	mediar e orientar

Eixo temático

política e pandemia

Tarefa 4: Você é um dos coordenadores do projeto de Teletandem, realizado em Bauri, e decidiu enviar um resumo para participar de um congresso internacional sobre Tecnologia e Educação. Escreva um resumo acadêmico (300-400 palavras) para divulgar a particularidade e relevância do projeto para os alunos envolvidos. Especifique como acontecem as interações e apresente os resultados obtidos.

Habilidades envolvidas: Compreensão oral e imagética e produção textual escrita

Característica dos textos de insumo

Modalidade do texto de insumo	Áudio
Gênero do texto de insumo	Entrevista
Fonte do texto de insumo	Emissora de televisão
Gênero do texto solicitado	Resumo acadêmico (abstract)
Relação de interlocução no texto	indivíduo do resumo acadêmico para comissão organizadora do evento e outros interessados
Propósito do texto solicitado	Divulgar
Eixo temático	Educação e tecnologia

Tarefa 5: Você deverá escrever uma resenha crítica sobre o documento “Guia de Comunicação Inclusiva”, publicado pelo Conselho da União Europeia.

Um conceituado periódico internacional, no âmbito de estudos linguísticos, está com uma chamada aberta para o envio de resenhas críticas de obras/trabalhos recentes, que tratam do tema da inclusão social e dos seus diferentes aspectos. Os trabalhos devem ser enviados em duas línguas diferentes (no caso, português e italiano).

Regras gerais da revista científica:

- As autoras e/ou os autores devem ser graduados em Letras ou em outros cursos cuja(s) língua(s) ocupe(m) posição proeminente no currículo;

- Os textos não devem ser escritos com um número de palavras inferior a 750 e superior a 900 e devem ser enviados no formato Word.
- O conteúdo das resenhas críticas deve ser original e não deve tratar de trabalhos publicados antes do ano de 2016.

Habilidades envolvidas: leitura multimodal e produção escrita

Característica dos textos de insumo

Modalidade do texto de insumo	Texto escrito
Gênero do texto de insumo	Guia de instruções sobre como promover a comunicação inclusiva
Fonte do texto de insumo	Site do Conselho de Europa: https://www.consilium.europa.eu/pt/documents-publications/publications/inclusive-comm-gsc/
Gênero do texto solicitado	Resenha crítica
Relação de interlocução no texto	indivíduo para avaliadores e leitores do periódico em questão
Propósito do texto solicitado	Apresentar, avaliar e recomendar
Eixo temático	Comunicação e mundo do trabalho

• Tarefas de produções textuais propostas na fase de pós-intervenção

As tarefas especificadas a seguir foram realizadas na fase de pós-intervenção e respeitaram as mesmas condições estabelecidas na fase de pré-intervenção: tempo máximo de 1h30 para cada uma das produções textuais durante o momento dos dois últimos encontros síncronos. Vale especificar que essas tarefas foram propostas com uma distância de 15 dias do término da fase de intervenção.

Tarefa 6: Você vai assistir duas vezes à entrevista realizada com a professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que é coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Juntamente com a professora Heloísa Sislá, você deverá escrever um resumo acadêmico para participar de um congresso sobre Teorias e Práticas Pedagógicas. É fundamental explicar o que é

o projeto PIBID, como ele é realizado no departamento de Pedagogia da UFSCar e qual o benefício para as/os estudantes da graduação nesse curso.

MEC = Ministério da Educação do Brasil

Habilidades envolvidas: compreensão oral e imagética e produção textual

Característica dos textos de insumo

Modalidade do texto de insumo	Vídeo
Gênero do texto de insumo	Entrevista
Fonte do texto de insumo	Emissora televisiva: https://www.youtube.com/watch?v=Fi4ZJK_6U90
Gênero do texto solicitado	Resumo acadêmico (<i>abstract</i>)
Relação de interlocução no texto	Autores do resumo para comissão organizadora do congresso e potenciais leitores interessados no tema
Propósito do texto solicitado	Apresentar e divulgar
Eixo temático	Educação; tecnologia; ciência

Tarefa 7: Imagine que você é o/a diretor/a do Centro de Línguas (CLA) da Universidade de Perugia (Unipg) e assistiu à notícia sobre o projeto Teletandem. Escreva um e-mail para os/as professores/as responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa, mencionando brevemente o conteúdo da notícia, referindo informações sobre como é a organização do projeto, quais são as universidades envolvidas e como os alunos/as participam das atividades. Demonstre o seu interesse, enquanto diretor/a, em ativar o mesmo projeto para todas as línguas do CLA, comentando os benefícios que essa iniciativa pode oferecer para todos/as alunos/as envolvidos. Por fim, solicite que os/as professores/as entrem em contato com as universidades brasileiras e portuguesas que conhecem, a fim de tentarem estabelecer parcerias com a Unipg para dar início ao projeto, de modo que a língua portuguesa seja a pioneira nessa iniciativa.

Habilidades envolvidas: compreensão oral e imagética e produção textual

Característica dos textos de insumo

Modalidade do texto de insumo	Vídeo
Gênero do texto de insumo	Entrevista
Fonte do texto de insumo	Emissora de televisão:

	https://www.youtube.com/watch?v=mdSDYuJFqyQ
Gênero do texto solicitado	e-mail
Relação de interlocução no texto	Diretor do CLA para professores responsáveis pelo ensino da língua portuguesa
Propósito do texto solicitado	Apresentar, sugerir e incentivar
Eixo temático	Educação; tecnologia; internacionalização

Tarefa 8: Você vai assistir (2 vezes) a um vídeo que fala sobre o livro “Uma forma de saudade: páginas de diário”, do poeta Carlos Drummond de Andrade. Após assistir ao vídeo e com base no conteúdo apresentado, escreva uma resenha crítica da obra, para ser publicada no catálogo da editora Companhia das Letras, pela qual o livro foi publicado.

Habilidades envolvidas: compreensão oral e imagética e produção textual escrita

Característica dos textos de insumo

Modalidade do texto de insumo	Vídeo
Gênero do texto de insumo	Vlog de literatura
Fonte do texto de insumo	Canal de vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=KPSS8-67g1k
Gênero do texto solicitado	Resenha crítica
Relação de interlocução no texto	Indivíduo para leitores do catálogo da editora Companhia das Letras
Propósito do texto solicitado	Apresentar, divulgar e recomendar
Eixo temático	Literatura

3.3.4 Folha de autoavaliação e autocorreção

A “folha de autoavaliação e autocorreção” (Apêndice 2) usada como instrumento de pesquisa consiste numa atividade não guiada, isto é, o aprendiz deve autoavaliar e autocorriger

as suas produções textuais a partir do seu conhecimento prévio, sem seguir um roteiro de perguntas e/ou com indicações previamente fornecidas pelo professor. Dado que na fase de intervenção foram elaboradas outras atividades semelhantes, porém contendo tabelas que guiavam o aprendiz no processo metacognitivo de análise dos próprios textos, é importante diferenciar esses dois tipos de atividade.

As atividades da folha de autoavaliação e autocorreção consistem em três perguntas, sendo a primeira delas direcionada ao processo metacognitivo de monitoramento do resultado final, ou seja, envolvendo o julgamento sobre a adequação do texto ao que foi solicitado:

1. Você considera que a sua produção textual está adequada ao que foi solicitado pela tarefa?

Sim Parcialmente adequada Não

Justifique a sua resposta: [espaço para resposta discursiva]

De modo complementar a essa pergunta, solicita-se que o aluno justifique a sua resposta quanto ao julgamento feito. A ação de justificar direciona-se ao processo cognitivo do controle, para que o aluno seja estimulado a verbalizar o seu conhecimento metaestratégico – saber procedural –, bem como o conhecimento condicional – acerca do que foi produzido.

Já as perguntas 2 e 3 têm como foco a habilidade metalinguística – na qual também estão envolvidos os processos de controle e monitoramento – em relação a diferentes aspectos linguísticos.

2. Após ter feito a releitura dos seus textos, encontrou algum(ns) erro(s)?

Sim Não

3. Caso tenha encontrado erro(s) nas suas produções escritas, complete as tabelas a seguir, com os espaços destinados a: especificação do erro, explicação do erro e da sua natureza – sintático, semântica etc – correção do erro.

Este instrumento de pesquisa foi aplicado, assim como o teste metalinguístico, na fase de pré-intervenção e pós-intervenção, a fim de que fosse possível observar eventuais mudanças na capacidade de autoavaliação e autocorreção dos alunos após terem participado do laboratório. Além disso, solicitou-se que os alunos completassem as atividades da folha com uma distância mínima de uma semana após a redação do texto, para que houvesse um distanciamento do conteúdo necessário à atividade de (re)leitura e autoavaliação. Dessa forma, a folha de autoavaliação e autocorreção visou a indagar, na fase de pré-intervenção como se manifesta o conhecimento metacognitivo – incluindo diversos níveis da habilidade

metalinguística – e metaestratégico dos aprendizes, bem como a identificar e descrever dificuldades imperceptíveis e/ou falhas procedurais a partir da análise das tarefas de autocorreção e autoavaliação.

Por fim, todos os instrumentos de pesquisa descritos neste capítulo produziram dados que foram posteriormente analisados por meio da técnica conhecida como “análise documental” (Lüdke e André, 1986). Essa técnica é muito útil para investigações qualitativas, devido à sua potencialidade de guiar a percepção e interpretação do pesquisador à medida que ele recolhe e, paralelamente, examina a especificidade do material coletado.

3.4 Caracterização do contexto de pesquisa: aprendizagem progressiva e/ou concomitante das variedades do português europeu e do português brasileiro

Participaram voluntariamente deste estudo 10 alunos universitários que optaram por seguir um laboratório extracurricular intitulado “Produção escrita e reflexão metalinguística: português nível avançado”, com duração de 40 horas. O Quadro 2 apresenta algumas informações recolhidas por meio da aplicação do questionário inicial (Apêndice 1), na seção “Informações sobre o seu contato com a língua portuguesa”, que permitiu delinear o perfil de cada um dos alunos, os quais serão identificados por meio da vogal “A” que está para “aluno” e de um número que os distingue de 1 a 10, a fim de preservar a identidade deles e assegurar o tratamento dos dados de forma anônima.

Vale ainda esclarecer que a distinção entre os dois grupos de alunos – especificados no Quadro 2 – será feita somente quando for necessário considerar as condições contextuais e/ou dificuldades específicas de cada um deles; caso contrário, os dados serão tratados como sendo representativos de uma amostra do cenário dos cursos universitários de PLE na Itália. Assim sendo, especifica-se que a realização de duas versões do laboratório, com cada um dos grupos de alunos provenientes de universidades diferentes, não visou a uma pesquisa comparativa entre esses grupos. O escopo era aplicar, a dois contextos semelhantes, uma metodologia de cunho metacognitivista a fim de constatar se houve desenvolvimento e aperfeiçoamento da reflexão (meta)linguística dos aprendizes envolvidos no estudo.

Observa-se, no quadro a seguir, que três dos dez alunos viveram por um período igual ou superior a seis meses num país de língua lusófona, mas somente dois deles tiveram contato

com a aprendizagem formal do idioma durante a permanência deles em Portugal. O nível de proficiência linguística declarada por esses alunos corresponde ao C1 (QECR).

Quadro 2 – Perfil dos alunos participantes do estudo

	ALUNO	IDADE	HÁ QUANTO TEMPO ESTUDA A LP?	NÍVEL DAS AULAS DE LP?	INTERCÂMBIO EM PAÍS LUSÓFONO E PERÍODO	ONDE E POR QUANTO TEMPO
GRUPO 1 – Uni 1	A1	27 anos	5 anos	C1	NÃO	-
	A2	27 anos	5 anos	C1	NÃO (não estudou, mas trabalhou por quase 2 anos no Brasil)	Brasil Quase 2 anos
	A3	32 anos	3 anos	C1	NÃO	-
	A4	23 anos	3 anos	C1	NÃO	-
	A5	22 anos	3 anos	C1	NÃO	-
	A6	23 anos	4 anos	C1	NÃO	-
GRUPO 2 – Uni 2	A7	22 anos	5 anos	C1	SIM	Portugal 1 ano durante o período da escola e 6 meses durante a graduação
	A8	23 anos	4 anos	C1	SIM	Portugal 6 meses durante a graduação
	A9	24 anos	4 anos	C1	NÃO	-
	A10	22 anos	4 anos	C1	SIM	Portugal 6 meses durante a graduação

Uma observação relevante quanto a esses dois grupos diz respeito à exposição dos alunos a outros momentos de aprendizagem formal da língua portuguesa durante o período em que participaram do laboratório. Os alunos do grupo 1 frequentaram o laboratório no primeiro semestre do primeiro ano da Laurea Magistrale, e os do grupo 2, no segundo semestre. É necessário pontuar que durante o período em que os encontros do laboratório foram realizados, os alunos do grupo 1 não estavam seguindo nenhuma outra disciplina de língua portuguesa e, portanto, não estavam expostos a nenhum outro contexto de aprendizagem formal da língua. No que concerne o grupo 2, os alunos já haviam frequentado 75 horas das aulas do leitorado no primeiro semestre e, paralelamente aos encontros do laboratório, os alunos estavam seguindo um módulo de 30 horas no departamento juntamente com as aulas do segundo semestre do leitorado. Dessa forma, os alunos do grupo 2 estavam muito mais expostos à aprendizagem formal da língua portuguesa no momento em que as atividades do laboratório foram realizadas e os dados coletados. Essas observações poderão ser retomadas oportunamente no capítulo das análises, se houver dados muito contrastantes ou significativos entre um grupo e outro.

Outro aspecto que deve ser considerado para a compreensão da especificidade do contexto de pesquisa que caracterizou este estudo concerne à aprendizagem progressiva e/ou concomitante das duas normas da língua portuguesa (Faria, 2019; Castagna, 2021), que muitas vezes é a causa de algumas das dificuldades recorrentes observadas nas produções textuais de alunos de nível avançados.

Primeiramente, faz-se necessário esclarecer algumas questões de organização curricular que condicionam esse contexto. A nomenclatura “Língua e Tradução – Línguas Portuguesa e Brasileira” atribuída pelo *Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca*⁸⁷ (MIUR) para o setor linguístico (L-LIN/09) faz referência a duas línguas, caracterizadas pelos adjetivos “portuguesa” e “brasileira”⁸⁸. Essa nomenclatura é bastante problemática e até mesmo inadequada ao que efetivamente se verifica em contexto italiano – que é um território neutro. Com a expressão “território neutro”, refere-se aqui a um cenário em que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa a falantes não nativos não se identifica com a língua oficial do local onde se ensina e se aprende essa língua, e por esse motivo, pode-se dizer que há uma certa imparcialidade nas decisões governamentais italianas de política linguística e de divulgação do português como língua estrangeira.

⁸⁷ Trata-se do Ministério da Educação em território italiano, cuja tradução seria: “Ministério da Instrução, Universidade e Pesquisa”.

⁸⁸ Para uma melhor e mais aprofundada compreensão acerca da nomenclatura adotada na Itália, sugere-se consultar o estudo de Cecílio (2013), que esclarece quais foram as decisões ministeriais que culminaram na adoção do termo “língua brasileira”.

Apesar da nomenclatura inadequada sugerindo a existência de duas línguas – portuguesa e brasileira – nos programas dos cursos universitários italianos, o que de fato se quer indicar é uma disciplina que se propõe a tratar das duas únicas normas⁸⁹ atualmente existentes para “uma língua comum da lusofonia”. Os adjetivos “portuguesa” e “brasileira” devem, portanto, ser compreendidos numa ótica diatópica, respectivamente caracterizantes da *norma da variedade de Portugal* e da *norma da variedade do Brasil*, ambas representativas de uma “unidade” linguística⁹⁰ – a língua portuguesa – marcada por identidades pluricêntricas, influenciadas por diversos fatores, entre eles, aspectos históricos, culturais, geográficos etc. Todavia, é dentro da sala de aula que se encontra o grande e legítimo desafio de querer defender o balanceamento dessas duas normas no ensino do PLE.

Além da efetiva carência de materiais didáticos elaboradas a partir de uma perspectiva pluricêntrica no tratamento das questões linguísticas relativas às duas atuais normas do português, os professores também se deparam com a falta de uma gramática pluricêntrica, tendo acesso a materiais predominantemente monocêntricos (Silva, 2018). O que se verifica, então, em sala de aula, é que os professores assumem uma posição confortável, concentrando-se nas regras gramaticais da norma que melhor conhecem, seja por motivos ligados à própria nacionalidade, seja pela formação que tiveram. A inclusão da “outra norma” é feita, na grande maioria dos casos, referenciando os aspectos linguísticos divergentes, almejando que os alunos sejam capazes de “(re)conhecerem” tais especificidades. É mais do que lícito que o professor tenha autonomia para adotar a sua norma como ponto de partida para introduzir a outra norma e ampliar o horizonte de conhecimento (pluri)linguístico dos alunos, apresentando também exemplos com o léxico das variedades africanas. No entanto, embora haja um movimento de superação dos estigmas de um ensino monocêntrico, o problema é que esse tipo de conhecimento acaba, quase sempre, sendo transmitido como uma informação adicional, sem uma efetiva preocupação em transformá-lo em competência discursiva.

Os alunos relataram, durante os encontros do laboratório, que nas aulas com o professor brasileiro eram dadas indicações tais quais: em Portugal, este verbo “seria conjugado” na 2ª pessoa do singular, concordando com o pronome “tu”, num diálogo informal; e da mesma forma, nas aulas com o professor português, fazia-se menção ao fato de no Brasil a expressão

⁸⁹ As variedades africanas da língua portuguesa, como por exemplo, a angolana e a de Moçambique, ainda não possuem uma norma – uma gramática que descreva os seus usos – e, geralmente, seguem aquela europeia, com variações lexicais próprias e/ou compartilhadas com o léxico também da variedade brasileira.

⁹⁰ O uso do termo “unidade” não tem por objetivo implicar “homogeneidade” e, sim, uma harmonia de um conjunto formado por pluralidades. A ideia de “unidade linguística” aqui tratada tem como foco refletir sobre uma “língua comum da lusofonia”.

aspectual cursiva se dar por meio do verbo “estar” no presente do indicativo mais a forma no gerúndio do verbo principal. A análise interpretativa das respostas do questionário inicial revelou que, de fato, os alunos nunca tinham sido solicitados a adaptarem um texto de uma norma para outra, levando em consideração o conhecimento declarativo que já tinham sobre as diferenças entre elas. Tampouco foram estimulados a escreverem um e-mail para um professor português e outro, para um professor brasileiro, aplicando, por exemplo, a teoria de que no PE, assim, como no italiano, há um fenômeno característico de línguas *pro-drop*, enquanto que no PB, pode haver também uma marcação típica de línguas *não-pro-drop*, ou seja, há evidências de natureza *semi-pro-drop*⁹¹ (Silva, 2011). Consequentemente, esses alunos demonstram *saber sobre* algumas diferenças – as mais recorrentes –, mas não demonstram efetiva competência nas ações discursivas e pragmáticas que exigem a aplicação desse (re)conhecimento plurilinguístico. Isso será melhor aprofundado no capítulo dedicado à análise dos dados, onde será possível comparar o que os alunos declaram saber fazer com o que de fato conseguem fazer.

Hoje em dia, no cenário italiano, é muito mais comum – do que em relação a uns quinze anos atrás – que professores brasileiros dividam as horas da disciplina “Línguas Portuguesa e Brasileira” com os colegas portugueses e até mesmo italianos. Consequentemente, os alunos são expostos simultaneamente – pelo menos esse é o caso das duas universidades aqui analisadas – a uma riqueza de *input* linguístico que caracteriza e até mesmo equilibra o ensino do português como uma língua atualmente bicêntrica. O processo de aquisição/aprendizagem do português nesse contexto evidencia marcas linguísticas nas produções orais e escritas dos alunos, representativas desse fenômeno de equilíbrio no ensino das duas normas. Mas não só, também a habilidade de compreensão oral desses alunos revela vantagens – inclusive em relação aos falantes nativos – em situações de interação real e/ou com conteúdos linguísticos de origem portuguesa e brasileira. Sabe-se, por exemplo, que muitos brasileiros declaram terem grandes dificuldades para compreender os portugueses, e essa mesma dificuldade não é compartilhada pelos alunos estrangeiros que são expostos às duas normas durante o percurso de estudo acadêmico.

⁹¹ Não é objetivo deste estudo aprofundar o tema de línguas *pro-drop* e *não-pro-drop*. De modo geral e bem sintético, entende-se indicar como língua *não-pro-drop* os sistemas linguísticos que necessitam de uma posição pré-verbal obrigatoriamente marcada por um pronome sujeito pleno (como é o caso do inglês e do francês, e como tem sido a tendência também de algumas conjugações verbais no português brasileiro). Já no português europeu, como no italiano, essa obrigatoriedade não é verificada e, por isso, são denominadas línguas *pro-drop*. A passagem do PB de língua *não-pro-drop* para uma língua com características *pro-drop*, leva a pesquisadora Cláudia Silva (2011) a tratar dessas evidências como indicadores de uma língua *semi-pro-drop*.

No tocante às marcas linguísticas nas produções orais e escritas, é necessário dedicar particular atenção a esse fenômeno. Diferentemente da modalidade oral, em que é possível esclarecer – quase que imediatamente – um problema de incompreensão entre os interlocutores, o uso da língua na modalidade escrita segue regras gramaticais mais rígidas que, quando são violadas, podem não só dificultar a comunicação como até mesmo impedi-la, devido à sua natureza de comunicação *off-line*. Por exemplo, misturar, num texto escrito, o uso de verbos conjugados na 3ª pessoa do singular com outros conjugados na 2ª pessoa do singular para se referir a um mesmo interlocutor pode criar uma grande confusão. Se na norma do PE, usa-se a 2ª pessoa em contextos informais e na norma do PB, usa-se a 3ª pessoa, o aluno precisa não só saber dessa diferença, mas levá-la em consideração no momento de suas produções. Por esse motivo, observa-se, por parte dos professores engajados no ensino da língua portuguesa, uma tendência a aconselharem os seus alunos a escolherem uma norma (PE ou PB) e a se manterem fiéis⁹² a ela durante todo o percurso acadêmico. Essa escolha representa um verdadeiro paradoxo em relação às iniciativas de promoção de uma “língua comum da lusofonia” – bandeira levantada por grande parte dos professores em contexto italiano, e além disso, gera nos alunos um certo sentimento de “insegurança” ao entrarem em contato com a norma a qual tiveram de renunciar.

Em contrapartida, surgem movimentos a favor de um ensino que não faça distinção entre essas duas normas, justamente para não ter de constranger os alunos a *escolherem* uma só norma. Efetivamente, por mais que seja apresentada como uma “orientação” ou um “conselho”, nos exames, os professores necessitam de parâmetros para avaliarem a proficiência de seus alunos e quando há duas normas, inevitavelmente, os parâmetros linguísticos nem sempre coincidem e é necessário haver “clareza” e “transparências” nos critérios de avaliação. Por isso, os professores pedem para que os alunos sinalizem qual é a norma que irão seguir. Para evitar esse mecanismo de “uso monocêntrico”, o professor e pesquisador italiano, Roberto Mulinacci, sugere que aos estrangeiros seja ensinada uma variante que não seja a lusitana e nem a brasileira, mas uma língua neutra, verdadeiramente representativa do “português internacional” (Mulinacci, 2016). De acordo com esse autor, os alunos não estariam interessados em se integrar em uma dessas duas culturas, mas simplesmente em poder viajar, comunicar e fazer negócios com qualquer um dos estados membros da CPLP. Eis que surge uma outra questão contrária a essa proposta: ela não é coerente com os objetivos formativos específicos dos cursos

⁹² Por “manter-se fiel a uma norma” entende-se a orientação que é dada aos alunos para que não misturem as regras das duas normas do português, evitando combinações linguísticas que não pertencem a nenhuma delas.

profissionalizantes. Ademais, não há hoje em dia uma certificação internacional unificada para atestar o nível de proficiência de um estrangeiro que estudou a língua portuguesa. Ele automaticamente terá de escolher entre a norma do PE e a norma do PB ao fazer a inscrição em uma das duas certificações existentes – o que reforçaria como adequada, ainda que paradoxal, a conduta dos professores que aconselham os alunos a *escolherem* a sua norma de referência.

Uma postura menos radical e consoante aquela adotada neste estudo, pode ser resumida pelas palavras do pesquisador José Teixeira (2018, p.149): “o futuro relevante para o português entre as línguas do mundo passará necessariamente [...] por uma cooperação que permita evidenciar como a língua que foi de Camões é na contemporaneidade uma língua de variados espaços, povos e culturas”. Nesse sentido, para promover a aprendizagem de uma língua de natureza plural, deve haver uma superação de uma didática finalizada simplesmente a comentar as diferenças entre as normas, pois essa postura não torna os alunos aptos a controlarem o uso que fazem da língua em contextos específicos. Atualmente, a aprendizagem dessas normas é *passiva*, os alunos ouvem os professores e os compreendem sem nenhuma dificuldade, assim como leem os textos com acentuação diferente e nem se quer se dão conta de que aqueles acentos refletem também uma diferença fonética entre essas normas. Os alunos compreendem bem, isso é inegável e positivo, mas não se pode pressupor que cognitivamente estejam aptos a delimitar e (re)produzir essas especificidades. Enquanto não houver a preocupação também com a aprendizagem ativa das normas do PE e do PB, os alunos não ativarão os processos (meta)cognitivos e não desenvolverão sozinhos as suas habilidades metalinguísticas capazes de os ajudarem a ir além do mero reconhecimento das diferenças, alcançando um legítimo controle e uma maior regulação do uso linguístico que fazem do português.

Vale chamar a atenção para o fato de que não se defende, aqui, que os alunos devam dominar de igual forma o conhecimento de ambas as normas, o que seria uma pretensão insustentável até mesmo para um falante nativo; o que se defende é a necessidade de elaborar atividades didáticas focadas em ações de transformação e adequação de textos na passagem de uma norma para outra, numa ótica de avaliação sociolinguística do contexto comunicativo. Isso também não significa que um brasileiro para falar com um português deva acomodar a sua norma àquela do seu interlocutor e vice-versa, forçando uma habilidade que não lhe é natural. No entanto, no ensino formal de uma língua estrangeira, os alunos já estão tendo que se acostumar com as especificidades de um novo sistema linguístico que é diferente daquele da língua materna e, por isso, trata-se de um contexto apropriado e relevante para que esse tipo de

“transformação/adequação linguística” seja explorado como técnica didática, em função de uma situação comunicativa bem delimitada.

O estudo realizado pela professora e pesquisadora Carla Faria é um ótimo exemplo de como as duas normas podem ser exploradas em sala de aula, numa perspectiva de aprendizagem ativa, por meio da análise de um pequeno corpus de tradução audiovisual de um filme de animação apresentado aos alunos na versão em PE e PB. As atividades didáticas propostas pela professora tiveram como objetivo ajudar os “aprendizes universitários itálicos na sistematização de algumas diferenças entre as variedades brasileiras e europeias do português” (Faria, 2019, p.91). Convém citar a metodologia didática adotada por Carla Faria como um exemplo de atividades a serem propostas desde um nível elementar (A2 – QCER), a fim de desenvolver a consciência metalinguística dos alunos através da manipulação das diferenças – e não simplesmente apresentando-lhes uma lista de exemplos referenciados:

como atividade didática para alunos de nível A2, pode-se propor a criação conjunta de um *corpus* para o qual os estudantes serão estimulados a transcrever diferentes episódios de um único programa infantil ou filmes de animação, desenvolvendo assim a habilidade de compreensão oral nas duas variedades. A vantagem dos episódios televisivos em relação aos filmes é a menor duração dos mesmos, o que possibilita ter uma transcrição mais rápida e completa e *mais fácil de manusear*, num primeiro momento, sem o auxílio de ferramentas eletrônicas de análise textual. Cada dupla alinhará manualmente os próprios episódios transcritos e *fará uma análise contrastiva das duas normas*. Depois apresentará os resultados. Num segundo momento, todos os episódios transcritos serão carregados num programa de análise textual *de modo que os estudantes possam, interrogando o mesmo, verificar se as diferenças encontradas são pontuais* (presentes só nas transcrições que fizeram) *ou generalizadas* (presentes nas transcrições dos colegas) *e aprofundar a análise com textos teóricos*. (Faria, 2019, p.100-101 – grifos nossos)

Conforme evidenciado pela descrição feita pela autora, a metodologia adotada visou à confirmação ou refutação de intuições dos aprendizes, de modo que eles efetivamente acionassem os processos metacognitivos durante a realização das atividades que previam identificação e sistematização ativa de regras analisadas comparativamente. Assim, consoante a visão da autora, “levar o estudante universitário de PLE a refletir sobre aspectos da língua em uso [...] é uma atividade que o auxilia em seu processo de aprendizagem da língua e das modalidades e estratégias de tradução nesse âmbito” (Faria, 2019, p.93).

Em suma, no cenário italiano, são raras e urgentes publicações de estudo como este realizado por Faria, a fim de compartilhar não somente saberes teóricos, mas sobretudo experiências bem sucedidas que articulam prática e teoria. Salvo raras exceções, verifica-se que, de modo geral, há ainda uma aprendizagem concomitante *e passiva* das normas do PE e do PB. Defende-se aqui que, além das iniciativas a favor de uma política de reconhecimento do

português como língua comum da lusofonia – as quais não devem se restringir meramente a ações de retórica –, é crucial refletir também sobre questões relacionadas com uma didática que deve ser efetivamente engajada com a aprendizagem ativa, correlacionando saberes teóricos e atividades práticas que acionem os processos (meta)cognitivos e, conseqüentemente, as habilidades metalinguísticas dos aprendizes.

3.5 Pandemia de COVID-19: limitações e potencialidades

Propõem-se, aqui, algumas reflexões acerca das principais dificuldades, limitações e vantagens que surgiram durante a realização de três semestres – num total de seis – desta pesquisa científica, que foi atravessada por uma pandemia histórica.

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o estado de pandemia⁹³ para a contaminação de Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Este período coincidiu com o início do quarto semestre da pesquisa de doutorado que antecedeu a escrita desta tese, no qual estava prevista a realização da primeira coleta de dados, planejada para ser feita em contexto presencial. Em virtude das decisões governamentais tomadas em território italiano – gravemente atingido pela pandemia no seu momento inicial, no qual havia ainda pouquíssima informação científica sobre a peculiaridade do novo vírus que estava contagiando rapidamente centenas de pessoas –, todas as atividades didáticas presenciais foram suspensas e a coleta de dados foi adiada para o semestre sucessivo, gerando um atraso no cronograma das atividades previstas para o segundo ano do programa de doutorado. Além disso, essa primeira coleta de dados teria sido realizada também com grupos de alunos concluintes⁹⁴, de modo que esses dados pudessem ser comparados, num segundo momento, com aqueles obtidos durante os encontros realizados com os alunos inscritos no primeiro ano que teriam frequentado os módulos do laboratório.

Essa situação de emergência sanitária afetou diretamente diversos contextos educacionais do planeta, tema que inclusive ganhou o centro das atenções de muitas publicações científicas nos anos de 2020 e 2021 – as quais visaram sobretudo compartilhar experiências, potenciais e limitações acerca de um novo modo de ensinar e aprender que foi completamente

⁹³Informação disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em 27/12/2020.

⁹⁴ O termo “aluno concluinte” indica que o aluno estava inscrito no último semestre do último ano do 2º ciclo de estudos (mestrado).

e repentinamente transferido para o ambiente virtual. Nesse sentido, Cunha, Cintra e Bura (2020) tecem uma reflexão sobre a revolução do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIDCs) no ensino-aprendizagem de LEs: “[...] até o momento da pandemia de Covid-19, nem sempre o uso das TIDCs era efetivamente integrado às práticas didáticas universitárias e tampouco institucionalmente reconhecido como possível “espaço alternativo” para a realização de atividades tradicionalmente gerenciadas em presença” (Cunha et al., 2020, p.47). De fato, a modalidade de ensino síncrono e on-line não era prevista na oferta da grande maioria dos cursos vinculados às renomadas e tradicionais universidades italianas e brasileiras e, assim sendo, o planejamento do laboratório de produção escrita e reflexão metalinguística previa uma coleta de dados presencial, com os encontros realizados também nessa modalidade, de modo que a participação e motivação dos alunos fosse garantida, respeitando o ambiente natural da sala de aula e escolhendo um horário que não coincidissem com as aulas das disciplinas obrigatórias do plano curricular deles.

Em decorrência do agravamento da pandemia, o que antes parecia temporário começou a se revelar como a única solução para dar continuidade ao ano letivo das escolas e universidades e, ao mesmo tempo, garantir um distanciamento social forçado e necessário a fim de conter o aumento progressivo da contaminação; isso exigiu mudanças urgentes e rápidas a fim de assegurar uma nova modalidade de ensino que fosse eficaz. O segundo semestre do ano de 2020 teve uma vantagem: já se havia amadurecido uma certa experiência no semestre anterior – primeiro em que tudo acontecia de forma on-line – e, portanto, muitas técnicas didáticas bem sucedidas puderam ser aperfeiçoadas e, outras, menos eficientes, rejeitadas e/ou modificadas. Além disso, o desconforto de ter que ligar o computador para frequentar/ministrar as aulas de dentro de casa ao invés de caminhar até a universidade passou a ser visto como uma nova rotina para os alunos e professores. Foi, então, nesse cenário que se decidiu repensar e reformular a modalidade de realização do laboratório.

Obviamente, essa “mudança de planos” implicou algumas dificuldades primeiramente de natureza técnica, que demandaram a (re)elaboração de atividades didáticas adequadas à modalidade on-line de ensino-aprendizagem LEs, pois, assume-se, aqui, que para garantir uma didática efetiva em contexto remoto de ensino-aprendizagem não basta transferir os mesmos materiais da sala de aula presencial para um ambiente on-line. Consoante os princípios da psicologia da Gestalt aplicada ao âmbito de estudo em *glottodidattica* (Freddi, 2006; Balboni,

2018), estabelecem-se três momentos⁹⁵ de percepção que caracterizam o processo de aprendizagem dos aprendizes: *globalidade* → *análise* → *síntese/reflexão*. Assim sendo, Giovanni Freddi e Renzo Titone foram um dos primeiros a postularem que a organização estrutural da unidade didática deveria respeitar essa mesma sequência, inclusive, acrescentando uma fase inicial dedicada à motivação e outra final, à avaliação. No entanto, é importante esclarecer que cada uma dessas cinco fases exige técnicas didáticas bem específicas, as quais, muitas vezes, são condicionadas pelo suporte – impresso e/ou digital – dos materiais e pela modalidade – presencial e/ou on-line – das dinâmicas de interação. Só para citar um exemplo, numa sala de aula presencial, o professor pode dividir os alunos em grupos e observá-los enquanto trabalham de forma colaborativa; já na modalidade on-line, essa possibilidade é limitada⁹⁶ ou dependendo da plataforma utilizada, não é nem mesmo contemplada. Na tentativa de driblar essas limitações, procurou-se explorar recursos e aplicativos como *GoogleDocs* e a atividade de *Wiki* disponível no Moodle, que permitem a edição simultânea e colaborativa de um documento.

Outro aspecto a ser considerado no tocante à coleta de dados em modalidade on-line é que quando a interação entre aluno e professor acontece em rede, e não num espaço físico bem delimitado como aquele da sala de aula, o professor não tem o controle de diversas variáveis que podem interferir no efetivo desempenho dos alunos durante a realização das atividades propostas. Para citar somente alguns exemplos: não é possível garantir que todos os celulares estejam desligados e fora do alcance dos alunos durante a realização de um exame; nem mesmo ter certeza de que quando o professor está compartilhando a sua tela, os alunos estão realmente seguindo com atenção aquele conteúdo ou estão navegando alhures na internet. Contudo, esse tipo de dificuldade não foi exclusivo deste estudo e, sim, de todos os contextos acadêmicos gerenciados remotamente durante a pandemia. Convém destacar que, no caso específico deste estudo, não havia uma avaliação final com a atribuição de uma nota de aprovação e, por esse motivo, não haveria nenhum tipo de benefício para os alunos participantes usarem recursos paralelos àqueles propostos em sala de aula com o objetivo de demonstrarem um desempenho melhor do que aquele efetivo.

⁹⁵ Tanto a componente psicológica quanto aquela neurolinguística – que se baseia no funcionamento dos dois hemisférios cerebrais – influenciaram os estudos desenvolvidos no âmbito da *glottodidattica* e, conseqüentemente, a escolha das técnicas e atividades didáticas envolvidas na elaboração de uma unidade didática (Balboni, 2018, p.14).

⁹⁶ Para os alunos poderem trabalhar em grupo de forma síncrona e on-line é necessário criar novas salas virtuais e isso faz com que o professor não possa visualizar todos os alunos ao mesmo tempo, tendo de alternar a sua “presença” entre essas diferentes salas ou espaços virtuais.

Apesar das dificuldades e limitações aqui tratadas, e inerentes ao momento histórico marcado por uma pandemia, vale enfatizar que algumas adversidades acabaram por se transformarem em significativas vantagens, conferindo a este trabalho um status de atualidade e inovação, por representar, além de outros fatores, uma metodologia de pesquisa e de ensino-aprendizagem realizada plenamente em modalidade on-line, reconhecida por uma das universidades – a Uni.1 – como horas de estágio e/ou formação extracurricular. Essa iniciativa pioneira serviu de modelo para a implementação de outros projetos – inclusive internacionais – que se basearam no mesmo formato que foi adotado no desenvolvimento do laboratório e no reconhecimento das horas de estágio.

Tratando-se de um laboratório de produção escrita, uma das vantagens relacionadas com a modalidade on-line diz respeito à maior praticidade nas atividades envolvidas no processo de revisão e reescrita dos textos – desde que possam ser digitados. As primeiras produções escritas pelos alunos tinham sido escritas à mão e eles tinham enviado a versão escaneada de cada uma delas. Essa estratégia, no entanto, não foi positiva, pois os instrumentos de correção à disposição da professora eram limitados – visto que o formato dos documentos eram sempre pdf ou jpg – e, além disso, os alunos também se demonstraram desmotivados ao terem que escrever os textos sabendo que depois teriam de enviá-los num formato digitalizado. Por esse motivo, optou-se por solicitar que todas as outras produções fossem escritas diretamente num documento word, facilitando, inclusive, as sucessivas atividades de reescrita e correção dos textos. É importante sublinhar que, durante os encontros, os alunos declararam preferir a modalidade de escrita no computador, pois não tinham que se preocupar com uma caligrafia legível e também porque disseram usar cotidianamente muito mais o computador do que a folha de papel. O papel geralmente é preferido num contexto presencial porque muitos alunos podem não ter à disposição o próprio computador e a possibilidade de impressão imediata e, por isso, é comum que as atividades sejam realizadas diretamente no caderno, com a possibilidade de destacar uma folha e entregá-la para o professor.

Outra vantagem do formato on-line do laboratório concerne à possibilidade de se usar uma plataforma como suporte para as aulas, que facilita a organização da coleta de dados, por parte da pesquisadora, além de lhe propiciar uma visão holística do completamento das tarefas propostas aos alunos, com base nos prazos pré-estabelecidos. Diferentemente do contexto presencial, em que o professor solicita uma tarefa para a aula seguinte e não sabe se de fato ela será ou não realizada pelo aluno – vindo a descobrir isso somente no momento da aula –, na modalidade on-line, é possível elaborar atividades e pré-definir, para cada uma delas, uma data

como prazo de entrega – anterior ao momento da aula. O benefício é duplo, pois o aluno, tendo em vista o prazo final, poderá organizar o seu tempo da melhor forma possível e realizar as atividades quando lhe for mais conveniente, desde que não supere a data indicada. Esse tipo de dinâmica na organização da entrega das tarefas é favorável também ao uso de outras estratégias didáticas como, por exemplo, aquela da *flipped class*. Nesse tipo de “aula invertida”, o professor disponibiliza o conteúdo teórico antecipadamente e dá instruções aos alunos sobre o que devem estudar e fazer antes do próximo encontro, esclarecendo que essa preparação prévia será fundamental para a realização de atividades práticas durante o momento da aula. Essa metodologia foi muito utilizada no laboratório de produção escrita e reflexão metalinguística, pois a maioria das atividades “guiadas” eram realizadas em classe, junto com o professor, como um momento de aplicação e aprofundamento do conteúdo teórico já estudado. Os alunos também esclareciam as suas dúvidas durante os encontros, reconhecendo no professor uma figura de facilitador e não de detentor do conhecimento a ser transmitido.

Além disso, na modalidade de ensino-aprendizagem on-line, ampliam-se as possibilidades de propor atividades elaboradas de acordo com os princípios da *gamefication* – ou gamificação –, tornando as aulas mais interessantes e, ao mesmo tempo, promovendo uma aprendizagem mais colaborativa entre os alunos. Como já sugere o nome, essas estratégias didáticas baseiam-se nos princípios dos jogos: o professor estabelece metas, desafios e os alunos devem alcançá-los, podendo, inclusive, receber uma recompensa ao final, com base no progresso alcançado individualmente e/ou pelo grupo. Um aplicativo que foi muito explorado durante os encontros foi o *Kahoot*: uma plataforma on-line e gratuita que permite a criação de diferentes conteúdos didáticos no formato *quiz*. Os alunos podem acessar o conteúdo mediante um código que é fornecido pelo professor e a pontuação final é estabelecida com base na quantidade de respostas corretas e também na rapidez com que são fornecidas. Ao término da atividade, a plataforma gera um placar final com a classificação dos alunos. A recompensa para o vencedor fica a critério do professor, no entanto, vale destacar que, consoante a visão de Fábio Caon e Sonia Rutka (2004), a verdadeira motivação presente nas atividades lúdicas está no divertimento experienciado na ação de jogar e no desejo de vencer. Algumas atividades de revisão das regências nominais e verbais, bem como do uso de diferentes articuladores do discurso, foram elaboradas com o *Kahoot* e apresentadas aos alunos como jogos, a serem realizados na fase de *síntese* da unidade didática. Reconhece-se que o momento da pandemia contribuiu para que as técnicas e recursos didáticos utilizados durante a realização do laboratório fossem bastante atuais e adequadas às exigências dos alunos participantes. Ademais,

os conteúdos disponibilizados nas plataformas das duas universidades poderão ser futuramente reutilizados – mas sobretudo aperfeiçoados e adaptados – para atenderem às necessidades de outros alunos que estiverem interessados em participar do laboratório.

Tratando-se de um projeto piloto nas duas universidades envolvidas, o período de intervenção foi redefinido da seguinte forma, em virtude do momento marcado pela pandemia:

- Oferta de um laboratório on-line, extracurricular, de caráter experimental⁹⁷, intitulado: *Laboratório de Produção Escrita e Reflexão Metalinguística: português nível avançado*;
- Duração de 40h: 30h de interações síncronas e 10h para a realização das atividades em modalidade assíncrona.

Na Uni.1 o laboratório foi oferecido no 1º semestre do ano letivo 2020/2021, ou seja, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2020; e na Uni.2, no 2º semestre do mesmo ano letivo, nos meses de fevereiro, março e abril de 2021. A fim de distinguir – quando necessário – esses dois momentos, eles serão respectivamente indicados como 1ª e 2ª versão do laboratório.

Cada uma das duas universidades possui a sua própria plataforma destinada à aprendizagem em ambiente virtual, ambas sustentadas pelo sistema *Learning Management System* e executadas pelo *software* conhecido como *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle), desenvolvido especificamente para contextos de aprendizagem. De acordo com Pettinelli, Sola, Cintra e Avellini (2020, p.107), “*attualmente il sistema Moodle è in uso presso circa cinquanta Atenei italiani e offre un importante supporto all’attività didattica e formativa attraverso un’ampia e complessa gamma di strumenti e risorse, garantendo una gestione ottimale del rapporto con gli studenti*”⁹⁸. Até o momento anterior à pandemia, os cursos de língua portuguesa das duas instituições usavam essas plataformas predominantemente como um instrumento complementar à didática presencial, cuja função mais explorada era aquela de um repositório digital, onde compartilhar com os alunos os materiais a serem usados nas aulas. No entanto, o Moodle permite a criação de

⁹⁷ Esse termo deve ser entendido aqui como sinônimo de experiência e aplicação prática, na condição de um projeto pioneiro que deveria ser testado para, sucessivamente, serem avaliadas as suas reais potencialidades formativas.

⁹⁸ Atualmente o sistema Moodle é utilizado em cinquenta universidades italianas e oferece um importante suporte para a atividade didática e formativa, devido a uma ampla e complexa gama de instrumentos e recursos que garantem uma ótima gestão da relação com os alunos [em ambiente virtual] (Pettinelli, Sola, Cintra, & Avellini, 2020, p.107 – tradução nossa)

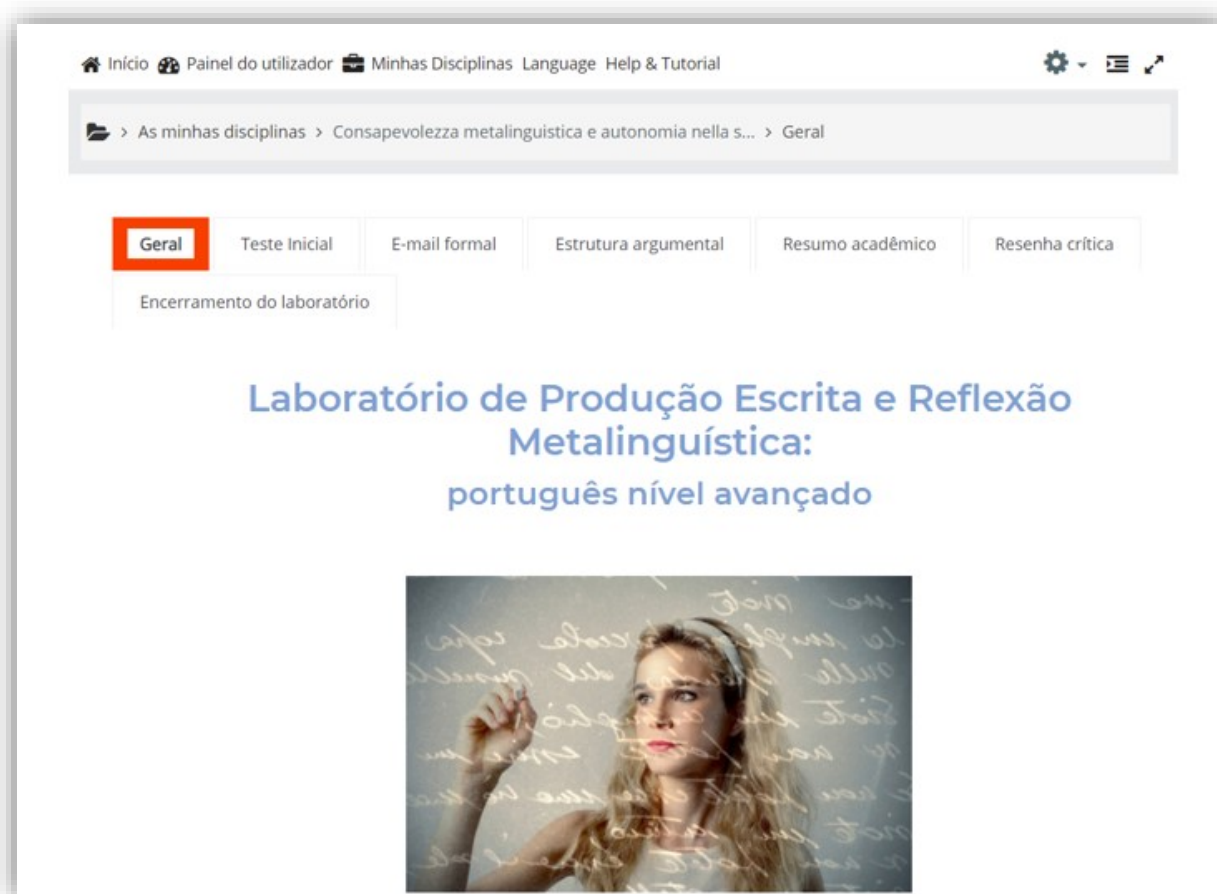
diferentes atividades interativas em ambiente virtual e, inclusive, propicia vários tipos de configurações bem específicas para cada uma delas, de acordo com os objetivos estipulados pelo professor. Por exemplo, é possível delimitar uma data e um horário para o início da atividade, bem como o seu tempo de duração, de modo que os alunos tenham de respeitar os limites impostos pelo professor para realizarem a atividade. Além disso, há também a possibilidade de configurar mensagens automáticas de *feedback diferido*, ou seja, ao término do exercício, o aluno poderá visualizar imediatamente a resposta correta e/ou uma explicação – previamente escrita pelo professor⁹⁹. Esses são apenas alguns exemplos do potencial didático de Moodle que, além de propiciar recursos para promover uma interação (in)direta entre alunos e professor durante a realização das atividades, também permite estruturar cada uma das fases da unidade didática de acordo com as exigências específicas de um ensino-aprendizagem em ambiente virtual. É importante ter em mente que a didática on-line, para que seja realmente eficaz, não deve se configurar exclusivamente como uma mera transposição – para um ambiente virtual – de recursos e estratégias usados na modalidade presencial.

Os encontros síncronos foram realizados por meio de dois dispositivos diferentes, seguindo as orientações específicas fornecidas por cada uma das instituições. Assim, para a 1ª versão do laboratório realizada na Uni.1, usou-se o *Microsoft Teams* para realizar um total de 14 encontros, cada um de 2h – incluindo a aplicação do teste diagnóstico inicial e final – todas as segundas e terças-feiras no período de outubro a dezembro de 2020. A quantidade de encontros na Uni.2 foi menor – 10 encontros –, pois a duração de cada um deles era de 3h e, ao invés de serem concentrados em dois dias da semana, eram realizados às sextas-feiras, por meio do uso do *Google Meet*, nos meses de fevereiro a abril de 2021.

A Fig 13 a seguir corresponde à captura de tela da página inicial do laboratório, cujo *design* foi mantido nas duas versões, visto que tanto a Uni.1 quanto a Uni.2 usavam o mesmo sistema – Moodle – para as suas plataformas de aprendizagem em ambiente virtual. Na parte superior da página, vêm-se as sete seções que foram criadas para cada um dos momentos do laboratório, sendo a seção “geral” um espaço onde a professora publicava avisos e comunicações e os alunos poderiam escrever as suas dúvidas ou solicitações – de interesse coletivo, como por exemplo, a respeito de eventuais mudanças de horário, dificuldades técnicas com a plataforma etc.

⁹⁹ Cfr. Pettinelli et al. (2020, p.118)

Figura 23 Página inicial do laboratório



Como se vê na Fig. 4, as seções do laboratório foram configuradas no formato *One Topic* de Moodle, de modo a recriar uma estrutura semelhante àquela do índice de um livro digital – com um *hiperlink* para acessar o conteúdo específico de cada um dos seus capítulos. No Apêndice 7 desta tese, encontra-se o roteiro esquemático de uma das quatro unidades didáticas – aquela relativa ao módulo do resumo acadêmico/*abstract* – que foram estruturadas a partir da abordagem metacognitivista e dos princípios da psicologia da Gestalt.

4 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NA FASE DE PRÉ-INTERVENÇÃO

As considerações tecidas a seguir referem-se aos dados coletados antes da aplicação pedagógica de atividades metacognitivas e metalinguísticas finalizadas a melhorar as habilidades iniciais dos alunos. Embora a natureza da pesquisa realizada seja predominantemente qualitativa-interpretativista, conforme descrito no capítulo 3, alguns dados foram tratados quantitativamente por estarem relacionados com os gráficos gerados automaticamente pelo aplicativo *Google Formulários*. Além disso, houve também a preocupação em comparar alguns resultados obtidos na fase da pré-intervenção com aqueles da pós-intervenção, justificando, assim, posteriormente um tratamento quanti-qualitativo dos dados.

4.1 Perspectiva dos alunos em relação à aprendizagem do português e a dificuldades nas produções textuais

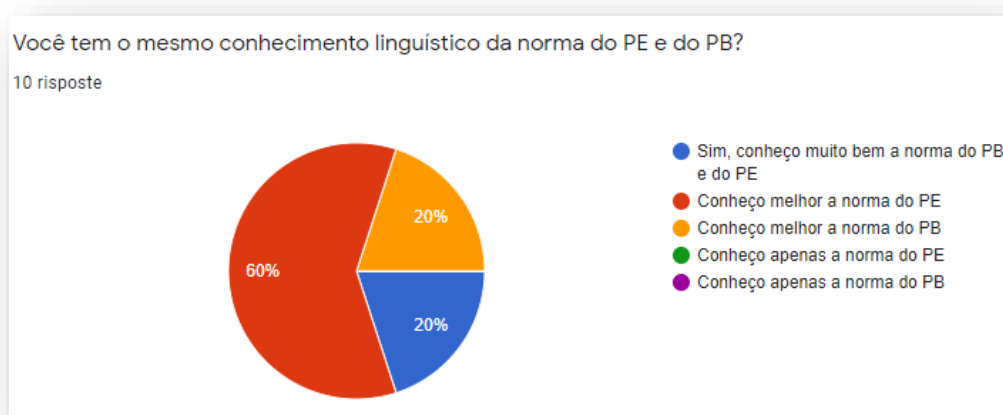
O primeiro instrumento utilizado na fase de pré-intervenção foi um questionário elaborado com a intenção de traçar o perfil dos alunos participantes e também de obter informações, por parte deles, sobre os seguintes aspectos:

- 1) o contato dos alunos com as duas normas da língua portuguesa e as dificuldades específicas em relação a esse tema;
- 2) o conhecimento metacognitivo e metaestratégico desses alunos em relação às atividades de produção, (auto)avaliação e (auto)correção de texto escritos;
- 3) os tipos de feedback recebido dos professores quanto à correção das produções textuais
- 4) os gêneros textuais mais frequentes nas produções escritas

4.1.1 Contato e dificuldades com as duas normas da língua portuguesa

Dada a especificidade do contexto de ensino e aprendizagem do português nas universidades italianas (ver seção 3.4), objetivou-se verificar se os alunos tinham conhecimento das duas normas da língua portuguesa e, sucessivamente, foi solicitado que comentassem brevemente *como e se* as tinham estudado.

Propõe-se, a seguir, uma análise global das respostas dos alunos, por meio da interpretação tanto dos dados quantitativos – ilustrados na forma de gráficos gerados pelo aplicativo *Google Formulários* – quanto daqueles qualitativos obtidos com as perguntas abertas. É importante esclarecer que a expressão em porcentagem no tratamento de alguns dados tem a função de ilustrar uma análise global interpretativista, cujo interesse é identificar as informações mais recorrentes e, conseqüentemente, mais relevantes para a compreensão dos aspectos investigados.



De acordo com o gráfico, nota-se que a maioria dos alunos afirmou conhecer melhor a norma do PE, enquanto que 20% declararam conhecer melhor a norma do PB e 20% indicaram a opção de conhecer muito bem ambas as normas.

Esses dados podem ser melhor compreendidos por meio da análise das respostas complementares obtidas a seguir, com a pergunta especificamente sobre *se* e *como* esses alunos tinham estudado as duas normas. As declarações dos alunos indicam que há uma tendência, nas universidades italianas, a se ensinar nos primeiros anos a norma europeia para, depois, introduzir aos alunos a norma brasileira. Isso pode explicar o fato de a maioria deles ter declarado conhecer melhor a norma do PE, pois é aquela com a qual têm contato desde o início do processo de aprendizagem e que acabam assimilando como parâmetro para sistematizar as regras gramaticais.

Durante o seu percurso de estudo na universidade, você estudou concomitantemente as normas do PE e do PB? Explique brevemente SE e COMO teve contato com as duas normas durante as aulas.

10 risposte

Eu estudei nos primeiros anos as norma do PE e também do PB, muitas vezes tinha aulas com professoras brasileiras e portuguesas.

Tive contato com ambas as normas por causa dos professores que mudavam cada ano: alguns eram português; outros brasileiros

Estudei mais as normas do PE (mais de 2 anos dos 3 anos da triennale). Teve contato com as duas normas por que tive uma professora de Portugal o outra brasileira.

na trienal eu tive áulas de português onde as professoras explicaram as diferenças linguísticas e gramaticais entre as duas normas, mas eu pratiquei um pouco mais a norma europeia, porque duas das minhas professoras de língua são portuguesas, e no Erasmus também conheci alguns rapazes portugueses, então estou um pouco mais habituada com a pronuncia europeia. Mas em geral, na universidade aprendi concomitantemente as duas normas.

O curso foi mais focado nas normas do PE. Tive algumas aulas sobre as diferenças fonéticas e lexicais.

Eu estudei no primeiro ano da triennale as normas do PE com uma professora portuguesa, e a partir do ano seguinte os estudantes de português europeu e os de português brasileiro começaram a ter aulas juntos, de maneira que ambos os grupos pudessem aprender as regras da outra norma. (isso relativamente às aulas do leitorado). Além disso durante o nosso percurso conseguimos estudar com professoras portuguesas e brasileiras, para aprender as diferenças gramaticais, as diferentes culturas e literaturas.

O curso foi mais focado nas normas do PE. Tive algumas aulas sobre as diferenças fonéticas e lexicais.

Não, não estudei as normas do PE e do PB concomitantemente. No primeiro ano da universidade tive o meu primeiro contato com a norma do PE, porque os meus professores de língua e literatura portuguesa eram de nacionalidade portuguesa. Tive contato também com a norma do português brasileiro, graças à minha professora de literatura portuguesa e brasileira, que é de nacionalidade brasileira. Porém, foi um contato "indireto" - não analisei ou estudei a estrutura da língua, porque o objeto direto do meu estudo não era o português, mas a literatura. Tive a possibilidade de entrar em contato direto com a norma do PB - e analisá-la - somente no último ano do mestrado, graças à professora - de nacionalidade brasileira - do curso de Língua Portuguesa e Brasileira.

Durante o primeiro ano as aulas eram inteiramente em PE, a partir do segundo estudiam-se concomitantemente as duas normas (2° ano a gramática era ensinada por uma professora brasileira e o leitorado por uma portuguesa, 3° ano as professoras eram ambas portuguesas, quer a de gramática quer a de leitorado mas os alunos utilizavam as duas normas arbitrariamente). Agora há duas partes de leitorado uma com a norma brasileira e a outra com a portuguesa).

Eu estudei nos primeiros anos as norma do PE e também do PB, muitas vezes tinha aulas com professoras brasileiras e portuguesas.

Tive contato com ambas as normas por causa dos professores que mudavam cada ano: alguns eram português; outros brasileiros

Outra informação interessante é que quase todos os alunos (9 deles) mencionaram ter tido professores de nacionalidade portuguesa e brasileira, o que caracteriza um cenário de ensino e aprendizagem na qual a língua portuguesa não está condicionada à realidade sociolinguística de apenas um contexto geográfico. Isso é muito positivo para que a língua portuguesa assuma cada vez mais o status de língua pluricêntrica, embora ainda seja evidente que a postura predominante, no território italiano, é aquela de um ensino bicêntrico. Surgem, assim, algumas questões de implicação pragmática e metodológica: como esses alunos aprendem a diferenciar as regras de uma norma e de outra?, que tipo de dificuldades eles demonstram ter e qual o nível de consciência deles a respeito dessas dificuldades? A fim de indagar a respeito dessas problemáticas, foram elaboradas duas perguntas, uma focada nas dificuldades percebidas pelos alunos e outra, especificamente sobre a capacidade deles de usarem somente uma ou as duas normas nas atividades de produção escrita:

Você tem dificuldades em diferenciar as regras gramaticais das duas normas? Especifique a sua resposta indicando alguns aspectos característicos das suas dificuldades.

10 risposte

As vezes, vou encontrar dificuldades escrevendo seguindo a norma do PE, sobretudo quando escrevo as formas do verbo, e dos pronomes.

As vezes tenho dificuldade, sobretudo em colocar os pronomes antes, em meio ou depois do verbo.

Tem dificuldades porque pratiquei mais as normas do PE. Os aspectos mais característicos das dificuldades são a pronúncia, as preposições, uma parte do léxico

Geralmente não tenho muitas dificuldades. Mas em particular, quando utilizo a norma brasileira, tenho de estar um pouco mais atenta, porque tendo (por exemplo) para colocar o pronome depois do verbo, para utilizar o "você" como pronome formal e coisas assim

Sim, tenho algumas dificuldades em diferenciar as regras gramaticais das normas.

Sim, tenho algumas dificuldades porque faço um pouco de confusão entre as duas normas. As minhas dificuldades são relativas à sintaxe e ao léxico - e em forma menor aos acentos.

Sim, em particular tenho algumas dificuldades em distinguir a aplicação de alguns verbos, dado que são aplicados de forma diferente nas duas normas; tenho também dificuldades na colocação dos pronomes em ambas as normas.

Eu consigo diferenciar as regras gramaticais das duas normas. O meu erro maior é, por uma questão de conveniência, utilizar a norma brasileira na oralidade no uso dos pronomes (dado que na norma PB os pronomes se colocam antes do verbo, independentemente da construção gramatical). Consigo além disso entender as diferenças lexicais entre as duas normas.

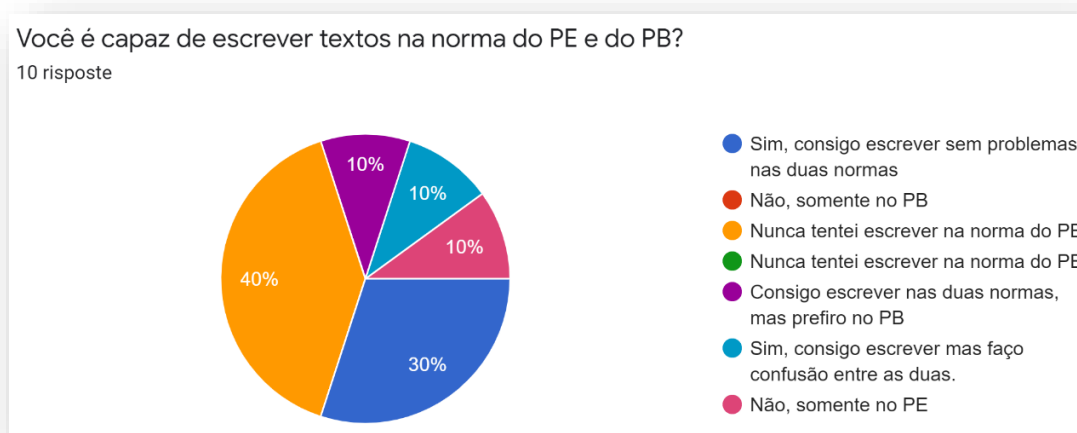
Não.

Penso sempre em PE, porque de facto foi com aquela que estudei desde ao inicio e de consequência não penso com aquela do PB. Mas provavelmente sim.

Somente 2 dos alunos disseram não ter dificuldades em diferenciar as duas normas, 4 afirmaram ter dificuldade às vezes e os outros 4 declararam ter dificuldades, sendo as mais citadas: colocação pronominal, diferenças lexicais, de acentuação, bem como sintáticas e de pronúncia. Um dos alunos que disse conseguir diferenciar as duas normas fez uma reflexão sobre o fato de ter consciência de que na oralidade usa a colocação pronominal de acordo com a norma brasileira – ou seja, na posição proclítica, que coincide com as regras da língua italiana –, mas na escrita consegue ter um maior controle e, portanto, segue as regras da norma europeia.

Os erros que interferem na construção do significado são aqueles que devem ser mais explorados em sala de aula, como por exemplo, a alternância dos pronomes “tu” e “você” ou das suas respectivas formas verbais, ou ainda, a inadequação do uso dos pronomes ao nível de formalidade do contexto comunicativo. Nesta tese, o foco da atenção é colocado na produção escrita justamente porque é aquela que envolve ações de maior controle no uso da língua, devido à possibilidade de um texto escrito poder ser analisado e reeditado. Todavia, se o aluno não for orientado pelo professor no desenvolvimento das suas habilidades metalinguísticas aplicadas a atividades de análise e autoavaliação do próprio texto, as dificuldades mencionadas nem sempre são superadas. Por esse motivo, na seção seguinte, serão analisados os textos produzidos pelos alunos, a fim de verificar se as dificuldades diagnosticadas coincidem com aquelas mencionadas nas respostas obtidas por meio do questionário inicial (Apêndice 1).

Quando indagados sobre a capacidade de escreverem textos nas duas normas do PE e do PB, metade dos alunos declarou conseguir escrever nas duas normas, mas um deles quis especificar o fato de fazer confusões entre as duas normas e outro disse preferir a norma do PB. Os demais alunos afirmaram nunca terem tentado escrever na norma do PB, sendo que um deles especificou não ser capaz de escrever textos de acordo com essa norma



Verificou-se, por meio da análise individual das respostas, que os alunos que afirmaram nunca ter tentado escrever na norma do PB pertencem ao grupo 2 e outro aluno, que declarou saber escrever somente no PE, não tinha feito a graduação nem na Uni 1 e nem na Uni 2. Esses dados podem ser associados à organização curricular específica de cada uma das universidades. Conforme descrito pelos próprios alunos do grupo 2, na Uni 2, os estudantes devem escolher no primeiro ano da graduação se seguirem o leitorado brasileiro ou português, mesmo considerando que no segundo ano, independente dessa escolha, todos os alunos terão aulas com uma leitora brasileira. No caso dos alunos da Uni 1, não lhes é dada a possibilidade de escolher entre o leitorado brasileiro e português, pois o currículo é organizado de acordo com a nacionalidade dos professores contratados – os quais podem ser diferentes de um ano para outro.

Geralmente, nos cursos universitários na Itália orienta-se que os alunos escolham uma norma e “sejam fiéis” a ela, justamente para evitar que façam confusão com a outra norma – o que é confirmado pelas respostas dos alunos ao indicarem que nunca tentaram escrever na norma do PB, por exemplo. No entanto, para o aluno que recebe *input* linguístico nas duas normas, nem sempre é fácil e intuitivo – como é para um nativo – distinguir as especificidades pragmáticas, sintáticas e lexicais no momento de produzirem um texto, por essa razão que muitos afirmaram conhecer as diferenças, mas terem dificuldades com elas nas produções.

Independentemente se a exposição dos alunos às duas normas ocorre concomitantemente ou progressivamente ao longo dos anos do percurso acadêmico, defende-se, aqui, que sejam propostas atividades de adaptação de um texto escrito numa norma para a outra, com exercícios também de correção de interferências típicas das produções dos alunos. Isso não significa que o aluno deva saber escrever perfeitamente em ambas as normas, conhecendo todas as diferenças e especificidades de cada uma delas, mas que lhe seja dada a oportunidade de focalizar a sua atenção sobre alguns aspectos mais relevantes e/ou que aparecem de forma recorrente nos textos dos alunos. Esse tipo de atividade não se deve limitar à identificação das diferenças, mas propor a manipulação das estruturas linguísticas por parte dos alunos, levando-os intencionalmente a transformarem, corrigirem, modificarem um texto de acordo com as regras das duas normas. Caso contrário, os alunos acumulam apenas conhecimento tácito a respeito dessas diferenças, o que não os ajuda a superarem as dificuldades mencionadas na questão anterior.

Essas constatações motivaram a elaboração da Unidade 1 proposta na fase de intervenção. Através de atividades de reflexão metalinguística, elaboradas a partir do modelo apresentado por Gerhardt (2016) e discutido no capítulo 2, na seção 2.6.1, os alunos foram solicitados a manipularem essas dificuldades acima analisadas, tendo como referência as características estruturas e linguísticas do gênero textual “e-mail formal”.

4.1.2 Conhecimento metacognitivo e metaestratégico dos alunos em relação às atividades de produção e (auto)correção textual

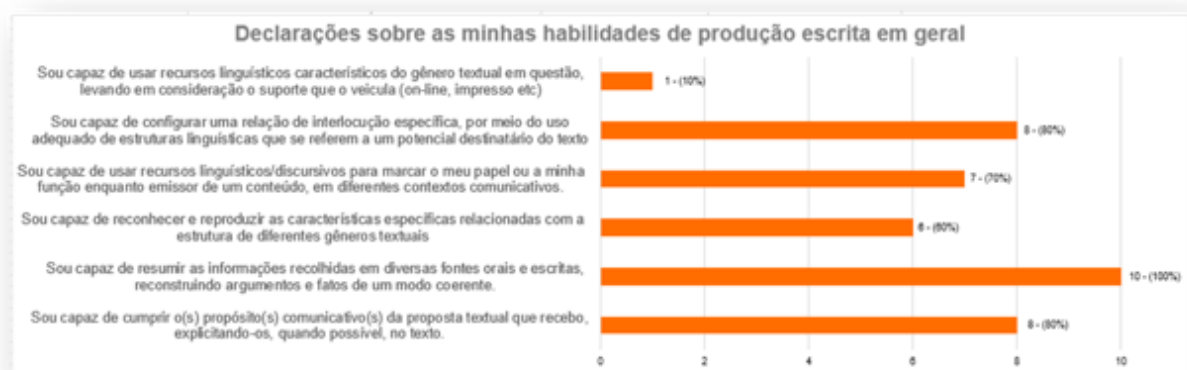
Nas seções “Informações sobre o processo de produção escrita e as estratégias que você utiliza”, “Informações sobre as suas habilidades de autocorreção” do questionário inicial (Apêndice 1), buscou-se indagar qual era o conhecimento metacognitivo e metaestratégico – conceitos baseados nos estudos realizados por Kuhn (2002) e Tarricone (2011) – dos alunos em relação às atividades de produção e (auto)correção textual. Assume-se, aqui, o pressuposto de que o metaconhecimento envolve tanto o conhecimento declarativo dos indivíduos – declarações sobre o que sabem e não sabem fazer – quanto os conhecimentos procedural e condicional, respectivamente relativos à capacidade de saber quais são os objetivos a serem alcançados e estratégias mobilizadas para esse fim, e saber sobre as condições específicas – quando e por que – implicadas nos outros tipos de conhecimento de natureza metacognitiva. Optou-se por analisar, primeiramente, os conhecimentos declarativo e procedural verbalizados

pelos alunos e, num segundo momento, verificar como se manifesta o conhecimento condicional deles em relação à especificidade da tarefa proposta.

• Conhecimento metacognitivo sobre atividades de produção textual

Os alunos tiveram de selecionar as opções de declarações que melhor representavam as capacidades deles em relação às atividades de produção escrita em geral e, sucessivamente, tiveram de refletir sobre o que lhes faltava para serem capazes de as realizar, bem como sobre o que poderiam fazer para alcançar tais competências no futuro.

Declarações sobre as minhas habilidades de produção escrita em geral	
1. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de cumprir o(s) propósito(s) comunicativo(s) da proposta textual que recebo, explicitando-os, quando possível, no texto.
2. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente.
3. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de reconhecer e reproduzir as características específicas relacionadas com a estrutura de diferentes gêneros textuais
4. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de usar recursos linguísticos/discursivos para marcar o meu papel ou a minha função enquanto emissor de um conteúdo, em diferentes contextos comunicativos.
5. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de configurar uma relação de interlocução específica, por meio do uso adequado de estruturas linguísticas que se referem a um potencial destinatário do texto.
6. <input type="checkbox"/>	Sou capaz de usar recursos linguísticos característicos do gênero textual em questão, levando em consideração o suporte que o veicula (on-line, impresso etc)



Os dados obtidos a partir deste gráfico serão retomados no momento em que as produções textuais dos alunos forem analisadas, de modo que seja possível comparar se o conhecimento metacognitivo deles corresponde, de fato, ao desempenho alcançado na realização das tarefas propostas.

Verificou-se que todos os alunos declararam ser capazes de resumir informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reorganizando a argumentação de um modo coerente, o que possivelmente está relacionado com o fato de praticarem mais esse tipo de produção textual. A maioria (80%) indicou ser capaz de cumprir os propósitos comunicativos delimitados no comando da tarefa, bem como de configurar uma relação de interlocução específica, por meio do uso adequado de estruturas linguísticas que se referem a um potencial destinatário do texto. Quanto ao uso de recursos discursivos e linguísticos adequados para marcar no texto o papel do emissor, em diferentes contextos comunicativos, 70% dos alunos declararam serem capazes de o fazer. No que concerne à capacidade de reconhecer e reproduzir as características específicas de um determinado gênero textual, pouco mais do que a metade dos alunos (60%) selecionou essa opção e 90% não indicaram ser capaz de usar recursos linguísticos característicos do gênero textual, levando em consideração o suporte que o veicula (on-line, impresso etc). Esses dados provavelmente estão relacionados com o fato de os alunos não estarem habituados a produzirem diferentes gêneros textuais, sendo mais frequente realizarem resumos ou comentários críticos sobre outros textos lidos.

A fim de compreender melhor as lacunas reconhecidas pelos alunos, foi solicitado que eles comentassem as escolhas feitas na pergunta anterior, refletindo sobre o que poderia ser feito para que alcançassem as competências que lhes faltavam. Leem-se a seguir as respostas:

Se você indicou não ser capaz de realizar alguma das ações anteriores, explique o que lhe falta para ser capaz de realizá-la e como pensa de poder alcançar essa(s) competência(s) no futuro.

7 risposte

Provavelmente não tenho a segurança justa e adequada e sobretudo, com o facto que tenho dificuldade já na minha língua materna no enfrentar algumas tipologias de escritas, tenho muito medo no escrever naquelas tipologias numa outra língua. A melhor solução para mim seria ler muito os diferentes géneros de escritas e depois tentar de enfrentar pessoalmente, mas só depois de muito trabalho.

Sinto que muitas das vezes falta-me a segurança nas minhas capacidades de escrita, e a falta de prática na escrita desses géneros textuais. Acho que com uma prática maior poderia melhorar e aumentar a minha confiança nas minhas capacidades linguísticas.

Falta conhecer léxico específico e estruturas mais complexas

Acho que para escrever resumos de obras profissionais ou literárias, é preciso conhecer uma linguagem técnica específica da área analisada e utilizar também um estilo formal. Portanto, poderia melhorar esse aspeto estudando por exemplo o vocabolário relativo à um determinado tema/argumento.

Há muitos tipos de textos, e eu acho que tenho ainda que aprender o estilo, a linguagem e o léxico para cada um de eles (texto jornalístico, texto para anunciar/divulgar/publicitar algo, texto de crítica de ensaios). Poderia ser útil entender a diferença entre eles do ponto de vista das estruturas, e ler alguns deles para ter maior conhecimento. (esta capacidade falta - me um pouco também na minha língua materna, porque costumo ler só alguns tipos de textos).

O que me falta é um maior contato com o léxico específico e a revisão de alguns aspectos gramaticais da língua portuguesa. Gostaria de ler mais artigos científico em português, assim poderia melhorar a minha competência linguística.

Exercícios práticos

Algumas reflexões dos alunos quanto às habilidades que ainda não possuem e que podem ser desenvolvidas confirmaram as hipóteses levantadas anteriormente, por exemplo, ao afirmarem que lhes falta conhecimento e prática acerca de alguns gêneros textuais. Além disso, a preocupação com o léxico, sobretudo aquele em âmbito mais específico, foi mencionado como um aspecto importante para que os alunos se sintam mais seguros quanto às próprias competências. Um outro aspecto crucial para este estudo foi citado na resposta de dois alunos: o fato de eles reconhecerem a relação existente entre dificuldades manifestadas na LM e transferidas para a LE. Essa percepção corrobora o que se discutiu nos capítulos teóricos desta tese sobre a relevância de promover reflexões comparativas e metalinguísticas acerca do sistema linguístico da LM e da LE (Peppoloni, 2018; Roehr-Brackin, 2019; Ançã 2016, 2018), com o intuito tanto de aumentar as competências na LM – diagnosticadas pelos alunos como fracas – quanto de estabelecer, a partir da LM, parâmetros que possam ajudar na resolução de alguns problemas na LE. Os alunos citaram serem necessárias algumas ações para sanar as dificuldades mencionadas, como, por exemplo: ler mais textos, de diferentes gêneros textuais,

para ampliar tanto o léxico quanto o conhecimento das estruturas linguísticas e formais específicas de cada um deles, e revisar alguns aspectos da gramática da língua portuguesa.

O escopo da pergunta a seguir era justamente o de verificar se as dificuldades mencionadas com relação à produção escrita em PLE também eram notadas na LM e/ou se os alunos observavam algumas diferenças entre essas duas habilidades:

Faça uma reflexão sobre as dificuldades mencionadas anteriormente e as suas competências na língua materna. Essas dificuldades se apresentam também em relação à sua língua materna? Justifique a sua resposta.

10 risposte

Seguramente tenho dificuldade ao nível de gramatical na minha língua materna, sobretudo nos verbos e algumas vezes nas construções das frases. Com muita probabilidade è algo que pertence a formação anterior e que não corrigi.

Não, ou pelo menos muito raramente, quase nunca. Acho que é algo devido à maior e mais segura competência da minha língua materna.

Não tenho estas dificuldades com o italiano

não tenho as mesmas dificuldades quandoe screvo na minha língua materna. Acho que é porque os falantes de uma língua, se ela é a materna, sabem utilizar construtos gramaticais na forma correta e sabem qual é a forma correta, mesmo sem conhecer ou compreender completamente a regra e as razões dum particular construto gramatical. É o mesmo que acontece quando um falante estrangeiro que estuda a nossa língua materna pergunta-nós porque (por exemplo nas expressões "una bella casa" e "una casa bella") se o adjetivo está antes tem um significado, mas se está depois tem um outro. Trata-se de pequenas diferenças que dificilmente um falante nativo sabe explicar.

Do ponto de vista gramatical não porque tenho uma familiaridade maior. No que diz respeito ao léxico também em italiano tento procurar sinónimos e palavras diferentes para não ter repetições. Eu leio muito em italiano e acho que através da leitura, em maneira subconsciente, vou utilizar nos textos que escrevo na minha língua materna expressões ou construções que os autores usam. E seria útil também em português entender a maneira em que os autores escrevem, para depois eu poder "roubar" algumas destas frases ou termos.

não, porque são erros que me acontecem escrevendo em uma língua estrangeira.

Raramente pode acontecer que não me lembro algumas palavras mais específicas e nesse caso tento mudar o texto e utilizar outras palavras mais comuns, como faço quando utilizo a língua portuguesa o outras línguas.

Não em todos os contextos mas também o italiano apresenta uma linguagem técnica muito complexa difícil de dominar.

Eu não tenho as mesmas dificuldades porque eu acho que sou mais costumada de escrever e falar italiano, então quando falo/escrevo italiano, è quasi automatico não ter problemas de gramática.

Sim, tenho. Acho que é uma dificuldade cognitivas relacionadas à escrita

A análise qualitativa-interpretativa dessas respostas revelou que a maioria dos alunos não considera ter as mesmas dificuldades na LM que tinham sido mencionadas em relação à atividade de produção escrita em PLE. A competência epilinguística (Culioli, 1968) – cuja natureza do conhecimento linguístico é intuitiva, automática, não verbalizada e, portanto, menos controlada – foi citada em algumas das respostas para justificar a maior facilidade tanto na produção oral quanto escrita em LM. Isso sugere que esses alunos consideram que o êxito alcançado nas atividades linguísticas realizadas na LM está associado à uma competência espontânea e automatizada, e não a uma habilidade passível de ser voluntariamente observada, analisada, desenvolvida e até mesmo aplicada em outros contextos linguísticos semelhantes. Sabe-se que tanto o conhecimento implícito quanto o explícito influenciam as ações de monitoramento da produção escrita (Camps & Milian, 2000), no entanto, é o desenvolvimento da capacidade de verbalização e análise intencional das estruturas linguísticas que possibilita um maior controle no uso da língua. Assim sendo, defende-se que atividades didáticas focadas na reflexão metalinguística podem ajudar esses alunos, que declararam ter maior facilidade com a LM, a transformarem o conhecimento implícito – o qual consideram ser a fonte de segurança e eficácia na execução de tarefas como produção escrita – em conhecimento explícito, a fim de que o saber automatizado e intuitivo se torne uma ferramenta útil na aprendizagem da LE.

Ademais, conforme já tinha sido antecipado nas respostas anteriores, 2 alunos confirmaram ter as mesmas dificuldades tanto na LM quanto na LE, sendo que um deles fez referência à sua formação anterior (escolar) como possível causa dessas dificuldades e o outro, definiu-as como sendo de natureza cognitiva, especificamente relacionada com a habilidade escrita. Nesse sentido, as atividades didáticas de promoção da consciência metalinguística também são proficuas, pois diversos estudos revelaram que há uma estreita relação entre desenvolvimento da competência metalinguística na LE e aumento do conhecimento (meta)linguístico acerca da LM, com implicações de ações mais controladas e autorreguladas em ambas.

• Conhecimento metaestratégico sobre atividades de produção textual

A seguir, analisam-se as respostas dos alunos quanto às estratégias citadas por eles ao realizarem as atividades de produção de texto em língua portuguesa. Vale especificar que todas as perguntas desta seção são “abertas” e foram formuladas para que os alunos pudessem refletir acerca das próprias estratégias usadas. Assim como na análise das questões anteriores, o tratamento quantitativo dos dados é de tipo complementar e tem como objetivo possibilitar uma visão global dos resultados referentes à fase de pré-intervenção, avaliando a recorrência das respostas obtidas. A primeira pergunta refere-se às estratégias, em geral, usadas pelos alunos quando devem escrever um texto em língua portuguesa:

Quais são as estratégias que você usa quando tem de escrever um texto em português? Dê exemplos.

10 risposte

Quando escrevo um texto em português, antes de tudo vou imaginar na minha mente um pensamento lógico: ao início, tento de fazer uma comparação com o italiano, e depois entendo que, por exemplo, a estrutura duma frase em português é diferente daquela em italiano, vou ordenar as ideias e depois consigo escrever o texto.

Antes planejo o conteúdo, as vezes faço comparações com as estruturas do italiano, reflito sobre o meu leitor ideal

Planejo o conteúdo e também vou adicionar informações enquanto escrevo. Faço comparações com o italiano e com o espanhol. Penso muito no assunto que deve ser tratado e algumas vezes procuro informações em google antes de escrever. Quanto os textos são de muitas páginas (es: tesi triennale) vou fazer antes de escrever um "elenco puntato" com todas as informações

Normalmente eu escrevo sempre uma lista dos pontos mais importantes que vou tratar e vou dividi-los em parágrafos, pensando também em quem será o leitor da minha produção

Vou pensando no texto enquanto escrevo, faço comparações com estruturas gramaticais da língua italiana analisando a diferença estrutural.

Em situações formais geralmente costumo pensar intensamente e planejar o conteúdo antes de escrever um texto, porque gosto de refletir no assunto que vou tratar. Outras vezes, em situações mais informais escrevo de forma mais intuitiva. Quanto à forma - e sempre em situações mais formais - costumo escrever uma primeira versão, lê-la com atenção e corrigir os eventuais erros. Além disso, às vezes faço algumas comparações com a língua materna, sobretudo em relação à forma em situações formais - relatórios ou emails formais.

Normalmente planeio pouco o conteúdo das minhas produções, tendo a escrever mais de forma espontânea e intuitiva pensando no assunto em que vou escrever, embora ao longo desse processo faça comparações com as estruturas da minha língua materna. Às vezes, quando tenho dificuldade em relembrar algumas estruturas do português, recorro a textos escritos precedentemente para tentar encontrar essas estruturas. Outras vezes, repito em voz alta a frase que quero escrever para ver se dessa forma faz sentido, se "soa corretamente", tento recorrer à minha memória auditiva

1. Procuo algumas informações sobre o assunto para ter maior conhecimento também do ponto de vista do léxico (leio artigos, vejo documentários, ...)
2. Elaboro um pequeno esquema (geralmente escrito à mão de jato)
3. Escrevo já prestando atenção à gramática e ao léxico.
4. Tento corrigir o texto.
5. Sempre leio no final o texto em voz alta, para perceber melhor os erros.

Planejo o conteúdo antes de começar a escrever criando uma listagem dos pontos que tenho de tratar (colocando uma palavra-chave em cada ponto) e fazendo uma pesquisa para aprofundir o assunto. Penso no texto diretamente em língua portuguesa, adaptando o léxico ao tipo de público leitor (ajudo-me muito com os dicionários).

Costumava escrever o conteúdo antes em italiano e depois traduzir tudo em língua portuguesa, mas era um processo muito longo e esse processo foi porque não tinha bastante segurança. Depois comecei a pensar em língua diretamente. Se tenho dúvidas em relação as construções das frases, penso sempre antes em italiano e depois tento traduzir, relembrando as varias construções típicas da língua portuguesa. Queria precisar que não vou escrever de forma intuitiva, mas faço sempre um esquema dos pontos fundamentais do texto que vou escrever.

No quadro a seguir, as estratégias mencionadas aparecem numeradas (de 1 a 11), com a indicação da quantidade de alunos que as citaram nas suas respostas:

Quadro 3 – Estratégias usadas pelos alunos na produção escrita

Estratégias usadas na produção escrita em língua portuguesa	Nº de alunos
1. Comparo as estruturas do português com a do italiano (língua materna)	8
2. Comparo com estruturas de outra LE	1
3. Reflito sobre o meu leitor ideal	3
4. Planejo o conteúdo antes de escrever e/ou faço uma lista dos tópicos que devem ser tratados	4
5. Procuo informações na internet ou em outras fontes sobre o conteúdo que tem de ser escrito	2
6. Penso no texto enquanto escrevo, sem planejar antes	2
7. Escrevo uma primeira versão e reviso para tentar encontrar possíveis erros	2
8. Leio outros textos semelhantes em português para me apropriar de estruturas linguísticas	2
9. Leio em voz alta o texto que escrevi e confio na minha memória auditiva para perceber erros	2
10. Escrevo já refletindo sobre a gramática e o léxico	1
11. Penso diretamente em português enquanto escrevo	1

A grande maioria (8 alunos) dos participantes disse comparar as estruturas da língua portuguesa com aquelas da LM enquanto realizam as atividades de produção escrita em PLE. Esse dado confirma a importância de se acionar o conhecimento prévio dos alunos que, num contexto de ensino e aprendizagem da LE, não prescinde dos saberes que já possuem acerca do funcionamento da LM e até mesmo de outras LEs – como no caso da língua espanhola, citada em uma das respostas. Todavia, conforme discutido no capítulo 2, o conhecimento da LM pode ser de natureza diferente daquele desenvolvido na LE, ou seja, mais intuitivo e menos controlado (epilinguístico) e, por isso, é crucial promover reflexões metalinguísticas guiadas e focadas não só na estrutura e no funcionamento da LE, mas também naqueles da LM, a fim de que o conhecimento prévio se torne efetivamente aplicável na solução de problemas encontrados na LE e vice-versa (Ançã, 2016; 2018; Peppoloni, 2018; Roehr-Bracking, 2018).

Outro dado que reforça a necessidade de aplicar uma metodologia que enfatize a reflexão metalinguística e aumente a capacidade não só de monitoramento, mas de controle do uso da LE está relacionado com algumas estratégias citadas pelos alunos, como por exemplo, a de recorrer à leitura em voz alta e à memória auditiva na tentativa de detectar erros. Essa estratégia baseia-se, sobretudo, no conhecimento epilinguístico dos alunos e ativa os processos automáticos de uso da língua, que não envolvem ações de reflexão cognitiva deliberada e/ou de monitoramento do pensamento lógico, caracterizando um tipo de conhecimento de natureza mais intuitiva, o qual leva o aluno, diante de um problema linguístico, a fazer escolhas também intuitivas e não intencionais e controladas.

As estratégias de refletir sobre um leitor ideal, procurar informações em outras fontes e planejar o conteúdo do texto, organizando-o em tópicos a serem tratados, podem ser classificadas como metacognitivas, pois envolvem ações deliberadas e de tentativa de organização de outras ações mais abstratas. No entanto, para que essas estratégias sejam, de fato, efetivas na realização de atividades de produção de texto, os alunos deverão focalizar não somente o conteúdo, mas serem capazes de o associar também à forma adequada – tanto do texto quanto das estruturas linguísticas articuladas na sua composição. Da mesma forma, a estratégia de refletir sobre a gramática e o léxico enquanto se escreve o texto, não poderá ignorar o plano do conteúdo, caso contrário, o resultado final pode ser uma sequência de frases que não se articulam de modo eficaz na construção do sentido. A estratégia nº 7 – escrever uma primeira versão do texto e depois fazer a revisão para tentar encontrar possíveis erros – envolve, claramente, ações metacognitivas presentes tanto no processo de monitoramento quanto de controle, diferentemente da estratégia nº 6 – pensar no texto enquanto se escreve, sem planejar.

As estratégias metacognitivas são subjetivas e estão diretamente relacionadas com as experiências acumuladas pelos indivíduos, caracterizando o esquema metacognitivo de cada um deles. Como algumas estratégias também se baseiam em crenças individuais é crucial propor atividades didáticas que levem os alunos a monitorarem se tais crenças correspondem aos os resultados alcançados. De acordo com Flavell (1979), as categorias pessoa-tarefa-estratégia atuam nas crenças individuais e o sujeito deve aprender a aprender adquirindo consciência da relação existente entre essas três categorias (Gerhardt, 2016; Botelho, 2010; 2015). O objetivo de um ensino crítico e reflexivo é guiar o aluno no processo de construção de uma aprendizagem autorregulada, baseada no aumento da capacidade de autonomia e (auto)controle dos alunos na realização de tarefas cada vez mais complexas.

Dessa forma, buscou-se indagar também a respeito do conhecimento declarativo e procedural envolvidos nas atividades de (auto)avaliação e (auto)correção, a fim de que fosse possível planejar – para a fase de intervenção – uma didática direcionada a solucionar as lacunas diagnosticadas.

•Conhecimento metacognitivo sobre as habilidades de (auto)avaliação e (auto)correção dos textos

Foram elaboradas as seguintes questões para obter informações sobre o conhecimento metacognitivo dos alunos em relação às habilidades de (auto)avaliação e (auto)correção:

- a) Quando você faz uma releitura dos seus textos, consegue identificar sozinho alguns tipos de erros? Justifique a sua resposta, dando exemplos de erros que consegue identificar sem a ajuda do professor.
- b) Quais são os tipos de erros mais comum(ns) que os/as professores/as corrigem nos seus textos e que você não consegue identificar sozinho?

No tocante à pergunta (a), todos os alunos declararam ser capazes de identificar alguns erros quando fazem uma releitura dos próprios textos:



A respeito desse dado, é necessário salientar que a releitura de um texto com a intenção de gerenciamento das ações metalinguísticas para a reparação do erro caracteriza um processo metacognitivo. Consoante Almeida (2017, p. 79): “a revisão lida diretamente com a consciência metalinguística, pois diz respeito à manipulação da forma linguística. Assim, pode-se postular que a qualidade da revisão é proporcional ao conhecimento metalinguístico”. De fato, o autor sustenta que alguns estudiosos, como Camps e Milian (2000, p. 11), defendem que algumas dificuldades – apresentadas pelos aprendizes e relacionadas com as ações de detectar, diagnosticar e, principalmente, corrigir os erros que aparecem no texto – podem estar associadas aos níveis não explícitos do conhecimento linguístico desses aprendizes no momento da produção do texto. A declaração unânime de que conseguem identificar sozinhos alguns erros ao fazerem uma releitura do próprio texto sugere que esses alunos têm consciência de possuírem habilidades metalinguísticas favoráveis à capacidade de autocorreção dos textos produzidos por eles, no entanto, é também relevante compreender qual o nível de tais habilidades. Assim sendo, a fim de refletir sobre a tipologia dos erros que conseguem identificar sozinhos, solicitou-se que fossem dados alguns exemplos para justificar a declaração deles e, em seguida, os alunos tiveram de responder também à questão (b), que indagava sobre a tipologia dos erros marcados nas correções feitas pelo/a professor/a.

As respostas obtidas foram muito semelhantes para as duas perguntas, todavia, verificou-se que os erros de interferência da LM, bem como de outras línguas são os mais difíceis de serem percebidos sem a ajuda do professor, pois não foram citados nenhuma vez nos exemplos das respostas dadas à questão (a). Ademais, erros de natureza sintática – como, por exemplo, concordância verbal, preposições – e/ou semânticas – diferenças entre *ser* e *estar*, *para* e *por* foram indicados com maior frequência nas correções que recebem dos professores.

No que concerne os erros frequentemente identificados em autonomia pelos aprendizes, foram muito citados aqueles que se relacionam com a superfície do texto – como acentuação, ortografia, “de distração” –, os quais são menos complexos do que os de natureza sintática e pragmática:

Que tipos de erros são esses que você consegue encontrar sozinho/a antes de passar pela correção do/a professor/a?

10 risposte

Palavras que não são escritas na maneira correcta, acentos, e as vezes erros da gramatica.

Erros gramaticais, de acentuação e de coerência textual

acentos, concordância plural/singular e feminino/masculino, erros ortográficos, erros de forma (como letras maiúsculas)

erros de colocação dos acentos, de conjugação dos verbos, preposições

Especialmente erros lexicais.

Geralmente são erros de acentuação, lexicais ou gramaticais.

Acentos, palavras escritas mal

Erros ortográficos (acentuação, erros de distração, inversão de letras).

Quais são os tipos de erros mais comum(ns) que os/as professores/as corrigem nos seus textos e que você não consegue identificar sozinho?

10 risposte

interferências do italiano e do espanhol, acentuação, formas verbais

erros de escrita duma palavra, que na maioria das vezes eram causados pela interferência do italiano, preposições, colocação de alguns advérbios

Acentuação, erros gramaticais e lexicais.

Os erros que as professoras corrigiam eram geralmente erros de acentuação e, outras vezes, corrigiam formas verbais (futuro do subjuntivo).

erros sintáticos, formas verbais, erros de acetuação, raramente construções sintáticas

léxico, acentuação

ortográficos, pontuação.

verbos escritos em formas erradas ou na escolha entre ser e estar, nos acentos, diferencia entre Por e Para e preposições.

• **Conhecimento metaestratégico sobre as habilidades de (auto)avaliação e (auto)correção dos textos**

As perguntas direcionadas ao conhecimento metaestratégico dos alunos sobre as habilidades de (auto)avaliação e (auto)correção foram as seguintes:

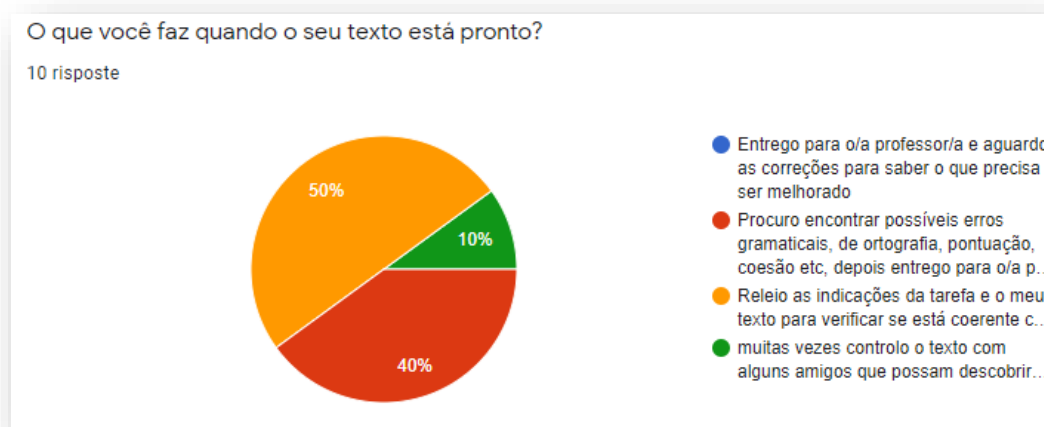
- a) O que você costuma fazer quando o seu texto está pronto? Se usar outras estratégias, escreva-as.

Estratégias usadas para revisar e avaliar o meu texto
<input type="checkbox"/> Entrego para o/a professor/a e aguardo as correções para saber o que precisa ser melhorado
<input type="checkbox"/> Procuro encontrar possíveis erros gramaticais, de ortografia, pontuação, coesão etc, e depois entrego para o/a professor/a
<input type="checkbox"/> Releio as indicações da tarefa e o meu texto para verificar se está coerente com o que foi solicitado e se há possíveis erros gramaticais, de ortografia, pontuação, coesão etc; somente depois entrego para o/a professor/a
<input type="checkbox"/> Outras estratégias (escrever quais)

- b) Você reescreve os seus textos quando recebe as correções do/a professor/a?

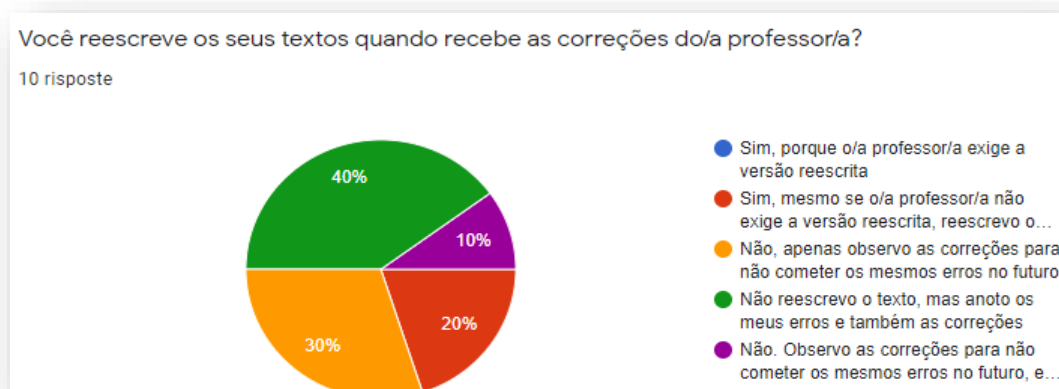
Estratégias usadas na reparação do erro
<input type="checkbox"/> Sim, porque o/a professor/a exige a versão reescrita
<input type="checkbox"/> Sim, mesmo se o/a professor/a não exige a versão reescrita, reescrevo o meu texto após as correções.
<input type="checkbox"/> Não, apenas observo as correções para não cometer os mesmos erros no futuro
<input type="checkbox"/> Não reescrevo o texto, mas anoto os meus erros e também as correções
<input type="checkbox"/> Outras estratégias (escrever quais)

No caso da pergunta (a), a metade dos alunos afirmou reler os textos não só para tentar encontrar possíveis erros, como também para verificar se as indicações da tarefa tinham sido respeitadas e 40% escolheram a opção na qual a releitura é feita somente com o objetivo de encontrar possíveis erros de natureza linguística. Somente um aluno, selecionou a opção “outras estratégias” e explicou que: “muitas vezes controlo o meu texto com alguns amigos que possam descobrir erros que não vi”, o que revela a sua consciência sobre a necessidade de se confrontar com o outro para conseguir revisar melhor o próprio texto.



O fato de nenhum aluno ter declarado que entrega diretamente o texto para o/a professor/a e aguarda as correções dele/a para saber o que precisa ser melhorado, sugere que há sempre uma tentativa, por parte desses alunos, de realizar ações de monitoramento e controle das próprias produções textuais antes de receberem uma avaliação externa.

No que concerne à estratégia de reescritura dos textos para reparação dos erros, a análise do gráfico a seguir, revelou que 80% dos aprendizes não reescrevem os textos após receberem as correções do/a professor/a, sendo que 40%¹⁰⁰ deles apenas observam quais foram essas correções feitas e os outros 40% afirmaram anotar esses erros, juntamente com as correções, para consultá-los no futuro:



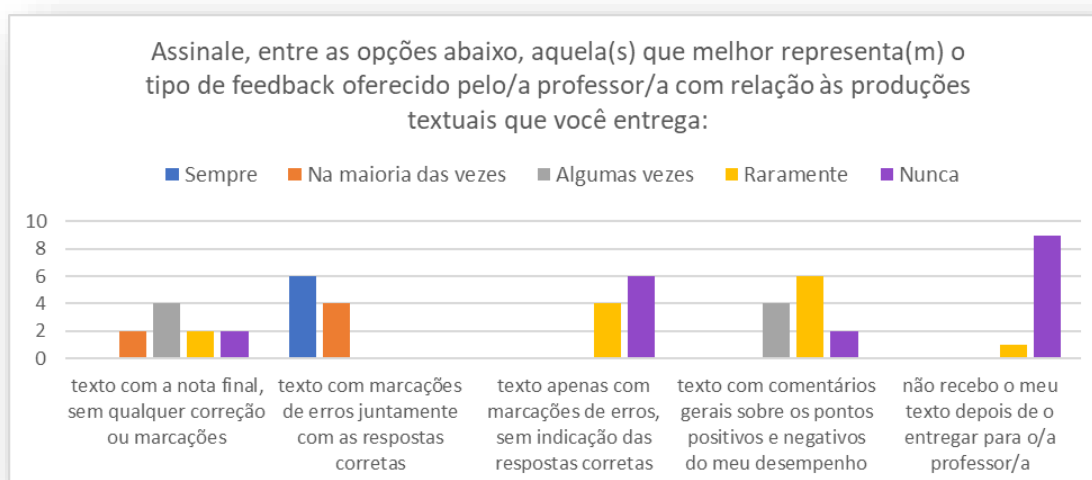
¹⁰⁰10% dos alunos selecionou a opção “outras estratégias”, mas ao descreverem quais eram, repetiram o mesmo conteúdo já previsto em uma das alternativas, ou seja, disseram que não reescrevem os textos, mas consultam os erros assinalados e corrigidos pelo/a professor/a quando têm de escrever novos textos. Optou-se, assim, por somar esse dado aos 30% de respostas com o mesmo conteúdo.

A análise desse último gráfico também confirmou que os professores não solicitam que os alunos entreguem as versões reescritas dos textos, mas, ainda assim, 20% desses alunos declararam reescrever os textos após as correções.

4.1.3 Tipos de feedback recebido

A relação entre consciência metalinguística e ações (meta)cognitivas de controle e monitoramento podem estar diretamente relacionadas à metodologia adotada durante os cursos e ao tipo de feedback fornecido. Por essa razão, considerou-se oportuno indagar também acerca do tipo de feedback que os alunos recebiam dos professores a respeito das atividades de produções textuais. Os alunos tiveram de classificar as seguintes opções:

Tipos de feedback dos professores:	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Na maioria das vezes	Sempre
texto com a nota final, sem qualquer correção ou marcações					
texto com marcações de erros juntamente com as respostas corretas					
texto apenas com marcações de erros, sem indicação das respostas corretas					
texto com comentários gerais sobre os pontos positivos e negativos do meu desempenho					
não recebo o meu texto depois de o entregar para o/a professor/a					



A análise das respostas revelou que o feedback mais comum é a entrega dos textos com marcações de erros juntamente com as respostas corretas – todos os alunos disseram receber sempre ou na maioria das vezes esse tipo de feedback. Essa prática não estimula os alunos a realizarem uma reflexão metalinguística sobre os erros que produziram e tampouco a encontrarem soluções para eles. Quando é oferecida imediatamente ao aprendiz a resposta correta, sem que lhe seja dada a possibilidade de acionar intencionalmente os processos metacognitivos de monitoramento e controle para analisar o erro produzido, corre-se o risco de aquele mesmo erro ser repetido no futuro. Isso poderia explicar, inclusive, a origem de alguns erros fossilizados que se arrastam durante todo o processo de ensino e aprendizagem da LE, pois o aluno não consegue, sozinho, ajustar a falha no processamento cognitivo da informação.

Camps e Milian (2000, p. 9) referem o estudo de Peytard e Genouvrier (1970), que corrobora essa última afirmação, ao sustentarem que a gramática reflexiva envolvida no processo da escrita não se limita a um reconhecimento passivo do conhecimento transmitido pelo professor, mas vai além disso, envolvendo outras ações, como, por exemplo, uma atividade de descoberta de como são as funções também da sua língua materna. A língua escrita baseia-se no controle voluntário do conhecimento linguístico como parte do ato de escrever e, justamente por isso, a análise dos erros que se manifestam nas produções escritas revela-se uma ferramenta de grande potencial para o aperfeiçoamento da consciência metalinguística na LE. Os erros dos alunos representam as suas tentativas de acerto e cabe ao professor guiá-los no processo de descoberta de soluções para os problemas identificados, e não simplesmente fornecer um conteúdo correto como se fosse um produto finalizado e que deve ser internalizado. Para citar uma possível estratégia didática engajada na promoção de uma aprendizagem autorregulada, o professor poderia pedir aos alunos que reescrevessem os textos tentando corrigir as falhas por ele assinaladas. Todavia, seria interessante que os alunos também fossem estimulados a justificarem esses erros e a refletirem explicitamente sobre as correções propostas, tanto por escrito quanto oralmente durante as aulas, de modo que o conhecimento metalinguístico pudesse se tornar cada vez mais controlado e passível de ser manipulado em situações futuras. As respostas dos alunos revelaram que, de fato, eles não são desafiados a tentarem encontrar soluções para os próprios erros – 4 alunos declararam receber raramente os textos com marcações dos erros, sem a resposta correta e os demais indicaram nunca receberem esse tipo de feedback.

O diagnóstico de que os alunos não estavam habituados a encontrar soluções para os problemas linguísticos marcados pelo professor, influenciou na organização das atividades

didáticas a serem propostas durante o laboratório, as quais se basearam predominantemente nas ações de monitoramento e controle metacognitivo aplicadas à revisão e (auto)correção das produções textuais.

4.1.4 Gêneros textuais praticados pelos alunos

Um estudo baseado na estratégia de pesquisa-ação (re)define os seus objetivos à medida que novas questões vão surgindo ao longo do processo de investigação, conforme descrito no Capítulo 3, e, nesse sentido, a escolha dos gêneros textuais a serem propostos como tarefas de produção escrita na fase de pré-intervenção levou em consideração as respostas dos alunos na seção “Informações sobre atividades de produção textual praticadas” do questionário inicial (Apêndice 1). Quando indagados sobre as atividades de produção escrita praticadas com maior frequência, o gênero textual mais citado nas respostas foi o “e-mail”, seguido do “resumo” de textos lidos e das atividades de tradução de textos:

Descreva quais são as atividades de produção escrita que pratica com mais frequência em língua portuguesa.

10 risposte

Email, e também escrevi a minha tese em português

Nenhum atualmente

Prosa e e-mail

Geralmente escrevo textos em português só para exames, apresentações e este tipo de ocasiões, então trata-se principalmente de textos que podem ser narrativos, argumentativos ou explicativos

Temas, e-mail, resumido, relações, traduções, relatórios.

Costumo escrever com mais frequência mensagens e emails.

e-mail formais, resumos críticos de artigos de jornal e contos, cartas informais, páginas de diário

Normalmente nós costumamos escrever pequenas críticas ou ensaios sobre artigos de jornais ou sobre contos/crônicas. Em Portugal costumava também escrever ensaios maiores para meus trabalhos. No terceiro ano em Itália escrevi também a minha tese da graduação inteiramente em português. Trabalhámos no segundo ano também no âmbito da tradução.

Comentários, resumos críticos, e-mail.

Costumo escrever assuntos e resenhas.

Dessa forma, optou-se por propor duas tarefas antes da fase de intervenção, conforme mencionadas no Capítulo 3, que incluíam os seguintes gêneros textuais: e-mail formal e *homepage*. O objetivo era observar o desempenho dos alunos em duas tarefas distintas, uma já conhecida e realizada por eles – *e-mail formal* – e, outra, baseada num gênero textual conhecido, porém não praticado durante as aulas por eles – *homepage*.

4.2 Diagnóstico do desempenho dos alunos nas produções textuais

O conceito de consciência metalinguística, neste estudo, assume um papel fundamental que é o de conduzir o aprendiz a realizar intencionalmente e atencionalmente ações linguísticas que lhes permita agir socialmente em diversos contextos comunicativos. Busca-se valorizar, principalmente, a competência processual dos alunos, de modo que eles possam aprimorar o que já sabem fazer com a língua – materna e/ou estrangeira –, incluindo a capacidade de saberem refletir sobre o seu funcionamento, de modo que consigam também (auto)avaliar e (auto)regular o próprio desempenho linguístico na execução de ações comunicativas. Nessa ótica de ensino/aprendizagem focalizado no processo e não no produto, objetivou-se fazer um diagnóstico inicial das habilidades e dificuldades dos alunos ao serem convidados a atuar socio-comunicativamente em dois contextos de uso da modalidade escrita. Para esse fim, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram duas propostas textuais elaboradas consoante os pressupostos do exame Celpe-Bras de proficiência linguística da língua portuguesa (ver seção 3.3.3).

Interessam a esta tese os aspectos do Celpe-Bras relacionados com a avaliação do desempenho dos candidatos na parte escrita e, assim sendo, considera-se importante elencá-los, a partir de Schlatter (2014), para uma maior clareza dos princípios que foram aqui compartilhados e adaptados:

- a proficiência no uso da língua portuguesa é analisada por meio do desempenho dos alunos em tarefas o mais próximo possível de usos autênticos da língua em contextos acadêmicos e profissionais;
- as tarefas propõem a compreensão de textos escritos e orais e a produção escrita a partir desses textos;

- os critérios de avaliação são globais e baseados nas condições de recepção e produção propostas nas próprias tarefas;
- o resultado da avaliação é expresso em descritores de desempenho;
- os parâmetros de correção têm como base os próprios objetivos das tarefas e os recursos discursivos exigidos para sua realização.

4.2.1 Critérios de análise

Os descritores gerais relativos às habilidades de compreensão e produção escrita dos níveis de proficiência certificados pelo Exame Celpe-Bras encontram-se no Quadro 4. Não constam nesse quadro os descritores que se referem ao desempenho na parte oral do exame, pois o foco deste estudo está no desempenho demonstrado em atividades de produção escrita associada ao nível de consciência metalinguística dos alunos. Além disso, a correspondência¹⁰¹ proposta entre os níveis do Celpe-Bras e do QCER tem como escopo apenas facilitar a compreensão da análise dos dados, mantendo a mesma terminologia – do QCER – adotada anteriormente nesta tese para se referir aos diferentes níveis de proficiência. Vale lembrar que:

[...] o Celpe-Bras avalia *distintos níveis de proficiência por meio de um exame único* por reconhecer que as situações de interação social não são classificadas em níveis: *o que distingue os níveis de proficiência são os recursos mobilizados pelo participante nas situações de interação propostas*. Dessa forma, os enunciados das tarefas, assim como os textos que lhes servem de insumo, são iguais para todos os participantes. *A diferença entre os níveis certificados espelha o desempenho do participante na realização das tarefas* da Parte Escrita e na interação face a face da Parte Oral (Brasil, 2020, p. 35 - grifos nossos)

¹⁰¹ Há estudos, como o de Praxedes (2009, p. 1723), que ao compararem os pressupostos teórico-linguísticos do QCER e do Exame Celpe-Bras os consideram em harmonia: “parece-nos que [...] os pressupostos do Exame para o Celpe-Bras andam em consonância com os do QECR”. No entanto, a organização do exame Celpe-Bras não segue as mesmas diretrizes apresentadas no QECR, devido ao fato de ser um exame focado na avaliação do desempenho e não das competências dos candidatos. Como os objetivos desta tese são exclusivamente de caráter didático, os parâmetros adotados no procedimento de análise dos dados não têm por finalidade atribuir um certificado de avaliação oficial e, sim, permitir uma comparação dos resultados obtidos nas três fases do estudo realizado. Portanto, a correspondência entre os níveis representa uma decisão metodológica circunscrita às exigências deste estudo.

Quadro 4 Níveis de proficiência certificados pelo Exame Celpe-Bras
Adaptação a partir de Brasil (2020, p.67-68)

<p>AVANÇADO SUPERIOR (QECR - C2)</p> <p>O examinando que atinge o nível Avançado Superior é capaz de produzir textos escritos claros e coesos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, configurando a interlocução de forma adequada e consistente, utilizando recursos lexicais e gramaticais apropriados aos gêneros produzidos. É capaz de recontextualizar, com propriedade, informações relevantes obtidas a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, demonstrando compreensão eficiente e seletiva. Eventuais inadequações pontuais não comprometem o bom cumprimento dos propósitos dos textos produzidos.</p>
<p>AVANÇADO (QECR – C1)</p> <p>O examinando que atinge o nível Avançado é capaz de produzir textos escritos claros e coesos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, configurando a interlocução de forma adequada, utilizando recursos lexicais e gramaticais apropriados aos gêneros produzidos. É capaz de recontextualizar adequadamente informações relevantes obtidas a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, demonstrando compreensão eficiente. Inadequações pontuais podem fragilizar partes do texto, ainda que não comprometam o cumprimento dos propósitos dos textos produzidos.</p>
<p>INTERMEDIÁRIO SUPERIOR (QECR - B2)</p> <p>O examinando que atinge o nível Intermediário Superior é capaz de produzir textos escritos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, podendo configurar a interlocução de forma nem sempre adequada e mobilizando recursos lexicais e gramaticais nem sempre apropriados aos gêneros produzidos, podendo apresentar problemas de clareza, coesão e/ ou inadequações que podem comprometer a fluidez da leitura. É capaz de recontextualizar, ainda que com equívocos, informações a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, podendo demonstrar problemas de compreensão. Inadequações podem dificultar o cumprimento dos propósitos dos textos produzidos.</p>
<p>INTERMEDIÁRIO (QECR – B1)</p> <p>O examinando que atinge o nível Intermediário é capaz de produzir textos escritos sobre assuntos variados que, com dificuldade, podem ser reconhecidos como pertencentes a determinados gêneros discursivos, podendo não configurar adequadamente a interlocução. Os recursos lexicais e gramaticais mobilizados são limitados, podendo apresentar problemas de clareza e coesão e/ou inadequações frequentes que comprometem mais frequentemente a fluidez da leitura. É capaz de selecionar algumas informações a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, evidenciando problemas de compreensão e dificuldades no trabalho de recontextualização que podem levar ao cumprimento parcial dos propósitos dos textos produzidos.</p>

É relevante sublinhar que “o Celpe-Bras [...] não tem como base, para a definição do seu nível mais alto de proficiência, o falante nativo idealizado” (Brasil, 2020, p.27). A proficiência, de acordo com a visão do construto do exame, é sempre relativa, isso significa que os níveis são definidos consoantes as necessidades de uso da língua. Os diferentes níveis de

proficiência avaliados levam em consideração o desempenho demonstrado pelos candidatos diante de especificidades e necessidades da situação de uso da língua em contextos diversos.

Assim sendo, os procedimentos de análise das produções textuais dos aprendizes que participaram deste estudo basearam-se na adaptação dos critérios usados até a edição¹⁰² de 2013/1 na avaliação da parte escrita do Exame Celpe-Bras. Esses critérios, apresentados no Quadro 5, são divididos em dois eixos de adequação do texto: contextual e discursivo-linguístico.

Quadro 5 Parâmetros de avaliação - adaptados a partir da grade de avaliação utilizada até 2013/1 (Brasil, 2020, p. 115)

ADEQUAÇÃO CONTEXTUAL				
NÍVEL	ENUNCIADOR	RELAÇÃO INTERLOCUTÓRIA	PROPÓSITO COMUNICATIVO	GÊNERO TEXTUAL
5 - AVANÇADO SUPERIOR (QECR – C2)	<p>Adequado:</p> <p>configuração adequada do enunciador, explícito ou implícito, e coerente com o gênero solicitado. As estruturas linguísticas são usadas de forma enfática na construção do enunciador.</p>	<p>Adequado:</p> <p>referência implícita ou explícita à figura do interlocutor. As estruturas linguísticas são usadas de forma bem enfática para estabelecer e/ou reforçar a relação com o interlocutor.</p>	<p>Adequado:</p> <p>o(s) propósito(s) comunicativo(s) é/são efetivamente alcançado(s) e a argumentação sustentado(s) de forma consistente (com exemplos e/ou detalhes relevantes presentes no texto de insumo). Pode haver algum equívoco pontual de compreensão do texto de insumo, que não compromete, entretanto, o cumprimento do propósito.</p>	<p>Adequado:</p> <p>o texto configura-se com todas as características do gênero textual solicitado</p>
4 - AVANÇADO (QECR – C1)	<p>Adequado:</p> <p>configuração adequada do enunciador, explícito ou implícito, e coerente com o gênero solicitado.</p>	<p>Adequado:</p> <p>referência implícita ou explícita à figura do interlocutor. As estruturas linguísticas são usadas de modo a contribuir para a construção da relação interlocutória.</p>	<p>Adequado:</p> <p>o(s) propósito(s) comunicativo(s) é/são alcançado(s), mas pode faltar algum detalhe relevante presente no texto de insumo e/ou alguma exemplificação útil à construção da argumentação. Pode haver equívocos pontuais de compreensão do texto de insumo, que não comprometem, entretanto, o</p>	<p>Adequado:</p> <p>o texto configura-se de acordo com gênero textual solicitado, com algum tipo de limitação não relevante para a sua descaracterização.</p>

¹⁰² Consultar páginas 115-117 do Documento de base do exame Celpe-Bras (Brasil, 2020), disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/documento-base-do-exame-celpe-bras>. Último acesso: 10/11/2021.

			cumprimento do propósito.	
3 – INTERMEDIÁRIO SUPERIOR (QECR – B2)	<p>Parcialmente adequado:</p> <p>há marcas linguísticas inadequadas para caracterizar o enunciador em função do gênero solicitado ou da especificação no comando da tarefa</p>	<p>Parcialmente adequado:</p> <p>dirige o texto não exclusivamente à especificidade do interlocutor estabelecido.</p>	<p>Parcialmente adequado:</p> <p>o(s) propósito(s) comunicativo(s) são alcançados de forma superficial, ou seja, sem recorrer a detalhes relevantes presentes no texto de insumo e/ou oferecer exemplos que sustentem a argumentação. Pode haver poucos equívocos de compreensão do texto de insumo, que não comprometem, entretanto, o cumprimento do propósito.</p>	<p>Parcialmente adequado:</p> <p>A configuração do gênero é parcialmente comprometida por poucas marcas inadequadas. (Exemplo: em alguns momentos o tom usado não caracteriza aquele gênero)</p>
2 – INTERMEDIÁRIO (QERC – B1)	<p>Parcialmente adequado:</p> <p>há inadequações constantes na configuração enunciador do gênero solicitado ou da especificação no comando da tarefa</p>	<p>Parcialmente adequado:</p> <p>dirige o texto não exclusivamente à especificidade do interlocutor estabelecido.</p>	<p>Parcialmente adequado:</p> <p>nem todos os propósitos comunicativos são alcançados (caso haja mais de um). Pode haver alguns equívocos de compreensão do texto de insumo, comprometendo parcialmente o cumprimento do(s) propósito(s).</p>	<p>Parcialmente adequado:</p> <p>a configuração do gênero é parcialmente comprometida por algumas marcas inadequadas. (Exemplo: inicialmente o texto assume um tom diverso daquele solicitado, mas depois assume características híbridas).</p>
1 – BÁSICO (SEM CERTIFICAÇÃO)	<p>Inadequado:</p> <p>configuração de enunciador inadequado</p>	<p>Inadequado:</p> <p>há marcas claras de que o texto não se dirige ao interlocutor estabelecido.</p>	<p>Inadequado:</p> <p>há contradição ou confusão de ideias na construção da argumentação de modo que o(s) propósito(s) comunicativo(s) não seja(m) alcançado(s). O texto é produzido de forma descontextualizada e/ou com generalizações que demonstram a falta de preocupação com o(s) propósito(s) comunicativo(s) especificados no comando da tarefa. Pode apresentar equívocos frequentes de compreensão do texto de insumo, comprometendo o</p>	<p>Inadequado:</p> <p>o texto não se configura de acordo com o gênero solicitado.</p>

		cumprimento do(s) propósito(s)
ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA		
NÍVEL	CLAREZA E COESÃO - uso de articuladores - concordância (verbal e nominal) - estrutura/organização referencial (pronomes, expressões conjuntivas/conectivos)	LEXICAL E GRAMATICAL
5 AVANÇADO SUPERIOR (QECR – C2)	Texto muito bem desenvolvido com clareza e coesão. Uso bem articulado e diversificado de expressões conjuntivas e/ou de conectivos na construção da argumentação.	Raras inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s). Quase não há erros de ortografia e verifica-se a presença de muitas estruturas linguísticas complexas utilizadas corretamente. O vocabulário utilizado é amplo.
4 AVANÇADO (QECR – C1)	Texto bem desenvolvido com clareza e coesão. A argumentação é construída de forma adequada, mas não há uma variedade no uso de expressões conjuntivas e/ou de conectivos.	Poucas inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s). Há alguns erros de ortografia e as estruturas linguísticas utilizadas são predominantemente complexas, podendo haver alguns erros. O vocabulário utilizado não é muito amplo, sendo frequente algumas repetições.
3 INTERMEDIÁRIO SUPERIOR (QECR – B2)	Texto desenvolvido com alguns problemas de clareza e coesão OU texto pouco desenvolvido com clareza e coesão. Há alguns problemas semânticos no uso de expressões conjuntivas e/ou de conectivos.	Frequentes inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s) no uso de estruturas mais complexas, mas não nas elementares.
2 INTERMEDIÁRIO (QERC – B1)	Texto desenvolvido com problemas de clareza e coesão.	Frequentes inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s) no uso de estruturas complexas e elementares.
1 BÁSICO (SEM CERTIFICAÇÃO)	Texto pouco desenvolvido com muitos problemas de clareza e coesão.	Inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s) muito frequentes no uso de estruturas elementares.

Atualmente, o Exame Celpe-Bras avalia o desempenho dos participantes por meio de uma nova grade holística¹⁰³, pois se considera que o conhecimento ou a acurácia dos recursos linguísticos não devem ser avaliados de forma independente do uso da língua. Nesta tese também se defende o mesmo ponto de vista, no entanto, optou-se por adaptar a grade de avaliação utilizada até a edição de 2013/1, devido ao fato de os critérios detalhados separadamente serem mais coerente com os objetivos metodológicos estabelecidos para este

¹⁰³ Consultar a página 39 do Documento base do exame Celpe-Bras (Brasil, 2020)

estudo. Esclarecidos quais foram os parâmetros adotados durante o procedimento de análise dos dados, apresentam-se, a seguir, os resultados obtidos na fase de pré-intervenção.

4.2.2 Desempenho alcançado na produção de um texto para ser publicado numa *Homepage*

Os textos produzidos pelos alunos na fase de pré-intervenção podem ser lidos integralmente no (Anexo 1). A escala de avaliação utilizada seguiu os critérios descritos nos Quadros 4 e 5, com algumas especificações relativas ao comando da tarefa, em conformidade com o que foi apresentado na seção 3.3.3 do Capítulo da metodologia.

Os valores na cor vermelha indicam que o nível de desempenho observado em relação a um determinado critério foi inferior àquele esperado para aprendizes de um nível avançado.

Legenda do Quadro 6

Valori numerici	Valori testuali
5	avanzado superior
4	avanzado
3	intermediário avanzado
2	intermediário
1	básico

Quadro 6 - Avaliação diagnóstica: tarefa 1

Aluno	Enunciador	Relação interlocutória	Propósito comunicativo	Gênero textual	clareza e coesão	lexical e gramatical
A1	3	4	4	4	3	3
A2	5	5	5	4	4	3
A3	3	4	3	3	3	4
A4	1	1	2	1	3	3
A5	4	2	3	3	3	3
A6	5	4	4	4	4	4
A7	5	4	5	3	5	5
A8	5	4	4	4	3	3
A9	4	3	3	3	3	3
A10	5	4	4	5	4	3

Na tarefa 1, a adequada configuração do enunciador consistia em elaborar um texto assumindo a enunciação de um estudante universitário que recebeu um convite da própria universidade para compartilhar, com potenciais novos alunos, as suas experiências de estudo durante a pandemia, tendo como propósito comunicativo incentivar novas inscrições no próximo ano letivo. A análise qualitativa das produções textuais gerou os dados apresentados

no Quadro 6, a partir do qual é possível constatar que a maioria (7) dos aprendizes demonstrou ter habilidades dos níveis avançado e avançado superior para caracterizar adequadamente a enunciação do texto. Todavia, 3 das produções textuais analisadas apresentaram uma enunciação impessoal, que não possuía marcas linguísticas propícias para ancorar o papel do enunciador como um estudante universitário que se comunica com outros.

No que diz respeito à construção da “relação de interlocução”, era esperado que o texto fosse destinado a pelo menos um ou mais potenciais novos estudantes. Observou-se que em 7 produções textuais houve uma adequada configuração das estruturas linguísticas utilizadas para marcar a especificidade do(s) destinatário(s) determinado(s) no comando da tarefa. Todavia, em 3 das produções textuais analisadas, verificou-se que o texto foi elaborado sem a intenção de delimitar o(s) destinatário(s).

No que concerne à organização da argumentação, era necessário que houvesse uma referência explícita à modalidade on-line das aulas durante o primeiro semestre da pandemia, buscando destacar as suas vantagens a fim de motivar novas inscrições. Nota-se que, em alguns casos, a organização da argumentação acaba por refletir tanto no parâmetro de avaliação do propósito comunicativo quanto no de clareza e coesão. No que diz respeito à relação existente entre esses dois parâmetros, 4 dos textos analisados foram avaliados com um nível inferior àquele correspondente à proficiência dos alunos. Verificou-se, nesses textos, que os propósitos comunicativos foram parcialmente alcançados porque não houve um desenvolvimento adequado das ideias mencionadas, ou seja, a qualidade da argumentação ficou comprometida pela carência de elementos discursivos capazes de sustentar um ou mais pontos de vista assumidos. No entanto, vale notar também que, no caso do texto produzido por A1, os propósitos comunicativos foram alcançados com poucas inadequações, ainda que houvesse problemas de coesão e de coerência na articulação de algumas ideias apresentadas que ficaram dispersas no texto, principalmente por elas não se relacionarem com os objetivos especificados pelo comando da tarefa. As informações irrelevantes para o cumprimento dos propósitos comunicativos acabaram por comprometer a qualidade da argumentação, que resultou confusa e, em alguns trechos, até mesmo contraditória.

O gênero textual solicitado foi um texto para ser publicado na *Homepage* do site da universidade e, como características bem marcadas, deve possuir um título – geralmente breve e chamativo – e a indicação de algum outro serviço dentro do *site* – para que se justifique a publicação daquele texto na página inicial. O texto produzido por A10 foi o único que apresentou todas as características de uma *homepage*. Os quatro textos cuja avaliação da

adequação ao gênero textual correspondeu ao nível 4 apresentavam a maioria das características que remetem a uma *homepage*, mas, ainda assim, faltou algo como, por exemplo, a referência a outros *links*, serviços ou um título. Verificou-se que metade dos alunos não deram nem um título e nem fizeram referência ao conteúdo do site ou a outros *links/serviços on-line*; esse dado sugere que eles demonstram ter pouca consciência metatextual aplicada à configuração formal de um gênero textual específico.

Constatou-se, observando os resultados obtidos, que o desempenho geral alcançado na tarefa 1, em termos de clareza e coesão, bem como de adequação lexical e gramatical foi inferior àquele esperado para um nível avançado, sendo mais representativo do nível intermediário avançado. Todavia, vale salientar que em relação aos critérios de adequação do enunciador, da relação interlocutória e dos propósitos comunicativos a minoria dos alunos teve um desempenho abaixo do nível avançado. Portanto, conclui-se que seja necessário, na fase de intervenção, dar maior ênfase para as especificidades dos gêneros textuais e a necessidade de marcá-las explicitamente no texto, seja por meio de recursos formais que linguísticos, bem como para os aspectos linguísticos que influenciam na coesão e clareza do texto. Pretende-se, além disso, focalizar, sob a perspectiva da reflexão metalinguística, os problemas de inadequação lexical e gramatical mais frequentes nas produções dos aprendizes, de modo que eles possam ser solucionados ou se tornem menos recorrentes. Esses problemas, mais especificamente de natureza linguístico-discursiva, serão analisados juntamente com aqueles observados na realização da tarefa 2, de modo que seja possível descrever quais foram os erros mais frequentes e persistentes nas produções desses alunos de nível avançado.

4.2.3 Desempenho alcançado na produção de um e-mail formal

O Quadro 7 evidencia que o desempenho dos alunos foi melhor na realização da tarefa 2, que solicitava a produção de um e-mail formal redigido a partir das informações selecionadas num texto de insumo em língua italiana – um documento oficial e informativo sobre o acordo de cotutela com universidades estrangeiras. Somente A10 não obteve um resultado final satisfatório por não ter seguido as orientações do comando da tarefa, ou seja, não foi produzido um texto em conformidade com as características do gênero textual “e-mail formal” e tampouco o propósito comunicativo e a configuração do enunciador e da relação interlocutória estavam adequados, pois o texto foi escrito como se fosse um resumo do texto apresentado como insumo.

Quadro 7 - Avaliação diagnóstica: tarefa 2

Aluno	Enunciador	Relação interlocutória	Propósito comunicativo	Gênero textual	clareza e coesão	lexical e gramatical
A1	5	5	4	4	4	4
A2	4	3	4	4	5	5
A3	4	4	3	4	3	4
A4	4	3	4	4	4	4
A5	4	3	4	4	4	4
A6	4	5	3	4	4	3
A7	5	5	4	4	4	4
A8	5	5	5	4	4	4
A9	3	3	3	4	3	2
A10	1	1	3	1	3	3

Os alunos já haviam declarado no questionário inicial (Apêndice 1), que estavam habituados a escrever e-mails, não só como atividade didática de produção escrita, como também para se comunicarem com os próprios professores de língua portuguesa. Assim sendo, um dos objetivos de pesquisa era comparar se havia diferença em relação ao desempenho desses alunos na produção de um gênero textual conhecido e já praticado e de outro conhecido, mas não praticado – *homepage*.

Constatou-se que embora 9 dos textos produzidos na tarefa 2 estivessem predominantemente¹⁰⁴ de acordo com as características formais do gênero “e-mail”, a metade deles apresentou uma relação interlocutória de modo parcialmente adequado, e 4 alunos não cumpriram efetivamente o propósito comunicativo solicitado. Alguns textos foram escritos considerando uma relação interlocutória entre duas pessoas que se conhecem – como geralmente acontece quando esses alunos escrevem para o próprio professor, por exemplo, iniciando a mensagem com formas de cumprimento tais como “*Bom dia*”. Com relação ao propósito comunicativo, em muitos textos, faltou informar efetivamente o destinatário – um professor de uma universidade portuguesa – sobre como o seu doutorando poderia preencher o formulário para o início do processo de cotutela, afinal, no texto de insumo havia, por exemplo, a indicação do *link* no qual é possível encontrar esse formulário. Portanto, conclui-se que os alunos, mesmo conhecendo e tendo praticado esse gênero textual, não demonstraram ter um conhecimento metacognitivo de tipo procedural, o qual é responsável por levar o indivíduo a focalizar a própria atenção na especificidade do contexto delineado a fim de traçar estratégias

¹⁰⁴ Uma das características do “gênero e-mail” é a presença do “assunto”, indicando de forma breve o conteúdo que será tratado.

e executar ações reguladas e miradas a um objetivo bem delimitado; é como se houvesse uma tendência a repetir ações generalizadas nos mais variados tipos de contexto.

No que diz respeito aos critérios de adequação linguística e discursiva, o desempenho obtido na tarefa 2 foi consideravelmente superior àquele demonstrado da tarefa 1. Possivelmente, esse fenômeno deve-se ao fato de que os alunos tiveram de elaborar um e-mail a partir de um conteúdo já pronto – as informações presentes no documento oficial em língua italiana –, tendo apenas de atuar como mediadores de tal conteúdo e, portanto, o foco da atenção estava predominantemente na regulação das formas linguísticas. Ao contrário, na realização da tarefa 1, os alunos tiveram de dividir o foco da atenção com o processo de construção criativa do significado, ainda que lhes tivesse sido solicitado referenciar as próprias experiências vivenciadas.

Quanto aos problemas complexos de natureza linguístico-discursiva mais recorrentes nas duas produções textuais analisadas, foram observados os seguintes aspectos:

- 1) Uso inadequado de conectivos implicando problemas de natureza semântica ou de falta de coerência. Exemplos com usos de conjunções adversativas sem que haja uma relação de oposição entre as frases:

(A1): “Os estudantes do primeiro ano têm a possibilidade de assistir as aulas em presença e online. Assim, eles têm a oportunidade de ter um contato mais próximo com os professores e seus colegas de estudo. **Mas** as vantagens da modalidade online não são poucas”.

(A3): “Não *esite a* inscrever-se na Unipg. **Porém** estamos vivenciando uma pandemia séria e ser universitário em tempos de Covid não é fácil, a Universidade de Perugia logo depois do lockdown do mês de março passado *reorganizou* a sua didática de modo excelente”

- 2) Problemas ortográficos e de acentuação. Exemplos: “esite”; descubra”; “áulas”, “dinamicas”, “reorganizou”, voçês etc
- 3) Confusão entre as normas do PE e do PB, principalmente quanto ao uso pronominal na configuração da relação de interlocução e, em alguns casos, com problemas ortográficos relacionados às diferenças fonéticas, tais como: conta(c)to; aspe(c)to; acadé(ê)mico; econó(ô)mico etc. Exemplos observados nos textos produzidos por A8, que indicou seguir a norma do PE:

A tecnologia não é a tua melhor amiga?
 Descubra conosco as novidades que a Universidade Ca' Foscari
 nestes tempos de pandemia propõe para você!
 A partir do primeiro semestre a nossa Universidade
 vai acompanhar os alunos durante este percurso de estudos.
 As diferentes faculdades vão promover conferências e aulas interativas
 para você ter a possibilidade de conhecer novas realidades e para
 entrar em contato com o mundo do trabalho.
 Além das aulas, este sistema dá-vos a poss oportunidade de estudar

4) Interferência linguística com problemas de nível semântico, bem como de uso pronominal. O exemplo a seguir (trecho do texto de A9) indica que os verbos *aprender* e *enfrentar* foram empregados de forma inadequada, pois os argumentos selecionados para cada um deles não se articulam com o valor semântico pretendido. Além disso, o pronome “ele” foi usado como sinônimo de forma de tratamento e não como pronome pessoal com função de sujeito, devido à interferência do uso da forma *Lei* na língua italiana:

Bon dia Professor,
 Estou muito feliz de ~~saber~~^{aprender} que ele está interessado
 em estabelecer uma convenção entre as duas
 universidades. O ~~estudante~~ que queria enfrentar
 esta tipologia de percurso e também ele professor
 deveria saber que a cotutela de doutorado é

5) Instabilidades no uso da forma do subjuntivo em relativas, condicionais e temporais, bem como na construção dos diferentes tipos de período hipotético.

Exemplos:

(A2) “Qualquer escolha vão tomar, a verdade é que aqui todos os cursos são muito interessantes, os professores são disponíveis [...]”

(A9) “[...] Só **se tiver** interesse ou querem saber mais sobre a cotutela com esses países”

(A7) “Espero que as informações sejam claras, caso tivesse outras perguntas, **não hesite** em contactar-nos.

- 6) Problemas sintáticos de diversos tipos, tais como: concordância, regência verbal e nominal, incompletude da rede argumental do verbo, dificuldades com o uso diferenciado entre as preposições “por” e “para”. Exemplos:

(A2) “[...] então vou tentar de escrever algumas palavras sobre a nossa maravilhosa universidade. [...] espero de ver todos os novos e velhos estudantes aqui novamente para aprender a vencer essa situação juntos”

(A8) “Estimado **professor**, agradeço muito para a vossa resposta. [...] É necessário para participar ser inscrito ao primeiro ou segundo ano do curso [...]”

(A5) “Dessa maneira, os estudantes podem ficar em casa, então, por quem antes (com a didática presencial) tinha de apanhar o autocarro todos os dias de manhã cedo, agora é muito mais confortável”

- 7) Problemas relacionados com a falta de diferenciação entre o uso do infinitivo impessoal e pessoal. Exemplo:

(A6) “Todas as lições vão ser online para garantir aos **alunos**, e também aos **professores**, a possibilidade de não ter contactos pessoais directos”.

(A2) [...] espero de ver todos os novos e velhos estudantes aqui novamente para (nós) aprender a vencer essa situação **juntos**”

Todos esses aspectos foram considerados durante a fase de intervenção, com a dupla finalidade de desenvolver tanto a consciência dos alunos acerca de tais problemáticas, quanto as habilidades metacognitivas deles para que pudessem alcançar uma maior capacidade de autorregulação das ações executadas – principalmente daquelas metalinguísticas, nos seus diferentes níveis: metassintático, metassemântico, metapragmático, metalexical, metafonético e metatextual (Gombert, 1990). Assume-se, nesta tese, que como qualquer outra habilidade metacognitiva, a metalinguística deve ser vista como uma ferramenta reparadora ou autorreguladora das ações despendidas e, não, como um mero instrumento de avaliação usado exclusivamente pelo professor para medir o desempenho dos alunos. É por isso que os parâmetros de avaliação do desempenho dos alunos, bem como as atividades didáticas propostas durante o laboratório, focalizam, de forma articulada, os aspectos (meta)linguísticos e sociointerativos envolvidos nas capacidades de:

- Configuração da relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa e realização da ação solicitada
- Recontextualização autoral e apropriada das informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente
- Produção de texto autônomo, claro e coeso, revelando acionamento de recursos linguísticos apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado (Brasil, 2020, p. 61).

4.3 Diagnóstico da capacidade de autoavaliação e autocorreção dos textos produzidos

O passo sucessivo à avaliação do desempenho dos aprendizes nas tarefas de produção escrita consistiu em verificar como se manifestava a capacidade de autoavaliação e autocorreção deles ao analisarem os próprios textos, usando o instrumento “folha de autoavaliação e autocorreção” (Apêndice 2). Os alunos tiveram de realizar essa atividade com a distância de uma semana após a entrega das produções textuais.

As habilidades de autoavaliação e autocorreção foram analisadas a partir do conceito de metachecimento condicional (Tarricone, 2011), ou seja, do saber sobre as condições – *quando e por quê* – das ações cognitivas, em particular daquelas metalinguísticas, realizadas precedentemente, nas atividades de produção textual.

Assim sendo, solicitou-se que os alunos avaliassem os próprios textos em dois âmbitos: global e metalinguístico. O âmbito global inclui o metachecimento condicional aplicado à avaliação da adequação do resultado final em função do comando da tarefa – com informações sobre *quem escreve, para quem escreve, o gênero textual no qual escreve e com qual finalidade escreve* – e das estratégias metacognitivas adotadas. Já o âmbito metalinguístico exige que atenção esteja focalizada na adequação dos diferentes níveis gramaticais que organizam o texto: sintático, semântico, pragmático, lexical etc, incluindo a habilidade de desenvolver uma análise reflexiva acerca do problema linguístico identificado.

No âmbito global, os critérios de análise basearam-se num único parâmetro avaliativo: a qualidade da argumentação desenvolvida para justificar a autoavaliação dos alunos em relação aos resultados alcançados com a produção textual. Assim sendo, a manifestação do conhecimento condicional foi analisada a partir dos seguintes descritores elaborados para este estudo:

Quadro 8 - Critérios de avaliação da manifestação do conhecimento condicional em âmbito global

<p>Justificação da autoavaliação em âmbito geral com manifestação de conhecimento condicional</p>
--

BEM DESENVOLVIDA: É capaz de avaliar diferentes níveis metalinguísticos (metatextual, metalexical, metapragmático etc.) de adequação ou inadequação do próprio texto, em função do que foi estipulado pela tarefa. É capaz de desenvolver uma análise reflexiva sobre possíveis falhas iniciais no processo de construção do texto, tanto no que diz respeito às próprias habilidades e/ou dificuldades, quanto às especificidades da tarefa. A argumentação tem por objetivo comprovar o que foi afirmado anteriormente sobre a adequação (sim, parcialmente, não) da tarefa.

PARCIALMENTE DESENVOLVIDA: É capaz de atribuir uma avaliação para os resultados alcançados e tenta comprovar o que afirma, fazendo referência a possíveis falhas iniciais no processo de construção do texto OU no que diz respeito às próprias habilidades e/ou dificuldades. Reconhece problemas de natureza linguística OU sócio-comunicativa, mas não desenvolve uma argumentação reflexiva sobre eles.

NÃO DESENVOLVIDA: É capaz de atribuir uma avaliação, nem sempre coerente com a realidade, para os resultados alcançados. Não desenvolve uma argumentação capaz de comprovar o que afirma. Não especifica os aspectos de natureza linguística E/OU sócio-comunicativa do próprio texto.

As tabelas seguintes evidenciam os resultados obtidos após a análise das respostas fornecidas pelos alunos à primeira pergunta da *Folha de autoavaliação e autocorreção*, conforme descrito no capítulo da metodologia, na seção 3.3.4.

Tabela 1 - Autoavaliação e manifestação do conhecimento condicional relativos à produção textual da tarefa 1 - Homepage

ALUNO	AUTOAVALIAÇÃO DOS RESULTADOS ALCANÇADOS NA TAREFA 1 - <i>HOMEPAGE</i>	JUSTIFICAÇÃO COM MANIFESTAÇÃO DE CONHECIMENTO CONDICIONAL
A1	Parcialmente adequada	Não desenvolvida
A2	Adequada	Não desenvolvida
A3	Não adequada	Parcialmente desenvolvida
A4	Parcialmente adequada	Não desenvolvida
A5	Adequada	Não desenvolvida
A6	Parcialmente adequada	Não desenvolvida
A7	Parcialmente adequada	Não desenvolvida
A8	Parcialmente adequada	Não desenvolvida
A9	Parcialmente adequada	Não desenvolvida
A10	Parcialmente adequada	

Tabela 2 - Autoavaliação e manifestação do conhecimento condicional relativos à produção textual da tarefa 2 - e-mail formal

ALUNO	AUTOAVALIAÇÃO DOS RESULTADOS ALCANÇADOS NA TAREFA 2 – E-MAIL FORMAL	JUSTIFICAÇÃO COM MANIFESTAÇÃO DE CONHECIMENTO CONDICIONAL
A1	Parcialmente adequada	Não desenvolvida
A2	Parcialmente adequada	Não desenvolvida
A3	Adequada	Não desenvolvida
A4	Adequada	Não desenvolvida
A5	Adequada	Não desenvolvida
A6	Parcialmente adequada	Não desenvolvida
A7	Parcialmente adequada	Parcialmente desenvolvida
A8	Parcialmente adequada	Não desenvolvida
A9	Parcialmente adequada	Parcialmente desenvolvida
A10	Adequada	Não desenvolvida

- Exemplos de justificação sem manifestação de conhecimento condicional:

A1 – (tarefa 1) “*O texto é excessivamente longo e não sei se na forma e no conteúdo está completamente adequado ao contexto em que deveria ser utilizado*”; (tarefa 2) “*O texto é excessivamente longo, as informações são demais*”

A2 – (tarefa 1) “*Acho que a minha produção seja adequada, porque tentei de apresentar bem o objectivo da tarefa*”; (tarefa 2) “*Não sei com certeza se a minha produção seja adequada, porque não tinha conhecimento sobre a questão*”.

A3 – (tarefa 2) “*O texto dá as informações elencadas na tarefa*”.

A4 – (tarefa 1) “*Podia explicar melhor os conceitos e tive que ser mais cuidadosa com os erros*”; (tarefa 2) “*Acho ter explicado os conceitos necessários, mas, também tive que ser mais cuidadosa com os erros*”

A5 – (tarefa 1) “*Acho que escrevi um texto coerente com a tarefa assinada*”; (tarefa 2) “*Acho que escrevi um texto coerente com a tarefa assinada*”.

A6 – (tarefa 1): “*Texto demasiado curto e com erros*”; (tarefa 2) “*Texto demasiado curto*”

A7 – (tarefa 1): o aluno não deu nenhuma justificativa;

A8 – (tarefa 1): “*acho que às vezes o léxico que utilizei não foi apropriado*”; (tarefa 2): “*como na resposta precedente acho que o léxico e a linguagem não sempre eram apropriados*”

A9 – (tarefa 1): “*provavelmente o texto está longo e deveria ser um pouco mais curto*”

A10 – (tarefa 1): “a produção é parcialmente adequada, porque não parecem haver erros sintáticos graves. Falta uma linguagem mais técnica”; (tarefa 2): “a produção parece completa e adequada a nível formal e lexical”.

- Exemplos de justificação com parcial manifestação de conhecimento condicional:

A3 – (tarefa 1) “Texto demais curto, não explica o que significa na verdade ser um estudante universitário e não motiva os outros potenciais a inscrever-se na Unipg”.

A7 - (tarefa 2) “Esqueci-me de referir as informações sobre o que é um doutorado em co-tutela”

A9 – (tarefa 2) “O primeiro erro poderia ser o tom usado e que não está completamente adequado ao registro formal. Depois encontrei alguns erros ao nível gramatical.”

Embora 7 dos alunos tivessem julgado a produção textual da tarefa 1 “parcialmente adequada”, nenhum deles manifestou ter um metaconhecimento condicional a respeito do resultado almejado, ou seja, não houve algum tipo de reflexão acerca das características formais e linguísticas que poderiam caracterizar o gênero textual *homepage* ou da argumentação construída em função dos propósitos comunicativos solicitados. Com relação à tarefa 2, seis alunos avaliaram o próprio texto como “parcialmente adequado”, sendo que somente 2 manifestaram um metaconhecimento condicional parcialmente desenvolvido na justificativa dada à autoavaliação.

Conforme visto na fundamentação teórica desta tese, o metaconhecimento condicional auxilia na regulação das ações reparadoras do erro, pois envolve a capacidade de reflexões sobre o contexto em que determinadas ações cognitivas foram ou serão empregadas (Tarricone, 2011). Quando os alunos não têm essa capacidade bem desenvolvida, pode acontecer que o julgamento feito sobre um determinado resultado alcançado se baseie somente nas crenças deles e não na análise dos problemas reais. De fato, uma evidencia disso é que alguns alunos consideraram o próprio texto “parcialmente adequado” somente em função da sua extensão (muito longo ou muito curto), quando, na verdade, esse parâmetro não é determinante para avaliar a eficácia na transmissão de um conteúdo. Além disso, sem um bom desenvolvimento do metaconhecimento condicional, o aluno pode não se dar conta dos aspectos que podem ser melhorados no próprio texto, como por exemplo, quando A10 avalia a sua produção textual da tarefa 2 como “adequada”, sem refletir sobre o fato de que o seu texto não estava adequado nem ao gênero textual solicitado, nem ao tipo de relação interlocutória definida e tampouco à

configuração da enunciação. Essa produção textual, em particular, consistiu em resumir o conteúdo do texto de insumo, sem reelaborar as informações com autoria e, sobretudo, sem considerar as características formais do gênero textual, bem como a situação comunicativa previamente estabelecida. Da mesma forma, A3, A4 e A5 avaliaram as suas produções como “adequadas” sem refletirem sobre os problemas relativos à configuração da relação interlocutória e/ou do propósito comunicativo.

Verificou-se que na maioria das respostas fornecidas pelos alunos não houve a manifestação do metaconhecimento condicional, e em 3 respostas houve uma manifestação parcial do metaconhecimento condicional. Além disso, o confronto das respostas recolhidas por meio do questionário inicial (Apêndice 1), com o desempenho obtido na realização das tarefas, evidenciou que, embora a maioria dos alunos tivesse declarado ser capaz de alcançar os propósitos comunicativos solicitados, bem como de configurar adequadamente a relação interlocutória, esses dois aspectos foram justamente os mais penalizados na análise das produções textuais, juntamente com a caracterização do gênero textual – no caso da tarefa 1. Diante dessa constatação, reconhece-se a necessidade de motivar os alunos a identificarem nos próprios textos os elementos que confirmem as suas autoavaliações, a fim de que essas não sejam baseadas em sensações, crenças que não correspondem à observação dos fatos. É, nesse sentido, que o metaconhecimento condicional torna-se relevante nos diferentes aspectos de análise, pois envolve a capacidade de o sujeito saber comprovar aquilo que afirma, demonstrando controle das suas ações.

Outro dado relevante concerne ao fato de que os alunos têm uma tendência a avaliarem os próprios textos apenas buscando falhas, sem incluírem os aspectos que foram desenvolvidos em conformidade com o que foi solicitado, como por exemplo A1, que julgou “parcialmente adequada” a sua produção textual da tarefa 2, quando, na verdade, o seu texto estava em concordância com os critérios presentes no comando da tarefa. A sua autoavaliação foi influenciada exclusivamente pela crença de que a extensão do texto não era adequada – “texto muito longo” – e que havia um excesso de informação. Se A1 tivesse recorrido ao metaconhecimento condicional, teria notado que as informações selecionadas, na verdade, eram essenciais para se alcançar o propósito comunicativo estabelecido no comando da tarefa e, além disso, teria constatado a adequação dos demais critérios. Essas considerações levariam A1 a concluir que o aperfeiçoamento da sua produção textual não consistia na redução das informações presentes ou da extensão do texto, mas no acréscimo do *link* com o formulário a ser preenchido pelo doutorando interessado no acordo de cotutela. Da mesma forma, A7 julgou

a sua produção da tarefa 2 “parcialmente adequada” e não apresentou nenhuma justificção para isso, mas, na realidade, a sua produção cumpria todos os critérios elencados no comando da tarefa. Além disso, A6 e A8 também julgaram “parcialmente adequadas” as próprias produções sem analisarem as especificidades presentes no comando da tarefa, atribuindo julgamentos subjetivos e nem sempre coerentes com o resultado alcançado.

Considera-se fulcral que os aprendizes saibam justificar as ações que os conduzem ao êxito de uma tarefa, pois uma aprendizagem autorregulada depende também da confiança que o indivíduo tem nas próprias escolhas, diferentemente das ações intuitivas e mecânicas. Esses resultados indicam que há algumas falhas nos processos metacognitivos de monitoramento e controle relativos às ações de autoavaliação das próprias produções, as quais poderiam ser amenizadas por meio de uma metodologia capaz de tornar os alunos conscientes desses problemas, oferecendo-lhes parâmetros de avaliação que os possam orientar durante a realização dessa atividade. Essa afirmação é corroborada a partir da análise das respostas obtidas no questionário inicial (Apêndice 1), em que os alunos haviam declarado receberem raramente ou nunca comentários acerca dos pontos positivos e negativos da produção textual avaliada pelo professor. Esses dados reforçam a hipótese de que o tipo de *feedback* dado aos alunos pode influenciar no desenvolvimento das habilidades metacognitivas deles, afinal, se recebem apenas orientações sobre o que precisa ser corrigido nos textos, com a indicação imediata da resposta correta, é esperado que esses alunos não tenham bem desenvolvida a habilidade de justificarem os próprios erros e tampouco de valorizarem os pontos positivos na realização das tarefas executadas.

- **Nível (meta)linguístico**

A grande maioria dos alunos (9 deles) afirmou ter encontrado algum tipo de erro ao responder à pergunta 2: *Após ter feito a releitura dos seus textos, encontrou algum(ns) erro(s)?*. Somente A10 não encontrou nenhum tipo de erro linguístico nas suas produções e, portanto, não completou a atividade 3, que solicitava o preenchimento de uma tabela, cuja função era levar os alunos a refletirem, de modo sistemático, sobre os erros identificados nos próprios textos, propondo uma correção para cada um deles.

A análise qualitativa interpretativa das respostas obtidas na atividade 3 indicou que os erros encontrados com maior frequência pelos alunos são aqueles mais evidentes na superfície do texto, ou seja, erros de acentuação e de ortografia. Os erros de natureza sintática são

identificados com uma frequência menor e, geralmente, são relativos a problemas de concordância entre o sujeito e o verbo. Já os erros semânticos, de interferência linguística – do italiano e/ou de outras línguas –, de confusão entre as normas do PE e do PE e de natureza discursiva, como por exemplo, erros de coesão e coerência não foram identificados pela grande maioria dos alunos. Esses dados confirmam que o conhecimento metacognitivo dos alunos, declarado no questionário inicial (Apêndice 1), coincide com as habilidades de identificação dos erros demonstradas nas atividades de autocorreção. Tanto as declarações dos alunos quanto os tipos de erros identificados por eles revelaram que o nível de consciência metalinguística deles carece de reflexões relativas a erros de natureza mais complexa, tais quais: semânticos, pragmáticos e sintáticos. Não se pode ignorar, no entanto, que erros de natureza ortográfica e/ou de acentuação implicam reflexões menos complexas, pois o motivo do erro não está associado a outras estruturas linguísticas, mas a convenções gramaticais que regulam a expressão da língua na sua modalidade escrita.

No que diz respeito ao nível de consciência metalinguístico envolvido nas habilidades de compreensão dos erros identificados e na sua correção, observou-se que os alunos não elaboram uma reflexão contextualizada do erro, mas tendem a tratá-lo de forma isolada, sem considerar a relação existente com as outras estruturas linguísticas dentro da frase ou com os outros parágrafos do texto, como nos exemplos a seguir:

- **Análises realizadas por A2:**

Número da linha	Qual é o erro?	Explique por que é um erro e qual a natureza dele	Indique qual seria a correção
10	Por	Porque para tem que indicar o fim.	PARA

Além de a natureza (sintática) do erro não ter sido especificada, a explicação de que “‘para’ tem que indicar um fim” nem é sempre verdadeira, podendo também indicar uma destinação, de acordo com o contexto da frase. O erro deveria ser explicado em relação à regência verbal, levando em consideração o valor semântico do verbo e do seu complemento. Da mesma forma, o aluno não elaborou nenhum tipo de reflexão ao propor a substituição do verbo “ser” pelo verbo *ter* em relação ao uso do adjetivo *cuidado*, visto que ambas as formas *ser cuidado* e *ter cuidado* existem na língua portuguesa:

Número da linha	Qual é o erro?	Explique por que é um erro e qual a natureza dele	Indique qual seria a correção
5	VOÇÊS	Porque vocês não tem a ç.	VOCÊS
7	DIFÍCIL	Porque não usei o acento	DIFÍCIL
25	SER	Porque se tem que utilizar TER CUIDADO	TER

- Análises realizada por A6:

Atividade I: texto para ser publicado na homepage da universidade			
Número da linha	Qual é o erro?	Explique por que é um erro e qual a natureza dele	Indique qual seria a correção
3	dinamicas	acentuação	dinâmicas
26	De um ponto de vista	preposições	Do ponto de vista

Observa-se que A6 limita-se a classificar os tipos de erro, sem tentar desenvolver qualquer tipo de reflexão sobre eles. Por exemplo, no que diz respeito ao erro de natureza sintática, seria interessante refletir sobre a diferença de significado implicada no uso de um artigo definido ao invés de um artigo indefinido para especificar um determinado “ponto de vista”. O motivo do erro não está na escolha da preposição, conforme indicado por A6, porém a sua atenção estava focalizada somente na “forma” da contração da preposição “de” com o artigo. Esse tipo de verbalização de análise de erro é uma fonte de informação valiosa para o professor, pois ele consegue ter acesso à falha no raciocínio metalinguístico desenvolvido pelo aluno e, conseqüentemente, pode promover discussões e/ou elaborar atividades finalizadas a conscientizar o aluno sobre a “verdadeira” causa daquele problema identificado. Dessa forma, o processamento metacognitivo do(s) aluno(s) pode ser atualizado e modificado, de acordo com a teoria de Nelson e Narens (1994), aumentando assim não só a capacidade de autorregulação do conhecimento metalinguístico disponível como também a eficácia na realização de futuras análises.

- **Análise realizada por A8:**

Atividade I: texto para ser publicado na homepage da universidade			
Número da linha	Qual é o erro?	Explique por que é um erro e qual a natureza dele	Indique qual seria a correção
Última linha	Não vai se arrepender	Eu tenho que fazer a inversão	Não se vai arrepender.

Primeiramente, é importante considerar que A8 fez a sua análise seguindo a norma do PE e não do PB. Ao tentar explicar a causa do erro, A8 demonstrou ter um conhecimento implícito da regra gramatical, indicando como o erro poderia ser corrigido, sem, no entanto, refletir sobre a condição específica que exige a posição proclítica do pronome. De acordo com a norma do PE, é mais comum a posição enclítica dos pronomes e, conseqüentemente, para que o uso proclítico não ocorra de forma aleatória e, sim, controlada e consciente, é importante que o conhecimento das regras gramaticais seja analisado de acordo com as especificidades da frase ou da estrutura linguística observada.

Assume-se, aqui, que a competência metalinguística – sob a perspectiva da psicolinguística – engloba não só o conhecimento da metalinguagem para fins de categorização, como também as ações de gerenciamento do conhecimento linguístico, implicando um processo consciente de tomada de decisões (Gombert, 1990). Por isso, defende-se que a reflexão metalinguística deve ser elaborada para além do uso da metalinguagem ou da ação automática de corrigir um erro sem saber, primeiramente, qual é a sua causa.

4.4 Níveis de consciência metalinguística observados na realização do teste inicial

O nível de consciência metalinguística dos alunos participantes deste estudo foi observado, num primeiro momento, a partir da aplicação de um teste metalinguístico, cujos critérios de elaboração foram descritos no Capítulo 3.

O procedimento de análise foi quanti-qualitativo, sendo a expressão quantitativa útil para comparação destes primeiros dados com aqueles coletados na fase de pós-intervenção. Os parâmetros adotados para a avaliação do nível de consciência metalinguística foram inspirados numa escala elaborada a partir dos seguintes pressupostos teórico-metodológicos (Pinto & Iliceto, 2007):

- **Conhecimento intuitivo da língua:** quando o aprendiz indica uma resposta correta, solucionando um determinado problema. Esse tipo de conhecimento também se manifesta por meio de respostas dicotômicas, como “certo” ou “errado”.
- **Conhecimento metalinguístico:** a qualidade da argumentação é o ponto chave para esse tipo de conhecimento. Os requisitos de pertinência e articulação completa nas respostas caracterizam o nível meta no processamento da informação linguística.

A partir da definição desses conceitos, os autores estabelecem que quando um indivíduo é solicitado a justificar a solução encontrada para um determinado problema, se ele apenas se limitar a dar uma resposta dicotômica – correta ou incorreta – em relação à frase ou estrutura em questão, sem ao menos tentar fragmentá-la ou traduzi-la em outros termos, não significa que esteja produzindo uma afirmação falsa, mas, sim, que não está reelaborando o conteúdo analisado num nível que vá além do seu conhecimento intuitivo – e pouco regulado. Se a análise não é sistematizada, ou seja, passível de representação mental (Bialystok, 1994), então, pode-se considerá-la desprovida de ações do nível meta. Se o aluno pelo menos demonstrar que é capaz de iniciar esse processo de representação mental, fazendo referência a pelo menos um aspecto estrutural ou semântico do conteúdo analisado, de modo pertinente – isto é, contextualizado – pode-se interpretar como manifestação de um nível intermediário de consciência metalinguística. Por fim, quando a análise for não só pertinente, mas também complexa, incluindo diferentes aspectos linguísticos numa mesma resposta, de modo contextualizado e coerente, pode-se considerá-la representativa de um bom nível de consciência metalinguística de tipo consciente (Pinto & Iliceto, 2007, p. 21).

Esses três estágios da argumentação serviram de base para a elaboração dos quatro parâmetros de avaliação, a serem especificados a seguir, que foram utilizados para interpretar e descrever o desempenho alcançado pelos alunos no teste. Entretanto, optou-se por não aplicar a mesma propriedade psicométrica adotada por Iliceto & Pinto (2007), devido ao fato de a estrutura e os objetivos do teste metalinguístico elaborado para esta tese serem diferentes daqueles propostos pelos autores.

Aplicou-se a seguinte grade de avaliação para analisar o nível de consciência metalinguística nas argumentações desenvolvidas pelos alunos no teste metalinguístico:

Quadro 9 - Grade de avaliação da consciência metalinguística nas respostas argumentativas

PARÂMETRO DE AVALIAÇÃO	DESCRIÇÃO
NÍVEL 1	O aluno não elabora nenhuma reflexão sobre a escolha que fez anteriormente, nem em relação à opção de correção, nem em relação à compreensão do erro; a argumentação desenvolvida não é pertinente, pois não houve individuação do problema.
NÍVEL 2	O aluno usa a metalinguagem como um “rótulo gramatical”, ao invés de usá-la como uma ferramenta de reflexão útil para analisar a(s) especificidade(s) da estrutura observada. Ao tentar explicar o erro e/ou propor uma correção para o problema identificado, acaba por fazer uma paráfrase do conteúdo semântico da estrutura observada ou se limita a comentar genericamente regras gramaticais prescritivas, as quais nem sempre pertinentes ao contexto analisado.
NÍVEL 3	O aluno usa a metalinguagem para desenvolver uma análise na qual ainda persiste a referência a regras prescritivas, no entanto a(s) estrutura(s) observada(s) são tratadas de forma contextualizada em relação a outros aspectos linguísticos da frase. Há justificção do problema identificado e/ou da correção proposta, ainda que não de forma exaustiva.
NÍVEL 4	O aluno usa a metalinguagem para desenvolver uma análise contextualizada da(s) estrutura(s) observada(s), sem se limitar a generalizações de regras prescritivas. Há referência a regras gramaticais de forma reflexiva e descritiva. O problema identificado e/ou correção proposta são efetivamente justificados com clareza e pertinência.

Dado que não há uma fronteira bem delimitada entre conhecimento linguístico (intuitivo) e conhecimento metalinguístico e, sim, um continuum (Ançã, 2015), optou-se por distinguir 4 níveis de competência metalinguística dentro de uma escala gradual e progressiva, na qual o nível 4 é o que melhor representa a complexidade das ações metacognitivas envolvidas numa análise de reflexão metalinguística.

Em alguns casos, o que distinguiu a atribuição do nível 4 e do nível 3 foi o fato de o exercício ter solicitado uma reflexão não somente acerca do erro identificado como também da sua correção. Isso significa que uma justificativa na qual havia uma análise reflexiva pertinente, porém focada só na explicação da correção ou só na descrição do erro, foi avaliada como pertencente ao nível 3. Saber justificar a causa do erro, assim como saber justificar a sua correção são indicadores importantes das ações envolvidas nos processos de controle e de monitoramento, evidenciando um nível complexo de consciência metalinguística.

O nível 1 foi atribuído a justificativas que se referiam a uma escolha errada ou quando, apesar da indicação de uma escolha correta, a argumentação não era pertinente ou não tinha sido elaborada¹⁰⁵. O fato de a argumentação não ser pertinente é algo positivo para o professor, pois é nessa argumentação que estão presentes informações valiosas que lhe permitem compreender a causa da dificuldade ou do erro do aluno – trata-se de uma verbalização capaz de revelar qual é a falha no processamento da informação.

Já o nível 2 foi atribuído a respostas que se referiam apenas a escolhas corretas, porém o uso da metalinguagem era restrito à sua função autorreferencial, sem marcas de uma análise reflexiva, ou seja, a argumentação era genérica, baseada em regras prescritivas e/ou limitadas à paráfrase do conteúdo semântico. Houve também algumas respostas, avaliadas nesse nível, cuja argumentação consistia numa análise parcialmente pertinente, contendo falhas no processamento metalinguístico – e muitas dessas falhas estavam relacionadas com a incapacidade de focalizar a atenção nas particularidades do contexto linguístico analisado.

A fim de poder comparar o desempenho inicial e final dos alunos na realização do teste metalinguístico, atribuíram-se alguns valores discriminados de acordo com o tipo de resposta dada. Distinguem-se dois tipos de resposta para cada exercício proposto: as de identificação de solução(ões) correta(s) e as argumentativas – estas últimas incluem as justificativas relativas às escolhas feitas. Destarte, primeiramente, foram atribuídos valores, como especificados abaixo, para as respostas de identificação¹⁰⁶.

Quadro 10 - Valores atribuídos às respostas de identificação do teste metalinguístico

PARÂMETRO DE AVALIAÇÃO PARA AS RESPOSTAS DE IDENTIFICAÇÃO	VALOR
Ausência de resposta	0
Resposta incorreta	0
Resposta correta	1

¹⁰⁵ Considera-se que a incapacidade de justificar o acerto possa ser indicativo de um resultado acidental ou da manifestação de um conhecimento linguístico intuitivo que não é passível de ser regulado.

¹⁰⁶ No Apêndice 2, ao final do teste metalinguístico, foram indicadas algumas opções de respostas corretas. No entanto, nos exercícios 2b, 3a e 3b, foram consideradas, em alguns casos específicos, outras opções de respostas corretas indicadas pelos alunos, sobretudo levando em consideração as justificativas apresentadas por eles.

No tocante às respostas argumentativas, que contêm as justificativas para as respostas de identificação, foram atribuídos os seguintes valores (Quadro 11) com base nos critérios apresentados anteriormente no Quadro 9 grade de avaliação dos níveis de consciência metalinguística:

Quadro 11 - Valores atribuídos às respostas argumentativas do teste metalinguístico

PARÂMETRO DE AVALIAÇÃO PARA AS RESPOSTAS ARGUMENTATIVAS	VALOR
Ausência de resposta	0
Nível 1	1
Nível 2	2
Nível 3	3
Nível 4	4

As respostas dos alunos obtidas tanto no teste metalinguístico inicial quanto final podem ser consultadas na íntegra no anexo 2. Nesta seção serão discutidas algumas das respostas mais relevantes e representativas de cada um dos níveis de consciência metalinguística especificados na grade de avaliação (Quadro 9) que permitiu uma primeira análise qualitativa-interpretativa dos dados.

Verificou-se, na fase de pré-intervenção, que a maioria das respostas dos alunos era representativa do nível 2 de consciência metalinguística. Entretanto, é relevante salientar que durante a análise, observou-se também que a tipologia do exercício parecia influenciar na manifestação da complexidade da argumentação desenvolvida pelos alunos. Por exemplo, ao terem de completar tabelas com espaços dedicados à explicação do erro, à correção e à justificativa da correção, notou-se que as respostas eram mais breves do que aquelas nas quais não havia um espaço delimitado¹⁰⁷. Essa observação justificou a divisão da análise do teste

¹⁰⁷ É importante esclarecer que o teste metalinguístico foi completado de forma digital, o que permitia a extensão dos espaços das tabelas à medida que o texto fosse se expandindo.

metalinguístico por exercício. Após a análise de cada uma das respostas, prosseguiu-se elaborando uma tabela específica para cada um dos exercícios.

4.4.1 Análise das respostas do exercício 1

O exercício 1 consistia em 3 atividades, as quais são indicadas na tabela a seguir como 1.a; 1.b e 1.c. Os alunos deveriam identificar qual enunciado continha a melhor solução de tradução para o enunciado originalmente escrito em língua italiana e, em seguida, deveriam refletir sobre o problema dos enunciados que apresentavam algum tipo de erro.

Alguns exemplos de respostas¹⁰⁸ obtidas foram:

- Nível 1:

(A9) *Na terceira frase falta algumas coisas ao nível de construção da frase e pelo outro lado na segunda o verbo não é justo.*

(A9) *Os problemas das outras construções (I-III) está ligada ao tempo, no sentido que não transmitem todo o sentido do futuro.*

Essas afirmações são desprovidas de uma análise gramatical reflexiva, além de o aluno não ter identificado adequadamente quais eram os problemas. Observa-se que as suas referências são imprecisas: “algumas coisas” e, conseqüentemente, não consegue justificar as suas conclusões: “o verbo não é justo”.

Há ainda outros exemplos, cuja argumentação inclui tentativas de justificação (como evidenciado pelo texto sublinhado), que revelam qual é a falha no processamento metalinguístico que incorrem em erros e/ou confusões, como:

(A8) *Na primeira frase utiliza-se a construção ter a possibilidade de + verbo na forma do infinitivo. Quem escreveu esta tradução atuou uma tradução correta a partir da frase em italiano, sem alterar os verbos e a construção da frase de origem*

(A10) *Na segunda frase vemos o utilizzo do verbo ‘frequentar’ no infinitivo pessoal que representa um problema porque com uma construção desse tipo é preciso o infinitivo Impessoal, como na primeira frase*

(A2) *Neste caso, eu escolhi o primeiro enunciado porque depois do verbo ‘oferecer’, tem que ser usado o infinito não conjugado (frequentar). No terceiro enunciado, a conjunção que + indicativo não combina com a outra frase*

¹⁰⁸ Vale especificar que todas as respostas dos alunos foram citadas nesta tese em conformidade com as suas produções linguísticas originais, ou seja, eventuais inadequações foram reproduzidas integralmente.

No caso da resposta de A8, nota-se que possivelmente o aluno, ao realizar a sua análise, focalizou a sua atenção somente nas estruturas da frase em italiano, sem considerar as especificidades do português quanto ao uso do “infinitivo pessoal”. É importante que A8 tenha consciência de que o fato de não haver alteração dos verbos (na frase traduzida) nem sempre é sinônimo de uma boa tradução, pois é necessário observar as especificidades linguísticas dos dois idiomas. Da mesma forma A10, demonstra não ter reconhecido a motivação do uso do “infinitivo pessoal”, levando-o a considerar tal uso como errado, assim como A2. Isso demonstra a importância de os alunos também serem convidados a explicar as correções que fazem, de modo que possam compará-las com as justificativas que dão para a indicação do erro. Essa comparação é útil para que adquiram maior (auto)controle das ações realizadas e também para os tornar mais conscientes da complexidade daquilo que está sendo analisado (Gerhardt, 2016).

Diferentemente desses casos, as respostas a seguir estão relacionadas com a identificação do enunciado correto no exercício, porém a qualidade da argumentação não reflete suficientemente a capacidade de controle das ações metalinguísticas, pois há falhas na justificativa das ações realizadas. Por exemplo, há marcas de associações equivocadas, como é o caso da função de “se” enquanto pronome reflexivo com aquela de índice de indeterminação do sujeito (A4).

(A4) “A frase II é incorreta a contrucao ‘verificou se’ porque tem que referirse a terceira pessoa do plural. A construcção III é incorreta porque “verificar se” é reflexivo”.

(A10) Na primeira construção é utilizada a forma composta do futuro do conjuntivo “tiver tido” que não é necessária neste caso em que temos de fazer a tradução duma forma simples. Na segunda frase, há os outros verbos no futuro simples sem o verbo ‘ir’ que não seria completamente errada, mas é melhor utilizar ‘ir a’ para exprimir mais certeza do que vai passar num futuro mais próximo.

No caso das afirmações de A10, nota-se que a justificativa dada não corresponde ao resultado da identificação do problema – que consistia no uso do futuro do indicativo numa subordinada temporal iniciada pela conjunção “quando”. Isso demonstra que o acerto não foi decorrente de uma ação efetivamente controlada.

- Nível 2:

As respostas avaliadas neste nível indicam que os alunos recorrem ao uso da metalinguagem de forma não reflexiva, limitando-se a comentarem regras prescritivas sem focalizar a atenção nas particularidades do contexto analisado. As afirmações sobre as inadequações e/ou correções não incluem uma explicação reflexiva:

(A2) *Usamos o infinitivo pessoal quando o infinitivo não tem o mesmo sujeito do verbo do qual ele depende*

(A4) *Na frase “Quando tiver tido dezoito anos, você vai aprender a dirigir, vai ter o carro e vai adquirir o direito de votar” está incorreto o uso do futuro composto do subjuntivo “tiver tido”. Na frase “Quando vai ter dezoito anos, você aprenderá a dirigir, terá o carro e adquirirá o direito de votar” é incorreto o uso de “vai ter”, porque é necessário o uso do futuro subjuntivo*

(A7) *No enunciado II temos uma concordância não adequada do verbo em relação ao número apresentado pelo termo “irregularidades”, portanto o verbo tem de ser conjugado com pessoa plural; além disso, o contexto em que a frase está inserida, exige uma construção impessoal. No enunciado III a concordância em relação ao número é adequada ao contexto; aquilo que parece não estar correto é o uso do tempo verbal para efetuar uma construção impessoal, que em português efetua-se com o pretérito imperfeito do indicativo.*

No caso da resposta de A7, tem-se o exemplo de uma argumentação parcialmente correta, com tentativas de contextualização das análises feitas, mas predomina ainda a referência a regras gramaticais de forma genérica. A afirmação de que “a construção impessoal em português se efetua com o pretérito imperfeito do indicativo” indica possivelmente uma confusão quanto à terminologia correta dos tempos verbais, mas não só. Nota-se que o aluno constrói a sua argumentação partindo de um nível de consciência metalinguística que não se manifesta de forma explicitamente reflexiva, a sua análise fica limitada à aplicação de uma regra geral para tentar explicar um problema específico. Na verdade, espera-se que ocorra justamente o processo inverso: a partir da observação do que é específico num dado contexto linguístico, buscar-se-á compreender qual é a organização e a relação que se estabelece entre aquelas estruturas intencionalmente focalizadas. A argumentação construída por A7 revela a sua capacidade de comentar qual é a regra conhecida, mas faltam informações que revelem também a sua capacidade de justificar o *por quê* e o *como* essa regra pode ser aplicada: “o contexto em que a frase está inserida, exige uma construção impessoal”. Quais são os elementos linguísticos da frase analisada que permitem ao aluno chegar à conclusão de que é necessário recorrer a uma construção impessoal? Esse tipo de reflexão poderia ajudar a avaliar a pertinência da regra conhecida para solucionar o problema que identificou.

- Nível 3:

As argumentações a seguir incluem tentativas mais efetivas de contextualização da análise, demonstrando maior capacidade associativa entre regra e elementos linguísticos focalizados. Entretanto, essas argumentações ainda carecem de uma complexidade relativa à articulação do saber declarativo com o conhecimento condicional e procedural dos fenômenos linguísticos observados.

(A6) Há um erro porque neste caso é necessário o infinitivo pessoal já que a frase refere-se aos alunos. Em III, há um erro porque a construção linguística TER A POSSIBILIDADE DE... é uma estrutura fixa. Ademais o verbo FREQUENTA no presente do indicativo não concorda com o sentido da frase, já que o verbo principal está no tempo passado (OFERECEU).

(A1) Em 2, o verbo não concorda com o nome “irregularidades”. Em 3, falta o auxiliar antes do verbo “verificadas”: durante a fase de análise dos documentos, foram verificadas irregularidades no contrato de venda do imóvel”.

(A2) O primeiro enunciado está correto: o verbo é na conjugação imperfeita e combina com o sujeito “irregularidades”. No enunciado II, o verbo é na terceira pessoa singular mas o sujeito é plural. No III, é utilizado o participio “verificadas” mas não é usado o auxiliar.

- Nível 4:

Observa-se que, num nível de consciência metalinguística avançado, o aluno desenvolve a sua argumentação de forma reflexiva, considerando diferentes aspectos na construção da sua análise. O saber declarativo “a primeira frase está errada” articula-se com o saber condicional “porque o futuro anterior do conjuntivo indica algo que acontece no futuro, mas antes do que acontece na outra frase”. O saber procedural também completa a sua análise “seria correto conjugar o verbo da secundária no futuro simples do conjuntivo”. O uso da metalinguagem é refinado e preciso, mas sobretudo funcional e reflexivo:

(A5) A primeira frase está errada porque o futuro anterior do conjuntivo indica algo que acontece no futuro, mas antes do que acontece na outra frase. Além disso, se a segunda parte da frase, como neste caso, tem o verbo conjugado no futuro, seria correto conjugar o verbo da secundária no futuro

simples do conjuntivo, também porque há o advérbio “quando”, que indica uma possibilidade ou uma intenção no futuro. A segunda frase está errada porque com o advérbio “quando”, o qual neste caso indica uma possibilidade/intenção futura, o verbo tem de ser conjugado no futuro do conjuntivo, e o verbo da frase principal pode-se conjugar no futuro ou no presente do indicativo. Neste caso, “aprender a dirigir, ter o carro e adquirir o direito de votar” são consequências de ter dezoito anos. Portanto é como se logo depois ele ter dezoito anos, ele pode fazer tudo isso.

Uma primeira análise das respostas do exercício 1 revelou que um mesmo aluno pode manifestar diferentes níveis de consciência metalinguística dependendo da estrutura linguística a ser focalizada. Isso sugere que o desempenho alcançado numa determinada atividade não deva ser visto como um indicador categórico das habilidades metalinguísticas do aluno. Elas podem se manifestar com um grau de maior ou menos complexidade em função das dificuldades e facilidades do aluno no que diz respeito a um determinado assunto gramatical. Verificou-se que um conhecimento gramatical explícito serve de base para as reflexões feitas acerca das estruturas analisadas, porém esse conhecimento, por si só, não é suficiente para levar à compreensão efetiva de um problema.

Os resultados apresentados a seguir serão aprofundados quando houver uma comparação com os dados obtidos na fase de pós-intervenção. Vale dizer que as considerações feitas nesta seção irão direcionar o tipo de atividade a ser proposta na fase de intervenção.

A fim de compreender os resultados apresentados nas tabelas elaboradas para cada um dos exercícios do teste metalinguístico, sugere-se a seguinte legenda:

- **RC = resposta correta**, cujo valor atribuído é igual a 1. Caso o valor seja igual a zero, significa ausência de resposta ou resposta incorreta. Para o valor indicativo de uma resposta incorreta, usou-se a cor vermelha no preenchimento das células relativas a RC e, para as respostas ausentes, a cor cinza.
- **NCM = nível de consciência metalinguística**. Os valores atribuídos respeitaram os critérios definidos anteriormente. No caso de ausência de resposta de identificação e, conseqüentemente, de uma resposta argumentativa, optou-se por considerar o valor igual a 0, destacando-o também a cor cinza.

O Quadro 12 ilustra o desempenho dos alunos na realização das atividades propostas no exercício 1 do teste metalinguístico:

Quadro 12 - Resultados iniciais: exercício 1

EXERCÍCIO 1 - Pré-intervenção								
ALUNO	1.A		1.B		1.C		Soma dos valores	Porcentagem em relação à pontuação máxima
	RC	NCM	RC	NCM	RC	NCM		
A1	1	2	1	2	1	3	10	66,7%
A2	1	2	0	1	1	3	8	53,3%
A3	1	2	1	2	1	2	9	60,0%
A4	1	2	0	1	1	1	6	40,0%
A5	1	4	1	2	1	3	12	80,0%
A6	1	2	1	3	1	3	11	73,3%
A7	0	2	0	1	1	2	6	40,0%
A8	0	2	0	1	1	3	7	46,7%
A9	0	1	0	1	1	1	4	26,7%
A10	0	1	0	1	1	3	6	40,0%

A interpretação dos dados sugere que o grupo 2 demonstrou ter mais dificuldade do que os alunos do grupo 1 quanto à identificação do enunciado correto nos exercícios 1a e 1b – que previam, respectivamente, o emprego do futuro do subjuntivo simples e do infinitivo pessoal. A estrutura da voz passiva, analisada no exercício 1c, não se revelou um elemento de dificuldade dos alunos, pois todos identificaram qual era o enunciado correto; todavia, quatro deles demonstraram um nível (1 e 2) mais baixo de consciência metalinguística na explicação do erro dos demais enunciados. O uso do infinitivo pessoal esteve associado a 60% das respostas incorretas, indicando ser um motivo de dificuldade para a maioria dos alunos e, portanto, esse assunto será tratado com particular atenção durante os encontros do laboratório.

De forma geral, no que diz respeito à manifestação da consciência metalinguística dos alunos, nesse exercício, pode-se afirmar que há uma tendência a darem explicações limitadas a um conhecimento gramatical predominantemente prescritivo.

Além disso, a verbalização do raciocínio feito pelos alunos indica que há algumas falhas procedurais no tratamento do conhecimento metalinguística que têm, sendo necessário focalizar a atenção dos alunos para algumas representações mentais equivocadas, como por exemplo: “seria mais adequado utilizar a forma do indicativo, porque o facto de ‘ter dezoito anos’ é uma condição certa, segura, e por isso se marca só a condição (ter dezoito anos) para que o outro evento se verifique no futuro (aprender a dirigir,...)”. Parece que o foco do aluno está somente no conteúdo semântico do enunciado, restringindo a sua análise a esse nível apenas. Na verdade, era esperado que ele observasse a necessidade de emprego do futuro do subjuntivo simples para

conseguir traduzir uma eventualidade futura e possível expressa na frase original, em italiano: “*Quando avrai diciotto anni, imparerai a guidare, avrai la macchina e acquisirai il diritto di voto*”. Considera-se primordial tratar o tema do futuro do subjuntivo numa perspectiva metacognitivista, pois sendo uma forma verbal específica da língua portuguesa, é normal que os alunos tentem acessar as representações mentais – baseadas em regras já internalizadas – que têm para conseguirem compreender e usar essa estrutura. Esse fenômeno ocorre, muitas vezes, de forma automática e é por isso que a explicitação do raciocínio dos alunos e uma posterior análise desse conteúdo são importantes para que eles possam se dar conta de que há uma falha no processo da informação.

4.4.2 Análise das respostas do exercício 2

Os critérios de análise descritos anteriormente não foram utilizados para examinar as respostas dadas ao exercício 2a, pois, diferentemente dos demais exercícios, não havia uma resposta de identificação que pudesse ser considerada correta ou incorreta, seguida de uma resposta argumentativa. A intenção desse exercício era verificar como os alunos refletiam sobre a adequação linguística do gênero textual “resenha crítica” num contexto acadêmico. As informações obtidas nesse exercício foram utilizadas, posteriormente, para a elaboração da unidade didática relativa ao gênero textual “resenha crítica”.

O exercício 2b (Apêndice 3) solicitava que os alunos completassem uma tabela após terem analisado os problemas que apareciam sublinhados no texto. A primeira coluna da tabela era dedicada à explicação do erro, mas, na grande maioria das respostas, essa explicação não foi fornecida pelos alunos de modo argumentativo, e sim, esquemático, conforme exemplificado na Figura 12.

Figura 12 - Exemplo de respostas dadas ao exercício 2b (A1)

2.b) Os 5 termos sublinhados no texto indicam a presença de alguns problemas. Reflita sobre esses problemas com atenção e depois complete a tabela a seguir:

Explique qual é o problema	Indicação da forma correta	Justificação da correção (o que você modificou e por quê?)
1. <u>explorar</u> - infinitivo	Explora	O verbo deve ser conjugado no presente indicativo porque se fala de um fato – neste caso, o fato que o livro é um trabalho onde o autor explora o limite entre o real e o ficcional, o humano e o inventado ...
3. <u>Para o</u> – preposição	Pelo	É o engenheiro que procurou o Ruffato, escrevendo uma carta para ele. O autor do livro, porém foi procurado, por carta, por alguém – neste caso, pelo engenheiro.
4. <u>Ser</u> – infinitivo impessoal	serem	Neste caso, o verbo se refere a Ruffato e ao engenheiro. Portanto, o verbo deve ser “serem” e não “ser”.
5. <u>Vai saber</u>	Vamos saber	O verbo não concorda com o sujeito implícito – nós. Portanto, a forma correta do verbo é “vamos saber”.

Verificou-se que a maioria dos alunos se limitou a preencher a coluna de análise do erro copiando e colando o erro que já estava sublinhado no texto do exercício, e em alguns casos, acrescentaram uma definição para o erro (por exemplo, “infinitivo”, “preposição”), sem explicá-lo efetivamente. A falta de explicação argumentativa para o erro pode estar relacionada tanto com a crença de que na tabela as informações devem ser mais sucintas quanto ao fato de os processos metacognitivos envolvidos na análise do erro serem mais complexos do que aqueles relacionados com outros tipos de atividades metalinguísticas.

A seguir apresentam-se os resultados relativos à análise qualitativa-interpretativa das respostas dadas ao exercício 2b:

Quadro 13 Resultados iniciais: exercício 2

EXERCÍCIO 2b - Pré-intervenção												
ALUNO	1.		2.		3.		4.		5.		Soma dos valores	Porcentagem em relação à pontuação máxima
	RC	CM	RC	CM	RC	CM	RC	CM	RC	CM		
A1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	15	60,0%
A2	1	2	1	2	1	2	1	3	1	3	17	68,0%
A3	1	1	1	3	1	2	1	1	1	2	14	56,0%
A4	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	15	60,0%
A5	1	2	1	3	1	4	1	3	0	0	16	64,0%
A6	1	2	1	2	0	1	1	2	0	1	11	44,0%
A7	1	3	1	3	1	3	1	3	1	2	19	76,0%
A8	1	2	1	4	1	2	1	3	1	4	20	80,0%
A9	1	1	1	2	0	1	1	2	0	0	9	36,0%
A10	1	3	1	2	1	2	1	3	0	0	14	56,0%

Evidencia-se que a maioria dos alunos encontrou uma solução correta para os problemas já destacados no texto do exercício 2b, no entanto, o nível de consciência metalinguística verificado sugere uma limitada habilidade relacional do saber declarativo, procedural e condicional. Na grande maioria das reflexões feitas por eles verificou-se que havia a indicação de uma correção acompanhada de um comentário referindo regras prescritivas. Esse nível de consciência metalinguística não possibilita o gerenciamento efetivo dos processos de controle. Para que haja um aumento da capacidade de controle do uso da língua é necessário que os alunos sejam motivados e orientados a sistematizarem o conhecimento que já têm, ampliando-o a partir do desenvolvimento da habilidade relacional dos saberes.

4.4.3 Análise das respostas do exercício 3

O exercício 3 incluía duas atividades, sendo a primeira delas relativa à “descoberta” de erros num texto retirado de um “resumo acadêmico” escrito de acordo com a norma do PB e a segunda, às diferenças entre as normas do PB e PE.

Mais uma vez, verificou-se que a explicação do erro raramente é contemplada nas respostas dos alunos. Diante da recorrência desse fenômeno, acredita-se que a complexidade dos processos metacognitivos envolvidos na análise do erro incidam mais na limitação das respostas dos alunos do que efetivamente a estrutura do exercício. Isso poderá ser melhor observado após análise das respostas obtidas na versão final do teste. As Figuras a seguir ilustram algumas das respostas dadas pelos alunos, tanto em forma esquemática (Fig 13 –

Exemplos de respostas dadas ao exercício 3) quanto discursiva (Fig 15 e 16 – Exemplos de respostas dadas ao exercício 3):

Figura 13 - Exemplos de respostas dadas ao exercício 3 (A3)

3.a) Faça uma releitura do texto com o objetivo de identificar quais são os problemas mencionados e reflita sobre eles. Depois, complete a tabela a seguir indicando qual é o erro, corrigindo-o e justificando o motivo do erro e a sua correção.

QUAL É O ERRO?	CORREÇÃO DO ERRO	EXPLICAÇÃO DO ERRO E JUSTIFICAÇÃO DA CORREÇÃO
1. a	Ø	Visar + infinitivo (≠ mirare a + infinito)
2. por	para	Usa-se “para” para expressar finalidade
3. foi concretizado	foram concretizados	concordância verbal + flexão da palavra declinável

Figura 14 - Exemplos de respostas dadas ao exercício 3a (A2)

Explique qual é o problema	Indicação da forma correta	Justificação da correção (o que você modificou e por quê?)
1. EXPLORAR	EXPLORA	Explorar é infinitivo, e neste caso se pode usar o presente indicativo na terceira pessoa singular.
2. PARA O	PELO	O erro é porque o verbo “procurar” precisa da preposição que indica a pessoa que vem procurada.
3. SER	QUE são	Eu usei “que” para substituir o sujeito (os dois homens) e depois o presente indicativo, porque se é usado o infittivo não se entende o sujeito.

Figura 15 - Exemplos de respostas dadas ao exercício 3 (A6)

QUAL É O ERRO?	CORREÇÃO DO ERRO	EXPLICAÇÃO DO ERRO E JUSTIFICAÇÃO DA CORREÇÃO
1. foi concretizado	Foram concretizados	PRESUSUPPOSTOS TEÓRICOS é o sujeito da frase (plural) por isso o verbo não pode ser na terceira pessoa sing.
2. puder se envolver	Pode-se envolver	O verbo tem de ser no presente do indicativo

O Quadro 14 mostra os resultados obtidos após a análise das respostas dadas ao exercício 3a:

Quadro 14 - Resultados iniciais: exercício 3a

EXERCÍCIO 3a - Pré-intervenção										
ALUNO	1.		2.		3.		4.		Soma dos valores	Porcentagem em relação à pontuação máxima
	RC	CM	RC	CM	RC	CM	RC	CM		
A1	1	2	1	2	1	0	0	0	7	35,0%
A2	1	2	1	2	1	1	0	0	8	40,0%
A3	0	1	1	2	1	2	1	2	10	50,0%
A4	1	3	1	2	1	2	1	2	13	65,0%
A5	1	3	1	2	0	0	0	0	7	35,0%
A6	1	3	1	2	1	2	0	0	10	50,0%
A7	1	1	1	2	0	0	0	0	5	25,0%
A8	1	3	1	2	0	0	0	0	7	35,0%
A9	1	1	0	1	1	2	0	0	6	30,0%
A10	1	3	1	2	1	3	0	0	11	55,0%

A ausência de respostas – indicadas na cor cinza – revela a dificuldade dos alunos em encontrarem alguns tipos de erros. Havia quatro possibilidades de erros no texto analisado e o mais difícil de ser notado, de natureza sintática, referia-se à ausência do índice de indeterminação do sujeito após o uso do verbo “sugere” conjugado na 3ª pessoa do singular. Outro erro de difícil reconhecimento foi o uso inadequado do futuro do subjuntivo num período composto por coordenação e não subordinação, como no exemplo abaixo retirado do texto do exercício 3a:

Os materiais são coerentes com o construto teórico na medida em que promovem a aprendizagem da língua portuguesa em uso e para o uso por meio da interação com textos orais e escritos em práticas sociais nas quais o estudante puder se envolver na universidade e na cidade de destino.

Observou-se que o nível de consciência metalinguística manifestado foi maior no tratamento das diferenças entre *por* e *para*, ainda que as análises feitas tenham se baseado predominantemente em regras prescritivas, houve um maior número de tentativas de contextualização dessas regras em relação ao fenômeno estudado. Além disso, observou-se que algumas respostas indicavam algumas estruturas como sendo erradas e, que na verdade, não consistiam em erros. Essa é uma outra manifestação evidente da falta de controle do uso da língua, geralmente decorrente do fenômeno de hipercorreção.

No que diz respeito à pergunta 3b, que se referia às diferenças conhecidas pelos alunos quanto ao uso das normas do PB e do PE, observou-se que esse conhecimento era limitado a regras prescritivas e descontextualizadas, mais especificamente no que diz respeito à expressividade do gerúndio e à colocação pronominal. As diferenças ortográficas e de acentuação foram as menos notadas pelos alunos na realização dessa atividade.

Notou-se também que os alunos levantam hipóteses ao terem de tratar dessas diferenças, com afirmações do tipo: “talvez ‘na medida que’ não vai ser usada na norma do PE e se prefere outra conjunção”. Levantar hipóteses é fundamental para o desenvolvimento da consciência metalinguística (Peppoloni, 2018; Gerhardt, 2016), no entanto, essas hipóteses devem ser verificadas com a ajuda do professor para que, então, transformem-se num conhecimento metalinguístico reflexivo e efetivo. Caso o aluno não receba orientação adequada quanto às hipóteses elaboradas, corre-se o risco de que ele as transforme em representações mentais que, sucessivamente, atuarão nos processos metacognitivos de monitoramento e controle (Nelson & Narens, 1994; Bialystock, 1994), podendo gerar erros.

A seguir, observam-se alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos que confirmam essas considerações. Os primeiros três exemplos ilustram o caso de regras prescritivas descontextualizadas. No caso específico da última resposta, verifica-se que o aluno (A2) tece as suas conclusões a partir de uma hipótese ainda não confirmada e o uso de “talvez” no início da sua argumentação enfatiza a sua insegurança.

(A8) *Às vezes o uso da acentuação pode ser diferente nas duas normas*

(A3) *Na norma PE, os pronomes reflexivos seguem sempre os verbos. Na norma PB, os reflexivos são sempre antes do verbo*

(A10) *Estão sendo é típica do PB, na variante europeia seria estão a ser*

(A2) *Talvez, na medida em que não vai ser usada na norma PE e se prefere outra conjunção*

Encontram-se no Quadro 15 os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados com o exercício 3b:

Quadro 15 - Resultados iniciais: exercício 3b

EXERCÍCIO 3b - Pré-intervenção										
ALUNO	1.		2.		3.		4.		Soma dos valores	Percentuale rispetto al punteggio massimo
	RC	CM	RC	CM	RC	CM	RC	CM		
A1	1	2	1	2	0	1	0	0	7	35,0%
A2	1	2	0	1	0	0	0	0	4	20,0%
A3	1	3	0	0	0	0	0	0	4	20,0%
A4	0	1	0	0	0	0	0	0	1	5,0%
A5	1	3	1	3	0	0	0	0	8	40,0%
A6	0	1	0	0	0	0	0	0	1	5,0%
A7	1	3	0	0	0	0	0	0	4	20,0%
A8	1	2	0	0	0	0	0	0	3	15,0%
A9	0	3	0	0	0	0	0	0	3	15,0%
A10	1	3	0	0	0	0	0	0	4	20,0%

O número de ausência de respostas foi maior neste exercício do que nos demais. Esse dado é relevante porque o exercício 3b havia sido elaborado para verificar como se manifestava o nível de consciência metalinguística dos alunos em relação às diferenças entre as normas do PE e do PB. Poucos alunos referiram as diferenças ortográficas e de acentuação, que geralmente são facilmente identificadas na superfície do texto e, inclusive, podem ser utilizadas como estratégia de reconhecimento de variação linguística. Se os aprendizes forem estimulados ainda na fase de leitura a identificarem se um texto foi elaborado de acordo com uma ou outra norma do português, poderão focalizar a atenção nas estruturas linguísticas tendo consciência das suas especificidades também em função da norma usada; conseqüentemente, espera-se que os mesmos aspectos sejam mais controlados nas produções escritas.

4.4.4 Análise das respostas do exercício 4

O último exercício do teste metalinguístico, dividido em três atividades, envolvia diferentes habilidades metalinguísticas. Uma dessas habilidades refere-se à capacidade de ilustração de uma dada regra gramatical por meio da construção criativa de uma frase – no caso, uma frase em língua portuguesa que representasse um período hipotético eventual e possível, vinculado ao tempo futuro. As demais atividades consistiam na tradução da frase criativa para a língua italiana e, por fim, na reflexão metalinguística acerca de possíveis diferenças estruturais entre as duas frases.

Constatou-se que 9 alunos associaram o valor semântico do período hipotético eventual e possível ao uso de formas verbais no futuro do subjuntivo e 1 aluno optou por uma construção sintática usando a conjunção “caso” + “presente do subjuntivo”, que também ilustra bem a regra dada: “Caso amanhã chova, não vamos à praia”.

Dois dos nove alunos que recorreram ao uso do futuro do subjuntivo, demonstraram falhas de controle da regra internalizada:

*(A2) Se e quando a pandemia **vai acabar**, a primeira coisa que **fizer**, será comprar um bilhete de avião.*

*(A6) Se **puder** viajar, **viajaria** com as minhas amigas. Gostaria de esquiar com elas!*

Observa-se que, na construção de A2, a forma verbal do futuro do subjuntivo não foi usada na subordinada condicional/temporal. O futuro do indicativo foi usado para completar a subordinada que expressava a ideia de eventualidade: “se e quando a pandemia *vai acabar*”. Já no caso do enunciado construído por A6, nota-se que a forma verbal do futuro do subjuntiva foi corretamente empregada na subordinada condicional, porém não houve coerência temporal – e conseqüentemente semântica – com a forma verbal usada na frase principal: “*viajaria*”, no futuro do pretérito do indicativo.

Esses dois casos indicam que os alunos reconhecem na forma verbal do futuro do subjuntivo a possibilidade de expressão de uma eventualidade real e possível, entretanto, não conseguem usar de forma controlada a regra gramatical que conhecem na LE, recorrendo, assim, à transferência da representação mental (Bialystock, 1994) que já têm na língua materna quanto ao funcionamento do período hipotético. Percebe-se que A6 usou automaticamente o futuro do subjuntivo após a conjunção condicional “se”, que caracteriza construções hipotéticas, porém não focalizou a sua atenção na relação de dependência entre a frase subordinada e a principal. A reflexão feita por A6 ao comparar o enunciado originalmente construído em português com aquele traduzido para o italiano demonstra que o aluno fez suas escolhas linguísticas baseadas numa associação equivocada entre as estruturas da LM e da LE, considerando-as simétrica quanto aos tempos verbais da subordinada:

(A6) “Sim, há diferenças. O primeiro verbo em português está no conjuntivo futuro (SE+ CONJ. FUT.). Em italiano está no imperfetto do congiuntivo. Os outros dois verbos (VIAJARIA/VIAGGEREI, GOSTARIA/MI PIACEREBBE) tem a mesma forma verbal”.

O período hipotético da possibilidade é representado, na língua italiana, pelo uso do imperfeito do subjuntivo na subordinada e do condicional na principal, o que possivelmente explica a origem da associação equivocada feita pelo aluno.

O enunciado de A2, por sua vez, sugere que o aluno recorreu à representação mental de outro tipo de período hipotético na língua italiana, que é o da realidade, no qual o futuro do indicativo pode ser usado tanto na subordinada quanto na principal para expressar uma eventualidade real no futuro. É interessante notar que o aluno fez uso de uma forma irregular no futuro do subjuntivo “fizer”, demonstrando ter um conhecimento linguístico das regras de conjugação desse modo/tempo verbal em português, porém há uma falha no processamento dessa informação, levando-o a usar indistintamente o futuro do indicativo e o futuro do subjuntivo. A verbalização da reflexão feita pelo aluno indica que há incompreensão quanto às diferenças formais na construção do período hipotético nas duas línguas: *“a primeira parte da frase è igual nas duas linguas. Para a segunda parte da frase, eu escolhi na lingua portuguesa o verbo “fazer” na forma do futuro subjuntivo, que è usado numa frase condicional. Em italiano, em vez, a forma verbal do futuro è sempre a mesma”*.

O acesso às falhas no processamento de informação só é possível quando há verbalização do raciocínio dos alunos (Nelson & Narrens, 1994). Observa-se que nas respostas argumentativas dos alunos há manifestação de consciência metalinguística enquanto atividade metacognitiva, pois eles conseguem claramente explicar, por meio da metalinguagem, o conteúdo do pensamento e o por que das escolhas linguísticas que fizeram. No entanto, o conhecimento metalinguístico revela-se disfuncional à medida que o processo de monitoramento se baseia numa crença equivocada e, conseqüentemente, o processo de controle decorre da verificação dos resultados alcançados tendo como parâmetro essa crença – que se manifesta a partir de uma dada representação mental. Consoante Overshelde (2008), a precisão e eficácia das ações de controle dependem criticamente da precisão do modelo presente no nível meta. O ajuste num processamento metacognitivo e metalinguístico disfuncional só é viável através da consciencialização, ou seja, da focalização intencional e atencional do erro e, conseqüentemente, da reformulação de uma nova representação mental.

O Quadro 16 mostra como foi avaliado o nível de consciência metalinguística dos alunos ao realizarem as três atividades do exercício 4:

Quadro 16 - Resultados iniciais: exercício 4

EXERCÍCIO 4 - Pré-intervenção				
ALUNO	4.a	4.c	Soma dos valores	Porcentagem em relação à pontuação máxima
	RC	CM		
A1	1	3	4	80,0%
A2	0	1	1	20,0%
A3	1	4	5	100,0%
A4	1	2	3	60,0%
A5	1	4	5	100,0%
A6	0	1	1	20,0%
A7	1	3	4	80,0%
A8	1	3	4	80,0%
A9	1	1	2	40,0%
A10	1	3	4	80,0%

Verificou-se que embora a grande maioria (7) dos alunos tenha construído frases expressando uma eventualidade possível e futura por meio do uso do futuro do subjuntivo, o nível de consciência metalinguística pode ser aperfeiçoado. Inclusive, comparando os resultados do exercício 1a com os do exercício 4a, torna-se evidente o fato de que o conhecimento linguístico explícito sobre o assunto do futuro do subjuntivo não garante controle no uso dessa estrutura.

Em suma, averiguou-se por meio da análise interpretativa das respostas do teste metalinguístico inicial que os alunos demonstraram ter um conhecimento linguístico explícito de diversas regras gramaticais da língua portuguesa, com manifestações de diferentes níveis de consciência metalinguística, porém este último apareceu predominantemente limitado ao saber declarativo. Conforme aprofundado no capítulo 1, Nelson e Narens (1990) sustentam que o nível meta é o lugar de “simulação mental”, mas não é uma simples reprodução da mesma informação do nível objeto e, sim, o resultado de uma construção que vai além dela. Nesse sentido, pode-se afirmar que, de forma geral, o nível de consciência metalinguística dos alunos precisa ser aperfeiçoado, estimulando reflexões que incluam o saber condicional e o saber procedural nas ações metalinguísticas de monitoramento e controle. A fim de que esses alunos desenvolvam maior autonomia nas ações de autoavaliação e autocorreção, será necessário promover a consciencialização das falhas envolvidas no processo de construção das representações mentais e não exclusivamente nos resultados observados. Essa consciencialização acontece de forma gradual, envolvendo ativamente o aprendiz num processo

reflexivo intencional e orientado pelo professor (Peppoloni, 2018; Bialystock, 2001; Gerhardt, 2016).

Observou-se também que, no tocante ao conceito de consciência metalinguística, apresentado no capítulo 2, não significa que todo tipo de erro esteja relacionado com a falta dela. Pelo contrário, sugere-se que a consciência metalinguística também se manifeste nas reflexões intencionais dos alunos ao tentarem justificar as suas escolhas linguísticas a partir das representações mentais que têm internalizadas. Nesses casos, o problema não estaria na ausência de consciência metalinguística, mas num erro de processamento da informação, cuja origem está numa representação mental equivocada acerca de um determinado conteúdo linguístico. O ajuste necessário para a reformulação dessa representação mental equivocada passa, obrigatoriamente, pela consciência metalinguística, no entanto, ela deve ser primeiramente direcionada para a falha no processamento metacognitivo da informação linguística para, depois, resolver os problemas linguísticos resultantes dessa falha.

4.5 Preparação da fase de intervenção

O *Laboratório de Produção Escrita e Reflexão Metalinguística: português nível avançado* seguiu uma estrutura pré-definida apenas no que diz respeito à escolha antecipada dos gêneros textuais a serem analisados e praticados pelos alunos. A ideia inicial consistia na oferta de três módulos, cujo tema central de cada um deles era um gênero textual vinculado ao contexto acadêmico, a saber: e-mail formal, resumo acadêmico (entendido aqui como sinônimo de *abstract*) e resenha crítica. A escolha desses três gêneros foi motivada pelo fato de todos eles serem muito frequentes no contexto acadêmico, mas nem sempre – exceto pelo e-mail formal – serem analisados e praticados pelos alunos sob a perspectiva da consciência metalinguística, com foco nos aspectos metatextuais e metapragmáticos. De acordo com os relatos dos alunos, compreendeu-se que eles geralmente são expostos a esses gêneros textuais enquanto leitores e, conseqüentemente, focalizam a sua atenção no conteúdo transmitido, sem levarem em consideração a arquitetura estrutural e as recorrências linguísticas que caracterizam esses gêneros.

Além dos três módulos inicialmente idealizados para tratar desses gêneros textuais mencionados acima, as dificuldades observadas na fase de pré-intervenção da primeira versão do laboratório indicaram a necessidade de se incluir um novo módulo inteiramente focalizado

no tema da estrutura argumental (Fig.13) dos verbos, numa perspectiva teórica e metodológica baseada na gramática de valência.

Após o diagnóstico das dificuldades mais recorrentes nas produções textuais e levando em consideração outros aspectos que vieram à tona com as informações obtidas por meio do questionário inicial, prosseguiu-se planejando e elaborando materiais didáticos específicos, adequados e destinados ao desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos envolvidos neste estudo. Vale dizer que nem todas as atividades propostas foram idênticas para os dois grupos de alunos, pois muitos dos “problemas” tratados durante os encontros eram retirados das últimas produções textuais realizadas pelos alunos. O foco principal do laboratório sempre foi propor uma reflexão metalinguística partindo das estruturas linguísticas evidenciadas primeiramente nas produções textuais dos aprendizes e, portanto, sempre tendo em vista a competência comunicativa como ponto de partida e como alvo de aprimoramento. A seleção dos erros que seriam tratados durante os encontros sucessivos era feita com base na análise das produções textuais entregues pelos alunos e também das tabelas de autoavaliação e autocorreção (Apêndice 6) preenchidas pelos eles posteriormente. Nesse tipo de atividade de autocorreção dos erros (com reflexão sobre marcações ou lista com natureza dos problemas) o professor consegue ter acesso ao modo como o aluno está “raciocinando” e, então, ajudá-lo a corrigir a falha no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, buscava-se identificar quais eram os problemas mais difíceis de serem notados, explicados e, principalmente, quais eram as possíveis falhas envolvidas no processamento metacognitivo do tratamento erros de modo a promover a “reconfiguração” dos processos de monitoramento e controle.

As principais dificuldades consideradas durante a fase de elaboração dos materiais didáticos usados no laboratório foram:

- Instabilidade quanto ao uso do futuro do subjuntivo: em muitos casos, essa forma verbal foi usada de modo mecânico e não regulado, principalmente após as conjunções “se” e “quando” em frases subordinadas substantivas objetivas diretas; ou ainda, sofreu interferências das representações mentais do sistema gramatical da língua italiana;
- Confusão das regras de ortografia, acentuação e uso pronominal das normas do PE e do PB. Verificou-se, além da limitada capacidade de controle no uso de uma dessas normas, a manifestação de um conhecimento predominantemente definicional ao invés de um conhecimento pragmático a respeito das diferenças entre essas duas normas. Por

exemplo, observou-se instabilidade em relação ao uso de “vos” e “lhes” como complementos verbais e marcadores da relação interlocutória no texto, bem como alternância da concordância verbal com os pronomes do caso reto – tu e você – e dos respectivos pronomes possessivos;

- Interferência da língua italiana em diferentes níveis linguísticos: lexical, sintático e semântico. Optou-se por aprofundar, por exemplo, o uso das proposições nas regências verbais e nominais, bem como o emprego do infinitivo pessoal, a partir de uma perspectiva semântico-pragmática associada aos princípios da gramática de valência;
- Pouca consciência metatextual durante a fase de realização e de (auto)avaliação das produções escritas: notou uma tendência a olhar para o texto apenas como materialização de regras gramaticais, sem considerar os aspectos sócio-comunicativos envolvidos nele;
- Aprendizagem pouco regulada devido à limitada capacidade de análise e justificação das falhas identificadas, tanto nos níveis metapragmático e metatextual, quanto naqueles metasintático, metasemântico e metalexical.

A fim de ilustrar uma parte do trabalho realizado na fase de intervenção, nos Apêndices 5, 6 e 7 desta tese, incluíram-se algumas amostras das atividades de reflexão metalinguística elaboradas e aplicadas nos encontros do laboratório, tendo em vista as discussões teóricas do Capítulo 2.

Pretende-se publicar, em trabalhos futuros, uma descrição analítica das unidades didáticas desenvolvidas e aplicadas neste estudo, com o intuito de compartilhar com os colegas e professores da área de português como língua estrangeira, reflexões sobre os princípios teóricos e metodológicos que estiveram por trás de cada uma das atividades propostas. Espera-se, assim, poder divulgar um material que possa ser (re)utilizado e até mesmo adaptado às exigências particulares de cada grupo de alunos e em função dos objetivos formativos específicos dos cursos universitários que oferecem a língua portuguesa no seu rol de disciplinas.

5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS RESULTADOS

O presente capítulo apresenta a análise comparativa dos dados coletados nas fases de pré-intervenção e pós-intervenção deste estudo, recorrendo à técnica metodológica de triangulação dos dados, graças ao uso dos diferentes instrumentos de pesquisa descritos no Capítulo 3. Considerando que este estudo foi realizado na perspectiva de uma pesquisa-ação, muitas das discussões aqui tecidas foram norteadas por questionamentos que surgiram ao longo do processo investigativo e não obrigatoriamente antes do seu início.

O tratamento dos dados baseou-se predominantemente numa análise qualitativa-interpretativista, mas a comparação entre os resultados obtidos antes e após a fase de intervenção demandou um tratamento quanti-qualitativo desses dados. Conforme já especificado, os gráficos gerados automaticamente pelo aplicativo *Google Formulários* trazem informações percentuais que não pretendem ser analisadas numa perspectiva de estatística pura, mas com a finalidade de oferecer uma visão global de alguns aspectos mais ou menos frequentes. Ademais, salienta-se que as análises feitas se basearam na articulação das considerações teóricas apresentadas nos Capítulos 1 e 2, principalmente no tocante aos conceitos de metacognição – fundamentado, sobretudo, a partir dos estudos de Nelson e Narens, 1990; Ribeiro, 2003; Tarricone, 2011; Botelho e Neves 2019 – e de consciência metalinguística – com base nas propostas de Gombert 1990; Bialystok 1994; 2001; Osório, 2016; Osório e Antunes, 2009; Gerhardt, 2016; Peppoloni, 2018; Roehr-Brackin 2018; Ançã 2018 – com os procedimentos metodológicos descritos no Capítulo 3.

Assume-se também que os resultados alcançados devem ser considerados de forma correlacionada à especificidade do contexto investigado, sem a pretensão de serem vistos como generalizações.

5.1 Perspectiva dos alunos em relação à experiência do laboratório

Ao término dos encontros do laboratório, solicitou-se que os alunos respondessem a um questionário final (Apêndice 4) com o objetivo de averiguar qual era a percepção deles quanto aos resultados alcançados, bem como o nível de satisfação em relação às atividades realizadas durante o laboratório.

5.1.1 Mudanças observadas

Algumas perguntas do questionário eram intencionadas a coletar informações a respeito da percepção que os alunos tinham tido em relação ao desempenho deles nas atividades realizadas. Ao responderem à primeira pergunta, todos os alunos referiram ter notado mudanças positivas, tais quais:

- ✓ Aumento da capacidade de individuação das estruturas formais e linguísticas dos gêneros textuais estudados
- ✓ Aumento da capacidade de autoavaliação dos textos produzidos
- ✓ Aumento da consciência da natureza dos erros e consequentemente da capacidade de identificação desses erros
- ✓ Aumento da capacidade de autocorreção
- ✓ Melhoria nas competências linguísticas relativas à oralidade
- ✓ Maior autonomia e segurança nas competências relativas à escrita
- ✓ Maior segurança enquanto escreve um texto
- ✓ Melhoria das habilidades de reflexão metalinguística com relação à LM
- ✓ Maior atenção na construção de frases, no que diz respeito ao uso das conjunções e do preenchimento da rede argumental do verbo
- ✓ Maior consciência acerca das diferenças entre a LM e a LE
- ✓ Maior consciência das diferenças entre as normas do PE e do PB, sobretudo no que diz respeito à acentuação gráfica, ortografia e usos de formas de tratamento
- ✓ Maior compreensão a respeito das especificidades do futuro do subjuntivo e, consequentemente, maior segurança quanto ao seu emprego

Essas mudanças observadas pelos alunos incluíram não só os aspectos linguísticos relacionados com as dificuldades na LE, diagnosticadas por meio das análises feitas antes da fase de intervenção, como também aspectos relativos às habilidades na LM, às habilidades orais e a outros fenômenos de natureza cognitiva.

É possível afirmar, com base no conteúdo das declarações feitas pelos alunos, que os encontros do laboratório lhes proporcionaram também um conhecimento teórico acerca dos termos “consciência metalinguística”, “reflexão metalinguística”, “rede argumental dos verbos”. A capacidade de saber articular conhecimento teórico e conhecimento prático é muito importante para a formação desses alunos e para o futuro profissional deles e, de fato, um dos alunos fez uma reflexão sobre isso ao afirmar que: “foi interessante ver como no início do percurso a expressão ‘reflexão metalinguística’ era só um termo teórico, em parte desconhecido, enquanto no final deste projeto se tornou, para mim, elemento fundamental para a realização e a correção de um bom texto”.

As imagens a seguir ilustram as respostas, na íntegra, dadas pelos alunos ao completarem o questionário elaborado com o aplicativo *Google Formulários*:

Você observou alguma mudança no que diz respeito às suas habilidades de escrita e de reflexão metalinguística, participando do laboratório? Explique as suas reflexões e observações. Se possível, dê alguns exemplos para fundamentar a sua resposta.

10 risposte

sim, percebo um grande melhoramento no meu conhecimento da língua portuguesa, e também uma maior capacidade de autoavaliação e explicação dos meus erros. Por exemplo, eu não sabia explicar de forma clara e respeito ao contexto erros de vários tipos. além disso, o curso foi muito útil porque aprendei como estruturar e escrever diferentes tipos de textos que antes eu não sabia como fazer, como por exemplo uma resenha crítica ou um resumo acadêmico.

Com certeza! Eu observei melhorias com relação à minha habilidade na fala e na escrita. Melhorei a proficiência no uso das preposições, dos verbos e do vocabulário acadêmico.

As minhas habilidades de escrita e de reflexão metalinguística melhoraram muito: compreendi, finalmente: as diferenças entre as duas normas do português (PE e PB), a acentuação gráfica das palavras, o uso do futuro do conjuntivo (forma exclusiva e específica da língua portuguesa). Consegui uma maior autonomia na escrita em português.

Acho que este laboratório foi muito útil porque me ajudou em melhorar as capacidades linguísticas. Para mim foi muito importante trabalhar com as diferenças de normas PB PE, mas também com a correção de erros.

Sim. Foi muito útil participar. Todas as minhas habilidades (de tradução, de escrita, de compreensão oral) são melhoradas. Todos os exercícios foram bem estruturados e úteis para refletir sobre os erros.

Sim, participando do laboratório tive a oportunidade de aperfeiçoar as minhas habilidades de escrita e de reflexão metalinguística. As atividades de autoavaliação do resultado da tarefa, de identificação e correção dos erros com preenchimento da tabela de reflexão metalinguística foram fundamentais para melhorar o meu nível de proficiência na língua portuguesa. Geralmente, reflito muito sobre as estruturas linguísticas da língua italiana, minha língua materna. O laboratório de escrita avançada foi muito relevante, pois me deu a grande oportunidade de refletir profundamente sobre a língua portuguesa também e, por meio da comparação entre o português e o italiano - ambas línguas românicas - me permitiu compreender e analisar os problemas sintáticos mais frequentes, as semelhanças e as diferenças entre as estrutura argumental dos verbos em português e em italiano. Particularmente útil foi a tradução de textos do italiano para o português, assim como a tradução de textos do português para o italiano. Além disso, analisar vários tipos de textos pertencentes a gêneros textuais diferentes, entre os quais os resumos acadêmicos, fez com que eu pudesse compreender as características estruturais e linguísticas fundamentais deles.

Notei uma grande mudança no que diz respeito às minhas habilidades de reflexão metalinguística, que, antes do laboratório, eram muito escassas, e este facto foi verificado quando, a distância de alguns meses, fizemos uma comparação entre o primeiro teste linguístico feito e o último que tinha sido feito, e notei um grande progresso e uma maior consciência a nível pessoal. No que concerne à habilidade de escrita, posso dizer que também melhorei em muitos aspetos, desde o planeamento do texto até a uma maior atenção nas fórmulas e nas estruturas das diferentes tipologias textuais. Notei também uma melhoria no meu modo de falar em português, desenvolvi uma maior consciência linguística e melhorei a nível geral e de conversação.

Ao longo do laboratório observei que as dificuldades que tive no começo, estavam ligadas à pouca reflexão linguística contextualizada durante a escrita dos textos. Dando uma olhada aos primeiros textos que produzi, notei o “medo” (de errar) na minha escrita: pobreza no léxico (muitas repetições de termos, poucos sinónimos), estruturas sintáticas cheias de interferências do italiano, conetivos inexistentes, etc. Nas últimas produções, ao contrário é possível observar estruturas e termos mais complexos, assim como se observa mais a “vontade” de encontrar um léxico mais rico, estruturas mais complexas e completas; Além disso, notei a utilidade do planeamento de cada produção a fazer, assim como a utilidade de cada vez relembra todas as características fundamentais de cada texto.

Eu percebi uma grande diferença entre os textos que foram escritos na primeira parte do laboratório e aqueles que escrevi na parte final do curso. Não houve só uma mudança do ponto de vista das

habilidades linguísticas, mas também houve uma mudança em relação à minha abordagem com os géneros textuais: comecei a individuar as estruturas dos géneros textuais que estudámos, a salientar as características de cada género e a perceber as diferenças entre eles. Obviamente o trabalho de autoavaliação, identificação dos erros e autocorreção dos próprios erros foi essencial para reforçar as minhas habilidades de reflexão metalinguística.

Foi interessante ver como no início do percurso a expressão “reflexão metalinguística” era só um termo teórico, em parte desconhecido, enquanto no final deste projeto se tornou, para mim, elemento fundamental para a realização e a correção de um bom texto.

Observei algumas mudanças nas habilidades de escrita (em textos que temos que realizar nos cursos universitários), de oralidade (explicar em voz alta um erro, tentar dar uma explicação e encontrar uma correção), mas também notei algumas mudanças no uso da língua materna, dado que há uma maior atenção no que diz respeito à construção das frases, ao uso das conjunções, à elaboração de uma rede argumental completa.

Para mim, os encontros de cada semana foram essenciais para melhorar a minha capacidade linguística na oralidade, porque, de facto, havia muitos exercícios que nós tínhamos que fazer durante a aula de maneira espontânea, por conseguinte as respostas eram dadas de forma espontânea, natural, e isso me ajudou muito para reforçar as minhas habilidades na oralidade, que reconheço um pouco débeis.

Eu percebi que as minhas habilidades de escrita aumentaram, no sentido que tenho mais consciência das estruturas gramaticais em língua portuguesa e essas habilidades (de mais segurança), refletem-se também na minha língua de origem. Depois, além da gramática, considero muito útil as atividades de planeamento para escrever um texto. Acho que seja fundamental e, de facto, agora reconheço os pontos fundamentais que deveriam ser escritos num determinado texto. Em geral acho que tudo o que abordamos nesse laboratório foi fundamental para mim, acresceu muito a minha consciência e sobretudo tenho mais segurança quando estou a escrever. Um exemplo pode ser nas email que escrevi. A primeira parecia-me bastante boa (ao início), mas na verdade tinha muitos erros de construção das frases, ideias confusas ou tempos verbais errados. Na última email os erros foram diferentes. As frases foram bem construídas, as ideias claras e tinha alguns erros de pontuação ou de proposição. Isso significa (para mim) um grande progresso.

Constatou-se, não só a partir da análise interpretativa descritiva das respostas dadas à pergunta 1, mas também daquelas vinculadas às outras perguntas – por exemplo, relativas ao tratamento dos erros – que os alunos reconhecem os benefícios de terem não só focalizado intencionalmente atenção deles em algumas diferenças entre as normas do PE e PB, como também de as terem manipulado durante a realização das atividades: “compreendi, finalmente: as diferenças entre as duas normas do português (PE e PB), a acentuação gráfica das palavras”. Não se pode pressupor que os alunos, sozinhos, estejam cognitivamente aptos a reconhecerem

e controlarem as diferenças existentes entre essas normas. É preciso que eles sejam envolvidos numa aprendizagem ativa para que, então, os processos (meta)cognitivos de análise e controle sejam desenvolvidos e os alunos possam alcançar uma maior capacidade de regulação do uso linguístico que fazem do português. Para que isso ocorra, é necessário que se supere uma tendência didática finalizada simplesmente a comentar as principais diferenças entre as normas, pois essa postura não torna os alunos aptos a controlarem o uso que fazem da língua em contextos específicos.

É relevante destacar também as reflexões que alguns alunos fizeram sobre as mudanças observadas em relação ao comportamento emocional deles e a influência disso nos resultados alcançados por eles durante os encontros do laboratório:

“observei que dificuldades que tive no começo, estavam ligadas à pouca reflexão linguística contextualizada durante a escrita dos textos. Dando uma olhada aos primeiros textos que produzi, notei o “medo” (de errar) na minha escrita: pobreza no léxico (muitas repetições de termos, poucos sinónimos), estruturas sintáticas cheias de interferências do italiano, conetivos inexistentes, etc. Nas últimas produções, ao contrário é possível observar estruturas e termos mais complexos, assim como se observa mais a “vontade” de encontrar um léxico mais rico, estruturas mais complexas e completas[...].”

Conforme discutido nos capítulos 1 e 2, para que o erro perca a sua conotação estigmatizada, o aprendiz deve ser (auto)avaliado no e pelo progresso no processo de aprendizagem, não exclusivamente pelo resultado apresentado. A capacidade de manipular uma dada dificuldade, em direção à sua superação, está associada ao desenvolvimento das habilidades de autoavaliação (Beber, Silva & Bonfiglio, 2014; Veiga Simão & Frison, 2013).

No espaço dedicado aos comentários livres sobre o laboratório, no final do questionário, outros alunos refletiram sobre os aspectos psicológicos e não apenas linguísticos com relação à metodologia adotada:

“O laboratório não correspondeu às minhas expectativas iniciais, porque, de facto, não pensava que num período de tempo assim limitado, eu pudesse ter a possibilidade e a capacidade de fazer este percurso. No início pensei num curso de “gramática”, com exercícios e atividades de escrita para reforçar o nosso conhecimento linguístico. Já a partir da primeira aula percebi que era muito mais do que isso. Este laboratório, embora não fosse material para os exames, foi percebido muito a sério por todas as colegas do curso. Eu acho que cada uma de nós teve a possibilidade de perceber não só as dificuldades linguísticas, mas também a abordagem aos problemas e o desafio para encontrar uma solução. Algumas atividades deste percurso tornaram-se verdadeiros desafios comigo mesma, e além disso foi também graças a este percurso que eu tive a possibilidade de estabelecer uma ótima relação com as outras colegas, e enriqueci a minha bagagem pessoal graças aos pontos

positivos de cada uma delas, assim como soube apreciar também as fragilidades de cada uma das colegas, porque isso significa que o laboratório não foi só uma parte do nosso percurso acadêmico, mas entrou também a fazer parte da nossa vida emotiva e pessoal. Foi uma descoberta enorme para mim, e comparando a minha experiência acerca deste laboratório, com as outras colegas, percebi que, de facto, tive a possibilidade de valorizar, em primeiro lugar, os meus sacrifícios, graças também às palavras da professora que sempre nos encorajou e exaltou os nossos pontos fortes. Acho que hoje em dia os estudantes muitas vezes vivem numa situação de tensão e olham para o próprio trabalho sublinhando sempre as coisas negativas; neste caso este laboratório representou, para mim, a possibilidade de olhar positivamente para o meu percurso acadêmico”

“No que se refere às minhas percepções durante o laboratório, é claro que houve dificuldades e desafios a nível didático e sobretudo em relação à língua. Apesar disso, a nível emotivo, acho importante precisar que a metodologia e o ambiente de trabalho criado foram perfeitos. Eu estudo didática para ensinar línguas aos estrangeiros e, ao longo do meu percurso, entendi quais são as melhores estratégias para planejar uma aula e para motivar os/as alunos/as. A este propósito, o laboratório foi excelente; nunca fiquei "esquecida", a professora sempre conseguiu ajudar-me ou corrigir-me sem deixar que eu ficasse desanimada. Assim sendo, aumentou o meu nível de proficiência na língua e na reflexão sobre ela, mas aprendi muitas estratégias úteis para o meu futuro como trabalhadora”.

“Por fim, queria dizer que ao início tinha bastante medo desse laboratório. Isso sobretudo devido ao facto que não estou muito segura na gramática, também na minha língua de origem, só tinha a percepção de ser "inferior", tendo também em conta que as minhas colegas têm (ao meu ver) mais capacidades ou são mais predispostas. Mas na verdade, compreendi que também eu sou capaz de fazer certos tipos de pensamentos ou de escrever uma certa tipologia de texto (para além de precisar mais tempo para fazer as coisas). Não fui fácil e por isso o recomendo a todos\as, sobretudo para quem, como eu, tem sempre medo de errar (e não sabe porque) ou não tem segurança para fazer uma coisa parecida a esse laboratório. Desenvolveu capacidades seja no âmbito académico, que no âmbito pessoal.

Essas declarações corroboram as conjecturas de que um ensino baseado na abordagem metacognitivista acaba por promover uma aprendizagem autorregulada, que além de envolver um autogerenciamento da cognição, acaba por aumentar a capacidade de autoavaliação reflexiva, incluindo a tomada de consciência acerca das experiências metacognitivas, principalmente durante a resolução de problemas. Consequentemente, esses aprendizes demonstram-se comprometidos tanto com os aspectos metacognitivos, quanto comportamentais e motivacionais (Tarricone, 2011; Beber, Silva & Bonfiglio, 2014; Veiga Simão & Frison, 2013; Gerhardt, 2016; Peppoloni, 2018).

5.1.2 Capacidade de manipulação do erro e dificuldades persistentes

As perguntas 2, 3 e 4 (Apêndice 4) solicitavam que os alunos refletissem mais especificamente sobre a relação deles com os erros na perspectiva da consciência metalinguística, considerando as habilidades testadas no laboratório. Além disso, buscou-se obter informações também a respeito das dificuldades persistentes.

A pergunta 2 propunha uma reflexão dos alunos sobre a relação entre análise do erro e capacidade de uso controlado da LE em atividades de escrita. Após terem indicado – baseando-se numa escala de classificação – que *sempre* (50% das respostas) e na *maioria das vezes* (50%) buscar soluções para os erros, ao invés de obter imediatamente a resposta correta, é uma prática útil para o desenvolvimento do processo de controle, os alunos tiveram de motivaram a classificação feita, como se lê nas imagens a seguir.

Justifique a sua resposta anterior.

10 risposte

ajuda, porque para tentar individuar um erro sem receber um "feedback" antes é preciso tomar atenção nas estruturas que utilizamos e ter um nível avançado no conhecimento da língua. Ademais, a probabilidade de reconhecer o mesmo erro, caso isso acontecer de novo, é maior se já o corrigimos antes.

Na minha opinião, è melhor refletir sobre os erros e entender de verdade porque os erros foram feitos. Durante a correção que è feita pelo aluno, ele pode refletir mais, não pode pedir ajuda e deve buscar soluções.

Buscar soluções para corrigir o próprio erro é, em si, uma excelente atividade de reflexão linguística que ajuda a ter um maior controle do uso da língua estrangeira

Ajuda sempre a escrever melhor, porque é só refletindo sobre os erros que se pode melhorar. Receber imediatamente as correções pode ser útil para corrigir o texto mas não te permite refletir no erro.

Sempre foi útil refletir sobre os erros sem ver a correção, porque é fundamental compreender si são erros de digitação, erros por descuido, ou erros devidos à falta de conhecimento gramatical. Também esta técnica ajuda a escrever com mais segurança.

Como já disse, as atividades de autoavaliação do resultado da tarefa, de identificação e correção dos erros preenchendo a tabela de reflexão metalinguística foram muito importantes e fizeram com que eu pudesse melhorar o meu nível de proficiência na língua portuguesa. Foi essencial refletir sobre os erros e tentar encontrar soluções para corrigi-los ao invés de receber a resposta, pois me ajudou a desenvolver uma maior consciência do uso de determinadas estruturas linguísticas.

Concordo com o facto de que refletir sobre o próprio erro e buscar soluções para ele pode ajudar, por exemplo, a escrever com maior segurança e consciência do uso das estruturas linguísticas. Porém, acho que, de vez em quando, poderia ser útil receber a correção de alguém que não seja eu mesma. Falando do meu ponto de vista, acho que a reflexão sobre os próprios erros pode ser a causa de algumas ansiedades por já não ter uma solução imediata e com a explicação de um falante nativo ou de alguém que tenha competências na língua estrangeira.

A língua não é algo estático que segue apenas regras relativas à sintaxe, à morfologia, à fonologia ou à fonética. Os usos e as formas linguísticas seguem regras derivadas também do contexto. Refletir sobre um erro, buscando soluções dentro do contexto, significa controlar e aprender realmente uma língua. Assim sendo, ajuda a escrever com mais segurança e consciência metalinguística.

Eu respondi "na maioria das vezes", porque, obviamente, o estudante que faz este tipo de atividade, tem que ter um alto nível da língua estrangeira, e além disso, tem que conhecer muito bem também a gramática da língua materna.

Na minha opinião este tipo de atividade poderia ser muito útil no ensino da língua materna nas escolas (scuole medie e superiori). Depois de terem escrito um texto em italiano, os alunos teriam que autoavaliar e autocorrigir o próprio trabalho; desta forma eles poderão não só reforçar o conhecimento da gramática italiana, mas também refletir sobre o próprio erro e encontrar uma explicação.

No percurso académico este tipo de atividade, para mim, pode SEMPRE ajudar a ter um maior controle do uso da língua estrangeira, sobretudo nos cursos de Magistrale, com alunos que já tiveram a possibilidade de abordar os temas gramaticais na primeira parte do percurso universitário, e que, por isso têm já uma relação muito forte com a língua estrangeira. Pode ser uma modalidade para ter maior segurança e consciência do uso das estruturas linguísticas, e também poderia ser um curso que os alunos frequentam durante todos os meses do ano académico,

Reconhecer os erros e dizer imediatamente a resposta correta, nunca me ajudou no compreender porque estava a fazer sempre aqueles erros. Posso vê-los uma vez (depois da explicação), mas se não reconheço as motivações e os vários contextos nos quais fiz aqueles erros, é tudo inútil. Pelo outro lado reconhecê-los e ter uma explicação cada vez, ajudou-me em interiorizar e elaborar um processo de reconhecimento. Só assim posso agora, tendo mais atenção, reconhecê-los com mais facilidade ou também não fazê-los.

Observou-se que na maioria das justificativas houve referência à necessidade de se ter um alto nível de conhecimento da LE, bem como da LM para realizar atividades complexas de análise do erro. Além disso, vários alunos reconhecem que a compreensão efetiva dos erros

acontece na medida em que devem encontrar soluções para eles. A importância de ter uma orientação durante o processo de descoberta de soluções, seja por parte do professor ou de um nativo, também foi mencionada nas respostas dos alunos, como uma condição necessária para o desenvolvimento da autoconfiança. O aumento de consciência a respeito dos erros foi associado às atividades de reflexão que incluíam a explicação do motivo do erro.

A tendência é que o aluno se torne cada vez mais autônomo quanto à sua capacidade de autocorreção, porém é necessário estar atento também para o fenômeno de “hipercorreção”, no qual o aluno corrige estruturas que estavam certas. Isso não deve ser visto como “perigoso” no processo de autoavaliação do texto porque, se o aluno “corrige o que estava certo” significa que ainda não tem segurança suficiente para usar aquela estrutura e, em classe ou por meio do *feedback*, o professor pode dizer que aquele não era um erro e pedir para o aluno tentar explicar o motivo do acerto (que provavelmente foi resultado de um processo intuitivo). Ao conseguir explicar e justificar as suas escolhas ou não o conseguindo fazer, o aluno irá acionar cognitivamente os processos de “monitoramento” e “controle”. O que tiver se ser ajustado será “reconfigurado” e o que tiver se ser “mantido” ou “reforçado” vai ocorrer por meio de levantamento de hipóteses e confirmações. Nota-se que a última declaração dos exemplos acima faz menção justamente à elaboração e interiorização de um processo de reconhecimento profundo do erro, o que consentiu ao aluno compreender a causa dos seus erros mais recorrentes. Na percepção desse aluno, somente o acesso à resposta correta não lhe consentia compreender efetivamente o erro de modo que esse não fosse repetido futuramente. Essa reflexão é coerente com a hipótese do modelo de Bialystok (1994), que assume como pressuposto que se houver falhas no desenvolvimento do controle do processo, possivelmente decorrentes do fato de a atenção nem sempre ser adequadamente direcionada, poderão surgir representações mentais inadequadas ou partes irrelevantes de um contexto poderão ser focalizadas; conseqüentemente, um erro poderá ser replicado repetidas vezes. As respostas que seguem revelam que os alunos também têm consciência do que foi discutido:

Acho a realização desse tipo de atividades de reflexão metalinguísticas muito importante, sobretudo para que as pessoas tenham uma maior consciência do uso da língua estrangeira tanto na escrita como na fala, e para que sejam mais autônomas e independentes.

A reflexão metalinguística sobre os erros faz com que os alunos de nível avançado de língua estrangeira, tentem encontrar soluções dentro do contexto linguístico e extralinguístico aprendendo e memorizando as melhores estratégias para identificar os problemas nos outros textos com maior facilidade e, ao longo do tempo, para não cometer mais erros.

A pergunta sucessiva trazia o seguinte questionamento: “comparando as suas habilidades no início do laboratório, durante e no final, você considera que a sua autonomia para identificar (sozinha/o) erros nas suas produções textuais aumentou? Justifique a sua resposta.” Todos os alunos declararam ter percebido um aumento de autonomia na realização de ações voltadas para a identificação e autocorreção dos erros, sendo que cada um deles argumentou o motivo de tal afirmação nas respostas a seguir:

Explique quais são as suas sensações e observações, com base na resposta anterior.

10 risposte

no início do laboratório eu não sabia explicar de forma bastante clara porque algo estava errado naquele contexto; mas durante o curso, graças às atividades e ao material compartilhado pela professora, as minhas capacidades aumentaram, porque o estudo que foi feito foi muito aprofundado

Ao início e durante o laboratório, eu não conseguia muito bem identificar os erros sozinho. Agora acho que melhorei muito, seja com relação à gramática seja com relação à coesão textual e aos aspectos semânticos e pragmáticos.

Antes, a maioria dos erros ficavam invisíveis; enquanto, agora, não

Acho que as minhas capacidades de correção aumentaram muito, antes não tinha a habilidade de identificar os erros.

Sim, reconheço os erros com mais facilidade e em menos tempo. Por esta razão, sinto-me mais segura e autônoma.

Acredito que o nível da minha autonomia para identificar os erros nas produções textuais aumentou muito. Tendo refletido muito em alguns erros frequentes, tive a oportunidade de aprender a não cometê-los mais. Agora presto muita mais atenção às estruturas linguísticas e reflito mais antes, durante e depois da escritura de um texto.

Sinto que agora consigo focar-me melhor naquilo que escrevo à medida que vou escrevendo. Tento reler mais vezes as frases que escrevo, em particular com muita atenção na estrutura argumental dos verbos e tentando manter a coesão do texto.

A minha autonomia para identificar os erros sozinho aumentou devido a ter estudado e examinado (ao longo do laboratório) algumas particularidades da língua portuguesa e das línguas em geral; como no caso da rede argumental dos verbos, que me permite de identificar problemas sintáticos no que se refere à concordância dos verbos com os vários argumentos; ou no caso das diferenças entre as duas normas do português (PE vs PB) que me permitem de evidenciar erros ortográficos.

Eu acho que há muitos erros que podem ser considerados "invisíveis", ou seja, que consistem em erros muito mais difícil de entender: incompletude da rede argumental, problema de coesão ou de natureza semântico-pragmática. No início do curso, depois de uma primeira autocorreção, eu conseguia individualizar os erros que mais facilmente se percebem à primeira vista, como erros de acentuação ou ortografia.

Durante o laboratório comecei a perceber com mais facilidade os erros de confusão entre as duas normas do português e no final deste percurso acho que esta autonomia para identificar sozinha os erros aumentou muito: tomo mais cuidado com a rede argumental e tento identificar se a frase tem todos os elementos necessários para ter sentido, tento ler a minha produção textual "com outros olhos", ou seja, como se eu não fosse a escritora daquele texto; é uma estratégia que pode ser útil para identificar outros erros e olhar para o texto com objetividade. Além disso, nas últimas produções textuais tentei não pensar de maneira intuitiva, pelo contrário, tentei dar uma explicação ou uma justificação para as partes dos textos, imaginando de escrever estes trabalhos para pessoas que não sabem nada sobre o assunto.

Não posso dizer que sempre reconheço os erros e muitas vezes preciso da ajuda dos meus colegas ou aquilo da professora, mas aqueles erro que ao início estavam escondido (e que podem ser banais, mas para mim não) ao meu olhar, agora tenho mais facilidade em reconhecer alguns deles (por exemplo: não fazer confusão entre PE e PB, acentuação ou de concordância entre singular e plural). Tenho agora dificuldade com os tempos verbais ou com as preposições, mas já reconhecer erros de concordância ou de interferência com italiano acho que é importante.

Com base na frequência das respostas fornecidas pelos alunos, elaborou-se o Quadro 17 para ilustrar, de forma sintética, o conteúdo das reflexões feitas por eles:

Quadro 17 – Mudanças observadas em relação ao tratamento dos erros: perspectiva dos alunos

CONDIÇÕES OBSERVADAS <u>ANTES</u> DO LABORATÓRIO	CONDIÇÕES OBSERVADAS <u>DEPOIS</u> DO LABORATÓRIO	FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA AS TRANSFORMAÇÕES VERIFICADAS
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade para identificar erros • Dificuldade para explicar erros • Insegurança na análise do erro • Erros invisíveis • Falta de atenção para entender o erro • Limitada autonomia para autoavaliar e autocorriger o próprio texto • Confusão com as regras gramaticais 	<ul style="list-style-type: none"> • Mais facilidade e maior autonomia para reconhecer e identificar os erros • Desenvolvimento de uma reflexão explícita • Confiança na capacidade de saber explicar o erro ou analisar de forma contextualizada • Erros mais evidentes • Atenção intencionalmente focalizada nas especificidades do contexto e das estruturas analisadas implicando maior controle no uso da língua • Aumento na autonomia para executar tarefas de autoavaliação e autocorreção • Aumento do conhecimento gramatical • Maior capacidade reflexiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais didáticos elaborados para os encontros do laboratório, com exercícios orientados para o desenvolvimento da consciência metalinguísticas: análise da rede argumental dos verbos, comparação das estruturas e regras das normas do PE e PB, reflexão semântica sobre o uso dos conectivos, de aspectos pragmáticos e estruturais • Realização de tarefas de produção textual, seguidas de atividades de autoavaliação e autocorreção supervisionadas pelo professor e compartilhadas em classe • Confronto com colegas e professora na fase de análise dos erros

Essas mudanças percebidas e mencionadas pelos alunos ilustram muito bem a validade dos argumentos apresentados no capítulo 1 a favor de uma abordagem de ensino metacognitivista e das discussões tecidas no capítulo 2 acerca da relevância das atividades de reflexão metalinguística para o ensino de línguas estrangeiras. As declarações analisadas trazem evidências das três fases referidas por Veiga Simão e Frison (2013) – a saber, fase prévia, de controle volitivo e de autorreflexão – relativas à autorregulação. Verifica-se que há várias referências às estratégias metacognitivas adotadas pelos aprendizes antes, durante e após a realização das tarefas de produção escrita. De fato, consoante o estudo de Tarricone (2011), interação entre metacognição e autorregulação ocorre justamente por meio da regulação, do monitoramento e do controle de estratégias metacognitivas.

A percepção dos alunos de que houve um aumento da autonomia para reconhecer e identificar erros está relacionada com o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas. Estas não são uma manifestação passiva da memorização e do reconhecimento de conteúdos linguísticos armazenados enquanto regras formais, mas, sim, de um processo ativo de análise e controle da língua, a partir da descoberta de parâmetros de avaliação.

Buscou-se obter informações também acerca das dificuldades persistentes com relação ao tratamento dos erros. As respostas dadas à pergunta 5 (Apêndice 4) sugerem que à medida que os aprendizes se tornam mais conscientes da complexidade envolvida na articulação das estruturas linguísticas, maior será a intenção deles em focalizar erros de natureza mais complexa, como aqueles sintáticos, semânticos e pragmáticos.

Quais são os erros que ainda tem mais dificuldade para identificar e que, geralmente, ficam invisíveis quando você faz uma autorrevisão?

10 risposte

acho que muitos dos erros que ainda faço são de natureza semântico-pragmatica e sintáticos. Nesse segundo caso eles são relacionados com o uso das preposições, do por/para, ou de concordância verbal.

acentuação; semântico-pragmáticos

Interferências do italiano

Os erros semânticos-pragmáticos e sintáticos.

Inicialmente, foi difícil identificar os erros de confusão das normas do PB e do PE. Agora são os erros semântico-pragmáticos.

Ainda tenho algumas dificuldades em identificar erros de tipo sintático, como por exemplo o uso incorreto de preposições após verbos.

Interferências do italiano (estrutura das frases com conectores), problemas de tipo sintático e semântico-pragmático, problemas de coesão (conectores). Preposições. Pleonasmos.

Há ainda problemas de tipo sintático (devidos à interferência do italiano) que ficam invisíveis durante a autorrevisão, como no caso da regência verbal ou nominal das preposições. Além disso, há dificuldades em individuar problemas de pontuação; trata-se de uma competência linguística ainda influenciada pelas estruturas italianas dos enunciados.

Nos últimos textos individuei erros de interferências do italiano e de pontuação.

Como dizia na resposta antes, tenho agora problema com os tempos verbais - rede argumental por exemplo ou problema de interferência com o italiano (escolhas de verbos que têm significados diferentes em português ou palavras que misturo com o português); ou algumas vezes escrevo frases confusas (mas são poucas).

Se antes havia uma tendência a fazer uma autocorreção dos textos focalizando maior atenção na sua superfície, parece que houve uma modificação nesse padrão, incluindo no foco de atenção aspectos estruturais mais complexos e menos salientes na superfície do texto, como por exemplo: de coesão, pleonasmos, rede argumental dos verbos, interferência linguística. O fato de os alunos estarem intencionalmente conscientes das dificuldades que têm com erros de diferentes naturezas é um fenômeno positivo, pois essas dificuldades serão consideradas no momento da autoavaliação e não ignoradas de forma inconsciente.

5.1.3 Avaliação das atividades didáticas realizadas e da relevância do laboratório para a formação acadêmica

A pergunta 5 (Apêndice 4) era relativa à opinião dos alunos quanto às atividades didáticas realizadas durante o laboratório. A partir de uma escala de classificação, tiveram de exprimir o nível de interesse em relação às diversas atividades que fizeram, sendo aquelas listadas abaixo classificadas por unanimidade como *muito interessantes*:

- atividades de análise comparativa entre estruturas do português e do italiano;
- atividades de autocorreção dos próprios erros, com preenchimento da tabela de reflexão metalinguística (categorização, justificação contextualizada, correção);
- atividades de reescritura do texto;
- produção escrita de diferentes gêneros textuais em âmbito acadêmico.

Conforme evidenciado na tabela a seguir, elaborada a partir dos dados automáticos gerados pelo *Google Formulários*, nenhuma atividade foi classificada como sendo “entediante” ou “pouco interessante”:

TIPOLOGIA DE ATIVIDADE	ESCALA DE CLASSIFICAÇÃO DA OPINIÃO			
	Entediante	Pouco interessante	Interessante	Muito interessante
Atividades de identificação, justificção e correção de erros	0 %	0 %	10%	90%
Atividades de tradução	0 %	0 %	20%	80%
Atividades de análise comparativa entre estruturas do português e do italiano	0 %	0 %	0%	100%
Atividades de autoavaliação do resultado da tarefa (tabelas indicando as partes que estavam presentes, parcialmente presentes ou ausentes no seu texto)	0 %	0 %	20%	80%
Atividades de autocorreção dos próprios erros, com preenchimento da tabela de reflexão metalinguística (categorização, justificção contextualizada, correção)	0%	0%	0%	100%
Atividades de reescritura do texto	0%	0%	0%	100%
Atividade de identificação do erro sem marcação, apenas com descrição do tipo de erro	0 %	0 %	30%	70%
Atividade de reconhecimento de estruturas linguísticas a partir da análise de outros textos	0 %	0 %	10%	90%
Entrega dos textos revisados pela professora sem indicação da resposta correta, somente com orientação para a correção	0 %	0 %	10%	90%
Produção escrita de diferentes gêneros textuais em âmbito acadêmico	0%	0%	0%	100%

Considera-se a motivação dos alunos um pré-requisito para a aquisição/aprendizagem de conteúdos (Balboni, 1998; 2018). O fato de as atividades terem sido avaliadas positivamente, com manifestação de grande interesse por parte dos alunos, viabilizou o alcance de resultados satisfatórios no decorrer dos encontros do laboratório. No entanto, não basta envolver os alunos em atividades prazerosas sem que elas também estejam claramente associadas a um propósito didático bem definido, senão corre-se o risco de não haver progresso e/ou aperfeiçoamento das competências iniciais.

Ao terem de indicar do que mais gostaram e menos gostaram durante os encontros, os alunos reforçaram a manifestação do nível de satisfação da pergunta anterior. Todavia, surgiu um dado novo: três alunos referiram os exercícios de completamento da tabela de autoavaliação do texto como sendo menos interessante. As justificativas foram diferentes, uma delas estava relacionada à repetitividade do exercício e a outra, ao sentimento desconfortável que o aluno sentia ao avaliar como autodepreciação os seus textos:

“As atividades menos interessantes foram as tabelas nas quais tínhamos de rescrever algumas partes dos textos, porque às vezes foi uma atividade repetitiva”

“Não gostei muito das atividades de preenchimento das tabelas de autocorreção (identificar a presença ou a ausência de elementos característicos do texto) porque notei uma tendência auto-depreciativa, ou seja, tinha a tendência a subestimar as minhas habilidades e competências”.

É interessante levar em consideração essas duas opiniões para propostas de atividades futuras, sendo uma possível solução solicitar que esse tipo de autoavaliação seja feito algumas vezes por escrito e outras oralmente. Assim, o professor pode encorajar o aluno contemporaneamente à realização da autoavaliação, valorizando a sua capacidade de reconhecimento de falhas e não as falhas em si, que poderão ser facilmente reparadas uma vez que o mais difícil era “notá-las”. O que pode ter sido repetitivo para o outro aluno é que, além de ter de atribuir uma avaliação para um dado aspecto do texto, por exemplo, indicar na tabela se aquele aspecto estava presente, parcialmente presente ou ausente no texto produzido, ele tinha de comprovar essa resposta, dando exemplos retirados do próprio texto, caso tivesse indicado as opções “presente ou parcialmente presente”. O objetivo dessa “comprovação” é justamente levar o aluno a verificar de forma efetiva as avaliações que faz, evitando subjetividades que lhe impedem de lidar com dados reais. De fato, esse propósito foi reconhecido por outro aluno ao comentar que:

“As atividades menos interessantes foram as tabelinhas de auto-avaliação, mas compreendo que, no fim, são aquelas mais importantes, porque só daí posso fazer um processo de auto-conhecimento das minhas capacidades”

A maioria das respostas discursivas dadas à pergunta 6 (Apêndice 4) evidenciou um alto nível de satisfação dos alunos, principalmente no tocante à diversidade das atividades propostas. Observou-se que várias dessas atividades foram citadas nas respostas, sugerindo que quanto maior é a variedade de tipologia de exercícios, maior é a possibilidade de atender as diferentes preferências dos alunos. Essas preferências, além de serem subjetivas, estão relacionadas também com o perfil cognitivo de cada indivíduo e é por isso que a variedade de exercícios deve ser vista como uma vantagem para o ensino de línguas. Haverá exercícios que parecerão mais simples para alguns alunos enquanto serão mais complexos para outros e vice-versa, e é na troca de experiência dentro da sala de aula que as habilidades de uns passam a ser notadas e valorizadas por outros, inclusive até mesmo aprendidas com os outros.

As respostas que seguem comprovam que a diversidade de atividades leva ao desenvolvimento de diferentes habilidades, muitas vezes notadas pelos próprios alunos:

Qual/quais foi/foram o(s) assunto(s)/ ou a(s) atividade(s) de que mais gostou e de que menos gostou durante os encontros do laboratório? Justifique a sua resposta

10 risposte

um dos assuntos que para mim foi muito interessante é o do email formal, junto com as diferenças entre a norma PE e a PB, porque um email é um gênero textual dos maiormente utilizados no quotidiano. Também a resenha crítica e o resumo acadêmico foram interessantes, porque embora sejam textos que requerem uma linguagem muito formal e de tipo acadêmico, ajudaram-me para utilizar expressões e palavras que antes quase nunca utilizava (ou poucas vezes).

A atividade que eu mais gostei foi a tabela da avaliação dos erros. Graças à re-leitura, à compreensão e à explicação, um texto (não perfeito) pode se tornar perfeito!

+: Todos os assuntos e todas as atividades

Todas as atividades foram úteis e interessantes. Em particular gostei muito das explicações das diferenças entre o PB e o PE, porque acho que para falar coerentemente em português é necessário saber todas as diferenças.

A atividade mais interessante foi a resenha crítica porque foi a atividade mais completa e mais útil, também no âmbito profissional.

As atividades menos interessantes foram as tabelas nas quais tínhamos de rescrever algumas partes dos textos, porque às vezes foi uma atividade repetitiva.

Gostei muitíssimo de todas as atividades, pois foram bem estimulantes. No entanto, as atividades que mais gostei foram a análise de alguns gêneros textuais e a redação de vários textos. Além disso, apreciei muito a atividade de tradução à vista e as atividades de reflexão metacognitiva.

Gostei muito das atividades de tradução e de comparação entre as estruturas do português e do italiano, e também gostei muito quando tratamos da estrutura argumental dos verbos e do futuro do conjuntivo. Não gostei muito das atividades de preenchimento das tabelas de autocorreção (identificar a presença ou a ausência de elementos característicos do texto) porque notei uma tendência auto-depreciativa, ou seja, tinha a tendência a subestimar as minhas habilidades e competências.

Achei que as atividades mais interessantes do laboratório foram aquelas relativas à produção de textos a partir de um suporte multimídia, porque foi necessário tornar informações orais em informações escritas

a partir de um suporte multimídia, porque foi necessário tornar informações orais em informações escritas e isto foi desafiador, sobretudo a nível de planeamento textual. Pessoalmente acho que não houve atividades poucos ou não interessantes, todas contribuíram de qualquer forma no desenvolvimento da minha proficiência linguística.

Acho que um dos pontos positivos deste laboratório foi a diversidade das atividades: cada aula era diferente e tinha uma estrutura bem organizada, e nunca igual às outras. O aluno, desta forma, tiveram a possibilidade de melhorar o próprio conhecimento linguístico por meio de atividades que exigiam diferentes habilidades: atividades em pares, "jogos" interativos, exercícios de escrita, de leitura, de comunicação, atividades de pesquisa na Internet (resumo académico), e de pesquisa nos próprios materiais pessoais (e-mail formal), trabalhos de tradução e confronto com as outras colegas. Os assuntos que achei mais interessantes para o meu percurso académico foram sobre a rede argumental (atividade para mim completamente nova), e a resenha crítica (género textual que também não conhecia na língua italiana). Não houve atividades menos interessantes, pelo contrário, acho interessante que atividades, que poderiam ter sido muito aborrecidas ou banalizadas, tornaram-se motivo de reflexão, como no caso da diferença entre as duas normas (que sempre estudei de forma muito superficial), assim como o uso do Futuro do Conjuntivo, que tem regras muito mais detalhadas e específicas, que normalmente nos livros didáticos não estão presentes.

As mais interessantes foram as produções textuais sobretudo aquela da Resenha Crítica, mas também as outras foram importantes pelo desenvolvimento do conhecimento pessoal e académico. As atividades menos interessantes foram as tabelinhas de auto-avaliação, mas compreendo que, no fim, são aquelas mais importantes, porque só daí posso fazer um processo de auto-conhecimento das minhas capacidades.

Dado que no Capítulo 2 discutiu-se sobre a possível influência que um determinado tipo de ensino pode exercer no condicionamento de um determinado tipo de aprendizagem, pareceu relevante indagar se os alunos já tinham tido uma experiência de ensino formal semelhante àquela do laboratório. A grande maioria (oito alunos) declarou ter tido a oportunidade de conhecer esse tipo de abordagem metodológica – metacognitivista – somente no *Laboratório de Produção Escrita e Reflexão Metalinguística*; alguns dos alunos lamentaram esse fato e

desejaram ter vivenciado anteriormente uma experiência semelhante devido aos benefícios notados. Dois alunos referiram experiências parecidas, sendo que uma delas não estava relacionada com o âmbito de ensino/aprendizagem de línguas e a outra tinha sido vivenciada na época escolar, aplicada ao estudo da língua alemã. Um outro aluno mencionou ter usado um livro com uma metodologia parecida para estudar a língua inglesa, numa modalidade de *autoaprendizagem*. A seguir, leem-se as declarações dos alunos:

Você já tinha frequentando outros cursos ou disciplinas que aplicassem uma metodologia parecida com aquela do laboratório? (Seja no período da escola, seja na universidade). Justifique a sua resposta, indicando quais são as semelhanças ou o que foi diferente no laboratório.

10 respostas

não, foi a primeira vez que frequentei um curso com essa metodologia

Não, eu nunca frequentei um laboratório desse tipo. Gostei muito de todas as atividades!

Nunca. Todavia quando aprendi o Inglês usei um livro de autoaprendizagem que se baseava numa metodologia parecida com aquela do seu laboratório.

Não.

Não, nunca frequentei um curso ou uma disciplina parecida com aquela do laboratório.

Não. É a primeira vez que participo de um laboratório deste tipo. No período da escola, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tive a oportunidade de estudar muito bem a gramática, mas não analisei tão profundamente as semelhanças e as diferenças das estruturas linguísticas entre línguas diferentes - pertencentes a uma mesma família linguística. No entanto, particularmente importante foi o estudo da gramática italiana, que fez com que eu pudesse me familiarizar com algumas estruturas

fundamentais da minha língua materna, que encontrei depois em outras línguas românicas. No período da universidade, o estudo da linguística italiana e inglês foi fundamental e me permitiu analisar de forma aprofundada as estruturas de tais línguas. No entanto, não foi feita nenhuma análise de textos pertencentes a gêneros textuais diferentes e das estruturas fundamentais deles, nem tive a oportunidade de escrever muitos textos de vários gêneros textuais. Sobretudo, nunca tive a oportunidade de auto avaliar o resultado de uma tarefa ou de identificar e corrigir os erros preenchendo uma tabela. De fato, nunca refleti, de forma tão aprofundada, sobre as estruturas de uma língua estrangeira.

Devo dizer que, infelizmente, nunca tinha frequentado antes um curso que aplicasse a metodologia apresentada no laboratório. E digo infelizmente porque até gostava de ter tido algo de parecido às atividades do laboratório, até pela aprendizagem mais aprofundada da minha língua nativa e das estruturas dos gêneros textuais que estudei na escola.

Frequentei um curso na universidade com uma metodologia parecida com aquela do laboratório. Não era um curso de língua, mas tinha a mesma abordagem aos "erros", ou seja, nunca um erro foi considerado um problema ou algo desanimador, mais como um ponto de partida para melhorar a minha proficiência na disciplina.

No período da escola (Liceo Linguistico) eu fiz um percurso com uma metodologia parecida com aquela do laboratório. A partir do primeiro ano do Liceo eu estudei a língua alemã. O nosso objetivo era o de chegar ao nível C1 no final do nosso percurso. Na preparação para os exames, nós trabalhamos muito nos textos que escrevemos. A professora evidenciava só os erros, e nós tínhamos cada vez que corrigir o texto e reescrevê-lo.

Obviamente o percurso foi muito mais longo e durou cinco anos. A única diferença é que nunca fizemos este trabalho de autocorreção dos erros, ou seja não fizemos este trabalho de encontrar o erro e de dar uma explicação (explicar por que é um erro e qual a natureza dele). Outras atividades que neste percurso escolar com a língua alemã não fiz, foram atividades de tradução e de análise comparativa entre estruturas da língua estrangeira e do italiano, que no laboratório foram muito importantes. Principalmente os professores não queriam que os estudantes pensassem na língua materna, para evitarem possíveis erros de interferência. No percurso universitário o aluno tem maior capacidade de criar comparações entre as línguas, e consegue analisar os próprio erros de forma mais detalhada a partir do estudo das construções linguísticas da própria língua materna, por isso, eu acho que atividades de tradução são essenciais neste tipo de percurso universitário.

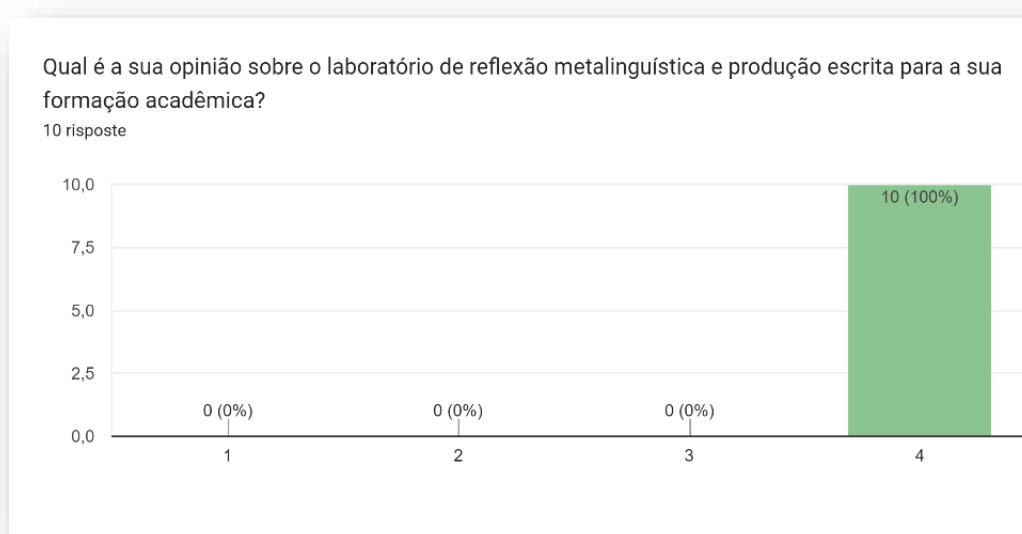
Naturalmente eu já frequentei aulas de gramática (estou falando da língua portuguesa), e sempre reparei que foram reconhecidos os erros, mas nunca foram reconhecidos como um ponto de partida para reelaborar o meu pensamento ou para preencher os meus pontos fracos. Por essas razões acho que esse laboratório deu-me os instrumentos para ter uma visão mais precisa (em relação as estruturas gramaticais - composição das frases), mas sobretudo não ter tão medo no fazer erros.

Verificou-se que em mais de uma resposta os alunos demonstraram ter consciência de que há diferença entre estudo da gramática e reflexão metalinguística sobre a gramática. Nota-se ainda que o conhecimento aprofundado das estruturas linguísticas é valorizado em relação à sua dimensão pragmática, quando os alunos mencionam que em outros contextos de estudo formal da língua não tiveram a oportunidade nem de analisar e nem de produzir textos pertencentes a diferentes gêneros textuais. Outro aspecto relevante é o fato de terem mencionado a forma como passaram a conceber o “erro”, isto é, como um ponto de partida para “reelaborarem o pensamento”, como uma possibilidade de reconhecimento e superação das dificuldades. Também é evidente que, para esses alunos, a reflexão gramatical, na ótica da consciência metalinguística, valoriza o conhecimento prévio deles – como por exemplo aquele que já têm a respeito da LM – ao invés de o recusar. O foco na capacidade de autoavaliação dos resultados alcançados foi outro elemento positivo citado com recorrência nas respostas deles, assim como as vantagens relativas à prática de diferentes gêneros textuais.

Considera-se de grande valia para o desenvolvimento pessoal e metalinguístico desses alunos o nível de consciência, manifestado nas suas argumentações, acerca de diferentes fenômenos envolvidos no contexto de ensino/aprendizagem de línguas.

A última pergunta do questionário (Apêndice 4) referia-se à opinião dos alunos quanto à relevância do Laboratório para a formação acadêmica deles. Conforme evidencia o gráfico

abaixo, a experiência dos encontros do laboratório foi unanimemente avaliada, a partir de uma escala de classificação, como sendo *muito útil*:



Alguns alunos completaram a resposta anterior tecendo algumas considerações sobre o progresso que tiveram e a condição de estarem num nível avançado. Reconhece-se que um alto nível de conhecimento linguístico não é suficiente para alcançar alguns dos resultados observados, sendo necessário contar com o suporte de uma metodologia adequada, bem como com a troca de experiências em pares e em grupo:

“A reflexão metalinguística sobre os erros faz com que os alunos de nível avançado de língua estrangeira, tentem encontrar soluções dentro do contexto linguístico e extralinguístico aprendendo e memorizando as melhores estratégias para identificar os problemas nos outros textos com maior facilidade e, ao longo do tempo, para não cometer mais erros”.

“Explicar com mais consciência e profundamente os erros, sobretudo se estamos num nível avançado, permite desenvolver outras habilidades mais específicas e permite-nos avançar de nível (seja de ensino que na aprendizagem) e também descobrir outros erros (de outra natureza, mais finos/elevados) que podemos fazer na língua que estamos a usar”.

“[...] acho essencial para níveis avançados de ensino de língua estrangeira, fazer atividades de reflexão metalinguísticas e de análise dos próprios erros, porque consiste numa modalidade original e inovadora na aprendizagem e é interessante ver como este tipo de atividade é, de facto, uma atividade que uma pessoa tem que fazer sozinha (torna-se um desafio), mas, ao mesmo tempo, não é possível realizá-la sem a ajuda de outras pessoas. Considero importante também a formação de um grupo muito unido, em que as pessoas colaboram e tem um diálogo entre elas. Seria muito mais difícil fazer este tipo de atividade em grupos com muitas pessoas que não se conhecem e que nunca tiveram um diálogo: o laboratório, naquele caso, tornar-se-ia uma atividade

muito individual e, em alguns casos, muito desmoralizante, porque o estudante não poderia ter a possibilidade de comparar as próprias mudanças, e melhorias com outros colegas que já conhecem”.

Outro aspecto realçado numa das considerações anteriores diz respeito à não obrigatoriedade do laboratório. Essa condição teve algumas influências positivas. A primeira delas, tem a ver com o fato de não ter havido nenhuma desistência durante os encontros, o que indica que a participação dos alunos se deu de forma espontânea e exclusivamente dependente do interesse pessoal deles, conforme mencionado na resposta de um dos alunos. A segunda e não menos importante, refere-se aos sentimentos de segurança e confiança que se instaurou na relação entre os alunos e também na relação deles com a professora. As atividades do laboratório não foram condicionadas à preparação dos alunos para um momento final de avaliação externa, como acontece durante a realização dos exames de fim de curso. A avaliação era constante e dialógica, distribuída ao longo do processo de ensino/aprendizagem e não ao término dele. Assim sendo, o envolvimento dos alunos durante os encontros, bem como a realização das atividades propostas não estavam subordinados a um sentimento de “ter de comprovar o que sei” para alcançar um resultado final que será expresso em termos de uma nota ou conceito. O compromisso dos alunos, ao participarem de um laboratório optativo, era principalmente com eles mesmos, empenhados em alcançarem progressos que seriam úteis para a vida pessoal e profissional deles. A ausência de uma nota final também influenciou na construção de um sentimento de parceria entre os alunos e não de competitividade. Essa percepção foi explicitamente compartilhada pelos alunos durante os encontros e aparece, inclusive, numa das respostas dadas no espaço dedicado às sugestões/críticas:

Gostei muito do facto de o laboratório não ter tido uma avaliação com notas, acho que poderia ter causado ainda maior estresse e ansiedade, também gostei do facto que não fosse obrigatório, e que cada um dos/das participantes escolheu completar esse percurso sem parar ao meio. São características que acho até necessárias para um laboratório desse tipo.

As tarefas de produção de diferentes gêneros textuais também foram avaliadas como sendo de extrema relevância para a formação acadêmica dos alunos e para o futuro profissional deles:

Considero absolutamente relevante produzir textos de diferentes gêneros textuais a partir de situações comunicativas aplicadas a situações reais de uso da língua. Antes do laboratório não estava acostumada a fazer produções textuais dos gêneros analisados ao longo do laboratório (já escrevi

comentários e sínteses) e em situações reais em que, por exemplo, tive de escrever e-mails formais nunca tinha a certeza de estar a utilizar as estruturas corretas. Agora sinto-me mais segura no uso das diferentes estruturas que se podem aplicar aos diferentes géneros textuais.

Nunca tive de desenvolver tarefas desse tipo, sobretudo devido ao facto de (durante o laboratório) ter produzido textos relativos a ambientes académicos ou formais bem definidos. Apesar disso, não foi difícil acostumar-se às tarefas porque as indicações foram sempre claras e completas.

Eu considero relevante a produção de textos de diferentes géneros textuais, porque seja em português seja em italiano, temos que ser acostumados a esses tipos de produções, também para um futuro emprego. Acho muito importante conhecer as diferenças, por exemplo, entre um resumo académico e uma resenha crítica e também os elementos desses textos que não podem faltar.

Considero muito relevante produzir textos de diferentes géneros textuais. Nunca tive uma verdadeira separação entre género textuais antes do laboratório. Mas sobretudo partir de um contexto comunicativo bem específico ajudou-me e pode ajudar muito todos/as, embora que não temos um interesse específico. Isso sempre para ter uma maior consciência no uso não só do género textuais, mas e sobretudo da língua. Agora, depois de todos os exercícios textuais que fiz no laboratórios, estou com mais lucidez e convicção quando escrevo. Por exemplo agora sei que não posso usar, numa email formal, o "bom dia" no início porque em língua portuguesa não se usa e não é formal como em italiano

A partir da análise interpretativa e descritiva dessas respostas, confirmou-se a hipótese inicial, levantada durante a análise dos dados coletados na fase de pré-intervenção, de que os alunos não eram estimulados a produzirem textos de diferentes géneros textuais e que não estavam acostumados a refletir sobre as características específicas de cada um deles. Além disso, salienta-se que, por meio das declarações fornecidas pelos alunos, é possível afirmar também que eles se demonstraram estar conscientes de que a reflexão metalinguística não consistia numa atividade estanque e finalizada a si mesma, pelo contrário, estava sobretudo voltada para e associada à competência comunicativa: “[...] em situações reais em que, por exemplo, tive de escrever e-mails formais nunca tinha a certeza de estar a utilizar as estruturas corretas. Agora sinto-me mais segura no uso das diferentes estruturas que se podem aplicar aos diferentes géneros textuais”.

No tocante às sugestões e/ou críticas para as próximas versões do laboratório, verificou-se que o conteúdo mais frequente nas respostas dadas diz respeito à necessidade de aumentar a carga horária do laboratório e dar mais tempo aos alunos para realizarem as atividades:

Você tem alguma sugestão, crítica ou comentário para as próximas edições do laboratório?

10 risposte

Na minha opinião o laboratório foi muito bem estruturado e as atividades adequadas ao nível linguístico, porque elas estimularam as capacidades que já tínhamos, levando-nos a um melhoramento dos nossos conhecimentos metalinguísticos.

talvez a duração do laboratorio! Sugestão: mais horas, não so 25!

Mudaria o horário, talvez. Sendo um curso colaborativo, excluiria o horário cedo de manhã.

Eu gostei muito das atividades feitas porque aprendi muitas coisas, mas, também, inevitavelmente o curso foi muito intenso.

Gostei muito do labótorio. A única sugestão é dar mais tempos aos alunos porque algumas atividades requerem muito tempo, às vezes mais de um dia.

O laboratório de escrita avançada foi ótimo! Sugiro apenas que aumentem as horas do laboratório.

Gostei muito do facto de o laboratório não ter tido uma avaliação com notas, acho que poderia ter causado ainda maior estresse e ansiedade, também gostei do facto que não fosse obrigatório, e que cada

um dos/das participantes escolheu completar esse percurso sem parar ao meio. São características que acho até necessárias para um laboratório desse tipo.

Achei o laboratório perfeito sob todos os pontos de vista (relação entre alunos e professora; metodologia; horários; tarefas, etc.).

Como já disse, acho interessante realizar as aulas com uma metodologia sempre diferente, como a professora fez durante estes meses. Além disso, será interessante para as próximas edições, trabalhar sempre por meio de um confronto, se for possível e se houver um número baixo de estudantes. Eles poderão ter a possibilidade de ver, corrigir, analisar os textos dos outros colegas para poder também "roubar" os elementos positivos na escrita dos colegas. Poderia ser interessante realizar uma possível atividade desta forma:

os alunos, depois de terem escrito um texto, enviam o próprio trabalho para outro colega, que tem que sublinhar possíveis erros e tentar encontrar uma solução, e só depois o trabalho poderá ser enviado para a professora. Esta atividade poderia ser também um ponto de partida para uma possível atividade oral realizada durante a aula, para comparar os erros e as correções.

A única sugestão que posso dizer é em relação ao tempo, ou seja, aumentar o tempo do laboratório assim que as tarefas não sejam tão pesadas aos estudantes.

Concorda-se com a afirmação dos alunos de que para realizar as atividades mais complexas é preciso ter bastante tempo à disposição, tanto em classe quanto para as tarefas a serem feitas em casa. A construção de uma argumentação metalinguística de qualidade está também associada à disponibilidade de tempo, pois atividades de reflexão exigem um momento de silêncio e análise, sem pressões externas, para que, então, sucessivamente, esse conteúdo possa ser elaborado e explicitado. Esse esforço é ainda maior e exige mais tempo se a verbalização acontecer de forma escrita.

5.2 Desempenho final dos alunos nas produções escritas

Nesta seção, primeiramente, analisam-se as produções escritas¹⁰⁹ de dois dos gêneros textuais trabalhados durante os encontros do laboratório: resumo acadêmico e e-mail, de modo a observar qual foi o desempenho dos alunos na realização das tarefas propostas¹¹⁰. Em seguida, propõe-se uma descrição das mudanças verificadas em relação ao desempenho inicial dos alunos quanto à produção de um e-mail formal.

Vale lembrar que os parâmetros de correção têm como base os próprios objetivos das tarefas (especificadas na seção 3.3.3) e os recursos discursivos exigidos para sua realização. Assim, os critérios de análise usados nesta seção são coerente ao que foi descrito no Capítulo 4 (ver 4.2.1), mas, ao mesmo tempo, estão subordinados às especificidades presentes no comando de cada uma das tarefas propostas.

5.2.1 Desempenho alcançado na produção de um resumo acadêmico

O gênero textual “resumo acadêmico” entendido, aqui, como sinônimo de “*abstract*” a ser enviado para participar dum evento acadêmico – seminário, simpósio, congresso etc. – foi abordado na unidade 3 do *Laboratório de Produção Textual e Reflexão Metalinguística*. Os aprendizes tiveram de procurar exemplos de “resumo acadêmico” na língua portuguesa e também na língua italiana e, depois, tiveram de comparar as estruturas linguísticas entre eles, além de apresentarem traduções para esses textos, justificando as escolhas linguísticas que tinham feito. Por fim, solicitou-se que os aprendizes escrevessem um resumo acadêmico a partir de um conteúdo audiovisual e essas produções textuais foram analisadas no encontro sucessivo. Assim sendo, vale salientar que, no tocante ao gênero textual “resumo acadêmico – *abstract*”, os resultados obtidos na fase de pós-intervenção estão diretamente relacionados a uma prática de ensino explícita e baseada na abordagem metacognitivista.

As produções textuais analisadas nesta seção encontram-se no Anexo 3 e foram realizadas no penúltimo encontro do laboratório, assim como aquelas do gênero textual e-mail, que serão descritas na próxima seção. Nenhuma dessas últimas produções finais foi analisada

¹⁰⁹ As produções textuais podem ser lidas integralmente no Anexo 3.

¹¹⁰ O gênero textual “resenha crítica” também foi produzido pelos alunos durante e após a fase de intervenção, mas, devido à dimensão dos textos escritos, optou-se por tratar de forma mais detalhada, em trabalhos futuros, as especificidades observadas em relação a esse gênero em particular. No entanto, antecipa-se, aqui, que dois desses textos foram publicados numa revista científica universitária, configurando uma experiência pessoal e profissional para os alunos e, por isso, merece ser considerada à parte.

durante os encontros e, portanto, são representativas do desempenho individual dos alunos, inclusive no que diz respeito às considerações feitas na “folha de autoavaliação”.

Antes de apresentar os resultados, esclarece-se que a tarefa 6 (ver seção 3.3.1.3) foi elaborada a partir do conteúdo presente num vídeo exibido aos alunos, cujo conteúdo referia-se à apresentação de um projeto universitário, com descrição da sua metodologia e aplicação prática, bem como dos resultados verificados. Assim sendo, para realizarem a tarefa, os aprendizes tinham, primeiramente, de selecionar e anotar as informações relevantes presentes no vídeo e depois organizá-las de acordo com o que havia sido solicitado no comando da tarefa.

Em função do que havia sido especificado no comando da tarefa 6, foram considerados na análise dos resumos acadêmicos os seguintes aspectos:

- explicação sobre o que é o projeto PIBID;
- informações sobre como ele é realizado;
- indicação de quais são os benefícios desse projeto para os alunos de Pedagogia da UFSCar envolvidos nele;
- presença do nome dos autores (sendo um deles o da professora Heloísa Sislá, entrevistada no vídeo e especificada no comando da tarefa como coautora do resumo acadêmico);
- enunciação na 3ª pessoa do plural ou do singular;
- adequação ao gênero textual: organização do texto em: introdução, objetivos do trabalho, metodologia, resultados, conclusões. Presença de um título e das palavras-chave.

É possível ter uma visão global dos resultados obtidos observando as informações presentes no Quadro 18:

Quadro 18 - Desempenho alcançado na produção de um resumo acadêmico

<i>Aluno</i>	Enunciador	Relação interlocutória	Propósito comunicativo	Gênero textual	clareza e coesão	lexical e gramatical
<i>A1</i>	5	5	5	5	5	5
<i>A2</i>	5	5	5	5	4	5
<i>A3</i>	5	5	5	5	4	5
<i>A4</i>	5	5	5	5	5	5
<i>A5</i>	4	5	4	5	4	4
<i>A6</i>	5	5	4	4	3	4
<i>A7</i>	5	5	5	5	5	5
<i>A8</i>	5	5	5	5	5	5
<i>A9</i>	5	5	4	5	3	3
<i>A10</i>	5	5	5	5	5	5

Verificou-se que todos os alunos construíram adequadamente a relação interlocutória de acordo com o que havia sido estipulado no comando da tarefa, ou seja, os textos foram produzidos para serem enviados à comissão organizadora de um congresso sobre Teorias e Práticas Pedagógicas. Nesse caso específico, a relação interlocutória é implícita, pois está subentendido que o conteúdo do resumo acadêmico será lido e avaliado pela comissão organizadora do evento, que irá levar em consideração a relevância do trabalho a ser apresentado e a sua adequação com o tema do congresso. Se essa relação interlocutória fosse explicitada, poderia incorrer na descaracterização do gênero. Entretanto, numa das produções textuais, observou-se uma estratégia interessante por parte do aprendiz (A8), que mencionou no final do seu texto a temática do congresso presente no comando da tarefa:

(A8) “[...] é essencial salientar que o impacto do PIBID na aprendizagem da docência, avaliado em pesquisa na nossa Universidade, pode e deve ser objeto de investigação **no espaço acerca das Teorias e Práticas Pedagógicas**”
(grifo nosso)

Quanto à configuração da enunciação, a grande maioria (oito alunos) obteve um desempenho relativo ao nível avançado superior. Esses textos foram escritos na 3ª pessoa do plural ou do singular e havia também a indicação do nome dos autores:

(A1) **Propõe-se** uma maior ênfase na política de iniciação à docência do PIBID, a fim de divulgar as suas potencialidades e os benefícios que o programa oferece aos licenciandos [...].

(A2): “No **nosso departamento** de Pedagogia da UFSCar, realizam-se muitas pesquisas que envolvem os nossos estudantes do curso de Pedagogia [...]”

(A7): “Esse projeto permite aos estudantes vivenciarem experiências, atuando ao lado dos docentes, no âmbito do ensino e do planejamento das atividades didáticas. Com o seguinte trabalho, **pretendemos demonstrar**, para além das fases de realização do projeto, quais foram concretamente os benefícios experimentados pelos estudantes da graduação do curso”.

(A8) “**Observamos que esta política de iniciação à docência não tem as mesmas características** que uma atividade de estágio, dado que os participantes deste programa têm maior responsabilidade e possibilidades de iniciativas”

No caso das produções de A5 e A6, avaliadas de acordo com o nível 4 “avançado” no critério da enunciação, observaram-se dois trechos que acabaram por limitar consequentemente

também a caracterização da configuração do gênero textual. Na produção de A6 não foram indicados os nomes dos autores, que é uma característica do gênero resumo acadêmico e que também reforçava a adequação do enunciador no texto. Relativamente ao texto de A5, nota-se, no exemplo a seguir, que o aluno citou o nome da professora mencionada no vídeo e atribuiu a ela voz no discurso, remetendo à ideia de um comentário crítico sobre um determinado trabalho publicado, mais característico do gênero resenha crítica; no entanto, o aluno acabou por inserir o nome da professora também como coautora do texto, em conformidade com as indicações do comando da tarefa:

(A5) “No presente artigo, Heloisa Sisle, professora de Pedagogia na Universidade, explica o que é o projeto: trata-se de uma iniciativa inerente à área do ensino e da pesquisa, organizada em colaboração com o MEC, Ministério da Educação do Brasil, com o qual a docente trabalha e coordena um grupo que desenvolve ações nas escolas públicas de São Carlos”.

No que se refere aos propósitos comunicativos, verificou-se que a maioria dos alunos alcançou um desempenho coerente com o nível “avançado superior”, realizando efetivamente as ações referidas no comando da tarefa, tais quais: explicar o que é o projeto PIBID, dar informações sobre como ele acontece e indicar os benefícios dele para os alunos envolvidos. As demais produções (3) foram avaliadas de acordo com nível avançado, por apresentarem a maioria das informações solicitadas, mas nem sempre de forma efetiva, devido a poucos problemas linguísticos que acabaram por influenciar também na avaliação dos critérios de clareza e coesão e adequação lexical e gramatical. A seguir, alguns exemplos de problemas relacionados com a coesão e clareza, interpretados como manifestações de um desempenho coerente com a descrição do nível 3 “intermediário avançado”:

“(A6) Ao contrário do estágio, o PIBID não é obrigatório e todos os estudantes têm maior autonomia e independência porque desempenham um papel muito ativo: esta é uma das vantagens deste projeto junto com a frequência semanal, já que desta forma o processo de ensino-aprendizagem fica mais intenso e viável. (grifo nosso)

(A9) [...] um grupo formado por licenciadas inscritas ao curso de pedagogia desenvolve ações de colaboração nas aulas de escolas públicas de São Carlo. Dirigidas pela Professora Heloisa Sisle, a adesão ao PIBID é voluntária, permitindo assim uma atitude à docência diferente. (grifo nosso)

Por fim, o desempenho geral relativo à adequação lexical e gramatical, foi predominantemente congruente com o “nível avançado superior”, principalmente pela recorrência, nos textos escritos, do uso controlado e efetivo de estruturas complexas da língua

portuguesa, identificadas na fase de pré-intervenção como “problemáticas”. Os trechos reportados a seguir exemplificam alguns desses casos:

(A8): “O projeto, financiado pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) propõe aos estudantes do departamento de Pedagogia da UFSCar um percurso não obrigatório **para terem a possibilidade** de desenvolver ações em escolas públicas, precisamente, de São Carlos”. (Uso adequado do infinitivo pessoal devido à mudança de sujeito).

(A10) “Assim sendo, concluímos que o PIBID representa uma oportunidade favorável **para quem quiser** começar a praticar o trabalho docente e desenvolver todas as competências necessárias para isso”. (Uso adequado do futuro do subjuntivo em frases relativas, expressando um valor de subjetividade em relação ao sujeito do verbo).

(A7) “Através das pesquisas e das atividades efetuadas no campo, **observou-se a criação** duma nova etapa na carreira docente: os licenciandos conseguiram atuar num espaço de maior independência, protagonismo e autoria em relação ao percurso do estágio clássico, com um ótimo controle do processo individual de ensino e aprendizagem dentro da escola, **sem serem, todavia, encarregados de responsabilidades que caberiam normalmente às figuras dos professores**”. (Uso adequado do índice de indeterminação do sujeito, bem como do infinitivo pessoal).

O que incidiu na avaliação da adequação lexical e gramatical de algumas produções no nível 4 “avançado” foi a frequência de alguns erros, predominantemente relacionados com a interferência da língua materna. Tratam-se de erros cuja natureza é, na maioria das vezes, sintática, também em função de uma pontuação inadequada. Esses erros serão melhor descritos na seção seguinte.

5.2.2 Mudanças verificadas no desempenho obtido na produção de um e-mail formal

Os resultados a seguir referem-se ao desempenho dos aprendizes no que concerne à realização da tarefa 7. Essa atividade consistia na produção de um e-mail formal a partir do conteúdo presente num vídeo: entrevista a professores e alunos universitários sobre o projeto Teletandem.

Evidencia-se, a partir da observação do Quadro 19, que a grande maioria dos alunos obteve um desempenho representativo do nível “avançado superior” em quase todos os critérios de avaliação das produções textuais, que podem ser lidas no anexo 4.

Legenda do Quadro 19

Valori numerici	Valori testuali
5	avanzado superior
4	avanzado
3	intermediário avanzado
2	intermediário
1	básico

Quadro 19 - Desempenho obtido na produção de um e-mail formal: pós-intervenção

<i>Aluno</i>	Enunciador	Relação interlocutória	Propósito comunicativo	Gênero textual	clareza e coesão	lexical e gramatical
<i>A1</i>	5	5	5	5	5	5
<i>A2</i>	5	5	5	5	5	5
<i>A3</i>	5	5	5	5	4	4
<i>A4</i>	5	5	4	5	5	4
<i>A5</i>	5	5	5	5	5	4
<i>A6</i>	5	5	5	5	4	4
<i>A7</i>	5	5	5	5	5	4
<i>A8</i>	5	5	5	5	5	5
<i>A9</i>	5	5	4	4	3	3
<i>A10</i>	5	5	5	5	5	5

Constatou-se que, embora o gênero textual “e-mail” já tivesse sido praticado pelos alunos em diferentes contextos de uso da língua portuguesa, houve um aumento progressivo do desempenho geral observado na realização da tarefa 7 em comparação com os resultados verificados antes da intervenção (ver ponto 4.2.3).

Uma das diferenças mais facilmente observadas diz respeito à maior caracterização intencional da estrutura formal do gênero textual “e-mail”. Quase a totalidade dos alunos (9 deles) inseriu o “assunto” do e-mail, relativo ao tema principal do conteúdo a ser tratado. Os recursos linguísticos usados para caracterizar o assunto foram predominantemente as locuções nominais:

“(A1) Assunto: Projeto Teletandem”

“(A2) Assunto: Informações sobre uma possível ativação do projeto Teletandem” 2021/2022

- “(A3) Assunto: Ativação do Teletandem no CLA – Língua Portuguesa pioneira”
 “(A4) Assunto: Proposta projeto Teletandem para o CLA”
 “(A5) Assunto: iniciativa projeto Teletandem”
 “(A6) Assunto: Informações projeto Teletandem”
 “(A7) Assunto: PROJETO TELETANDEM”
 “(A8) Assunto: Informações Projeto Teletandem na UNIPG”
 “(A10) Assunto: Ativação do projeto Teletandem na UniPG”

Notou-se também um maior controle na construção da enunciação de todos os aprendizes, devido à presença de marcas linguísticas enfáticas, com o objetivo de definir e explicitar claramente o enunciador, inclusive, especificando os propósitos comunicativos:

(A7) “[...] **enquanto diretora do Centro Linguístico**, tenho interesse em ativar o mesmo projeto para todas as línguas do CLA. Em particular, é com imenso prazer que vos comunico a decisão de escolher a língua portuguesa como pioneira nessa iniciativa”.

(A8) “**Enquanto diretora do Centro de Línguas da Universidade de Perugia** estou muito contente por poder introduzir aos professores responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa da nossa universidade o programa Teletandem”.

Outro recurso utilizado pelos aprendizes para caracterizar explicitamente a enunciação foi o acréscimo da assinatura juntamente com a qualificação profissional do enunciador no final do texto. Essa estratégia revela que os aprendizes refletiram deliberadamente sobre o conteúdo presente no comando da tarefa, executando ações coerentes com o que o havia sido solicitado. Além disso, ao completarem a folha de autoavaliação e autocorreção – cujas respostas serão analisadas na próxima seção – alguns alunos verbalizaram o fato de saberem que estavam assumindo o papel de um enunciador específico, como por exemplo:

(A8): “Além disso, **evidenciei o facto de ser “diretora”**, sublinhando **o meu posicionamento dentro do texto (enquanto diretora)**”.

(A9): “Provavelmente o único ponto que falta **é explicar a vontade da diretora (eu nesse caso)** de ampliar essa tipologia de ensino\projeto às outras línguas que estão a ser ensinadas na Universidade de Perugia”.

Da mesma forma, todos os aprendizes estabeleceram explicitamente e efetivamente a relação interlocutória que havia sido mencionada no comando da tarefa, demonstrando ter controle tanto do uso do vocativo acompanhado de expressões respeitosas como “prezadas professoras, “caros professores” quanto dos pronomes relativos a ele. Nesse sentido, constatou-se também que houve um aumento do controle em relação à norma da língua portuguesa escolhida como referência para a produção textual.

Quanto ao cumprimento dos propósitos comunicativos, averiguou-se que 8 dos alunos organizaram a argumentação de modo a executar todas as ações especificadas no comando da tarefa. O desempenho de A4 e A9, quanto aos propósitos comunicativos, enquadram-se melhor no nível 4 – “avançado” porque faltou a realização efetiva de algum dos propósitos especificados no comando, como por exemplo, não solicitar aos professores que entrassem em contato com outras universidades ou deixar de informar que a iniciativa apresentada visava a ter a língua portuguesa como pioneira no projeto Teletandem.

Foi notável o aumento no desempenho relacionado com os critérios de clareza e coesão e adequação lexical e gramatical na produção final dos aprendizes. De fato, constatou-se a manifestação de maior controle e de maior frequência de uso de estruturas complexas como o futuro do subjuntivo, o infinitivo pessoal e as construções impessoal com o índice de indeterminação do sujeito:

(A1): “[...] em 2019 a UNESP de Bauru iniciou um piloto do projeto, oferecendo aos estudantes universitários que não eram dos cursos de graduação em Letras a possibilidade de **participarem** dessa iniciativa. [...] **Emitem-se** também certificações, úteis para o futuro profissional deles”. (Exemplo com uso do infinitivo pessoal e do índice de indeterminação do sujeito)

(A5): “Escrevo-**vos** para **partilhar convosco** uma notícia que vi recentemente sobre um projeto organizado pela Universidade de Bauru, Brasil. [...] **De facto** pode constituir uma ótima oportunidade para os alunos **aperfeiçoarem** e **ampliarem** as próprias habilidades linguísticas [...] convido-**vos** a **entrarem** em contacto com as Universidades portuguesas e brasileiras que conhecem”. (Exemplo com o uso do infinitivo pessoal e do controle no uso das regras da norma escolhida – PE)

(A10) “**Se tiverem** alguma dúvida em relação ao projeto ou às modalidades, não hesitem em contactar-me; estou à vossa interíssima disposição. Deixo aqui também o link para **quem quiser** saber mais sobre o projeto-piloto no Brasil <https://youtu.be/mdSDYuJFqyQ>”. (Exemplos de diferentes contextos de uso do futuro do subjuntivo – subordinadas condicionais com SE e relativas com “quem”)

Alguns tipos de problemas linguísticos identificados nas produções iniciais foram também notados nas produções finais. São erros, principalmente, relacionados com o fenômeno de interferência da língua materna (Corder, 1967), mais especificamente de natureza sintática e semântica, como nos exemplos a seguir:

(A5): “**Seria interessada** na ativação de um projeto semelhante entre a Universidade de Perugia e outras, para todas as línguas ensinadas no CLA.”

(A3): “**Peço-lhes**, por favor, **de entrarem** em contato com as universidades brasileiras e portuguesas que conhecem (problema de regência verbal associado às estruturas do italiano)”

(A2): “**Solicito-lhes de entrarem** em contato com professores/as [...] (problemas de regência verbal associado ao italiano)”

(A9): “Escrevo-vos para vos informar sobre o projeto *Teletandem* **que atirou a minha atenção [...]** (problema semântico devido ao uso inadequado de “atirar”, que é um falso cognato com o italiano, não significando “atrair”) e “este novo laboratório **focaliza-se sobre** a colaboração entre estudantes que estão a estudar línguas estrangeiras” (problemas de regência verbal associado ao italiano)”

Além desses exemplos, vale citar outros cujos problemas não estavam relacionados com a interferência da língua materna, embora a natureza deles fosse também de ordem sintática e semântica:

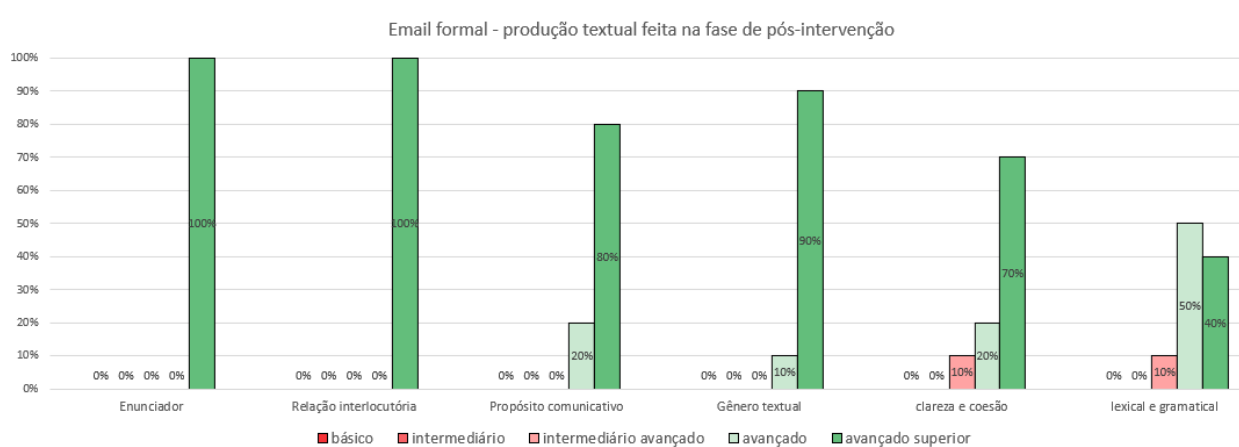
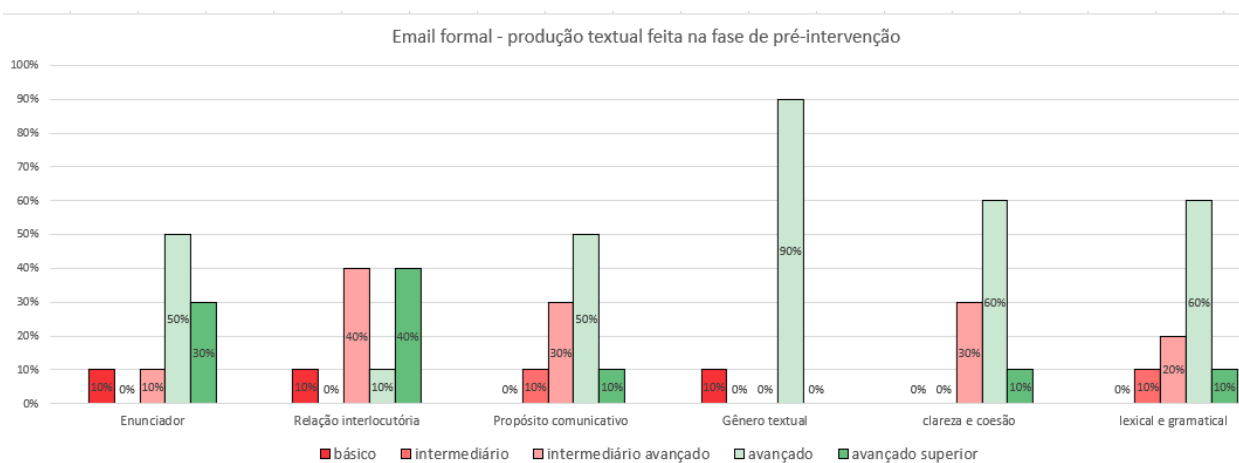
(A10) “**A interação com os/as estudantes das universidades parceiras, será efetuada** por meio de recursos virtuais” (problema de pontuação)

“Acabei de assistir a uma notícia sobre o projeto Teletandem, **programa que foi desenvolvido, a partir de 2019**, na unidade de Bauru da UNESP” (problema de coerência com o uso da expressão “a partir” associada à forma verbal “foi desenvolvido”, que expressa um valor aspectual performativo).

(A7) Os **benefícios evidenciados** pelos participantes **são evidentes**: houve progressos notáveis em todos os âmbitos da comunicação, desde a sintaxe até à pragmática (problema semântico causado pela redundância de termos)

Notou-se que a maioria dos erros que surgiram nas produções finais não tinham sido tratados durante os encontros do laboratório, ainda que apresentassem traços da mesma natureza que aqueles. Essa constatação sugere que a probabilidade de os erros já analisados serem repetidos em produções textuais futuras é menor do que em relação aos erros que ainda não foram alvo de reflexão metalinguística. Inclusive, essa mesma observação foi feita pelos alunos, nas respostas dadas ao questionário final, ao compararem as produções textuais do início do laboratório com aquelas finais.

Por fim, propõe-se a comparação de dois gráficos ilustrativos dos resultados verificados nas produções do gênero textual “e-mail formal”, respectivamente nas fases de pré-intervenção e pós-intervenção:



Houve progresso em todos os critérios, conforme analisado anteriormente, além de se observar um desempenho de nível mais homogêneo e quase sempre superior ao que havia sido constatado na fase de pré-intervenção.

Dado que as tarefas foram elaboradas de acordo com os princípios teóricos do exame Celpe-Bras, discutidos na seção 3.3.3, pode-se afirmar que na fase de pós-intervenção se verificou um aumento da competência comunicativa dos alunos na realização das produções textuais. Afinal, assume-se que para realizar essas tarefas, os alunos tiveram de agir discursivamente, desempenhando ações situadas e contextualizadas que demandam o uso adequado da língua não apenas em função da *manipulação de formas gramaticais ou itens lexicais*, mas de modo articulado com os propósitos comunicativos, com as características formais de um dado gênero textual, com a configuração de um enunciador que se relaciona com um ou mais interlocutores. De fato, os alunos demonstraram ter mais consciência de todos outros aspectos, além daqueles gramaticais, envolvidos no texto, conforme será evidenciado nas análises feitas da *folha de autoavaliação e autocorreção* na seção seguinte. Observa-se, no segundo gráfico, que houve uma mudança notória no que concerne à capacidade de os alunos

instaurarem, de modo efetivo, uma relação interlocutória e de realizarem os propósitos comunicativos solicitados no comando da tarefa.

5.3 Aumento da capacidade de autoavaliação e autocorreção nas produções textuais finais

No último encontro do laboratório, os alunos receberam, com a distância de uma semana da data em que tinham realizado as últimas tarefas, a *folha de autoavaliação e autocorreção* (Apêndice 2) para ser completada. Nesta seção apresentam-se, primeiramente, os resultados verificados a partir da análise das folhas preenchidas pelos alunos e, em seguida, propõe-se uma comparação entre esses resultados e aqueles iniciais – obtidos na fase de pré-intervenção (ver seção 4.3) – de modo a verificar e descrever se houve mudanças no desempenho demonstrado por eles.

Lembra-se que a elaboração dessa atividade se baseou no conceito de metachecimento condicional (Tarricone, 2011), tendo como intuito observar a capacidade de os alunos avaliarem o resultado alcançado em função de objetivos bem delimitados e explícitos no comando das tarefas.

As tabelas seguintes revelam os resultados obtidos após a análise interpretativa das respostas dadas pelos alunos à primeira pergunta da *folha de autoavaliação e autocorreção*. Foram considerados primeiramente os aspectos relativos à capacidade de autoavaliação e autocorreção em **âmbito global**:

Tabela 3 - Autoavaliação e manifestação do conhecimento condicional relativos à produção textual da tarefa 6

ALUNO	AUTOAVALIAÇÃO DOS RESULTADOS ALCANÇADOS NA TAREFA 6 – RESUMO ACADÊMICO	JUSTIFICAÇÃO COM MANIFESTAÇÃO DE METACONHECIMENTO CONDICIONAL
A1	Adequada	Bem desenvolvida
A2	Adequada	Bem desenvolvida
A3	Adequada	Bem desenvolvida
A4	Adequada	Bem desenvolvida
A5	Parcialmente adequada	Bem desenvolvida

A6	Parcialmente adequada	Bem desenvolvida
A7	Adequada	Bem desenvolvida
A8	Adequada	Bem desenvolvida
A9	Parcialmente adequada	Bem desenvolvida
A10	Adequada	

De acordo com a Tabela 3 e levando em consideração os resultados relativos ao desempenho dos alunos na produção textual de um “resumo acadêmico – *abstract*”, verificou-se que houve coerência entre a avaliação feita pela professora-pesquisadora e aquela realizada em autonomia pelos aprendizes. A grande maioria dos alunos demonstrou-se satisfeita com os resultados alcançados na tarefa 6, julgando a produção do resumo acadêmico adequada ao comando da tarefa e justificando, de modo reflexivo e pertinente, a autoavaliação feita.

É relevante destacar que A5, A6 e A9, cujo desempenho foi relativamente menor do que o dos demais alunos, demonstraram-se conscientes de que havia alguns aspectos a serem aperfeiçoados nos próprios textos, indicando-os e refletindo sobre eles:

(A5): Considero o meu texto parcialmente adequado. A despeito dos conteúdos acho que o resumo contém quase todo o que foi pedido na tarefa, mas a estrutura do resumo poderia ser melhorada. Por exemplo, a tarefa pedia de escrever um resumo juntamente com a professora, mas eu coloquei só o nome dela no começo do texto, como se eu não tivesse responsabilidade na escrita do conteúdo no resumo. Acho também que não se compreende muito bem quais são as várias partes do resumo, porque parece um conjunto de informações sobre o PIBID não bem estruturado e com repetições. Depois da introdução do assunto e da apresentação da professora, descrevi no texto as modalidades do projeto, depois novamente o que é o PIBID, o que os estudantes fazem, e enfim há uma conclusão. O texto não é muito ordenado. Porém, há pontos fortes e importantes: é escrito em um único parágrafo, tem um título, os nomes dos autores logo abaixo e na direita, e as palavras-chave são separadas por ponto e vírgula.

(A6) Acredito que o meu resumo acadêmico esteja parcialmente adequado ao que foi pedido na tarefa. O texto inclui o título, as palavras-chave, a explicação do projeto PIBID, como é realizado e qual é o benefício para os/as. A linguagem é formal e está apropriada ao contexto de um resumo acadêmico. O texto poderia ser mais completo e mais específico na explicação de como o projeto é realizado e da necessidade das professoras contactarem outras universidades. Esqueci os nomes dos autores do resumo, o que deixa a tarefa parcialmente completa. Um resumo acadêmico sempre precisa ter o nome dos autores e a indicação das universidades desses autores.

(A9) Para escrever esse texto segui todos os pontos fundamentais para escrever um Resumo Acadêmico. Escrevi:

- *Título: PIBID – Uma nova tipologia de aprendizagem à docência promovido pelo MEC*

- Os coordenadores do resumo: Heloisa Sisle e Carolina Sorgato
- O resumo num único parágrafo e, por fim, as palavras chave divididas pelo ponto e vírgula (e não mais de 5).

Acho que a nível de conteúdo ficou quase completo, mas não especifiquei que o português seria o pioneiro no projeto da minha universidade e nem falei para as professoras colegas falarem com outras universidades para fazer os acordos. Outros pontos fracos são alguns erros de gramática (uso errado de algumas palavras, pontuação), mas vou comentar na outra tabelinha dos erros. Posso dizer que mesmo com alguns erros fiquei bastante satisfeita com o meu trabalho sobre o resumo acadêmico porque vi que consigo anotar informações de um vídeo e transformar em texto meu, com outras características.

Consoante os estudos de Camps e Milian (2000) e Bialystock (2001), sobre a capacidade metacognitiva mobilizar ações de monitoramento e controle nas operações de revisão do texto, pode-se afirmar que as respostas dos alunos demonstram que há reflexão metalinguística enquanto manifestação do processamento metacognitivo deliberadamente direcionado tanto para as estratégias cognitivas quanto para os resultados alcançados. Verifica-se que há tentativas de regulação do uso da língua nas respostas dadas pelos alunos, indicando a capacidade deles de identificar e refletir sobre erros de diferentes naturezas. É evidente que esses alunos demonstram ter maior autonomia no processo de autoavaliação, inclusive manifestando maior confiança nos conhecimentos e capacidades que têm, buscando sempre melhorar o desempenho linguístico e comunicativo observado na análise dos resultados alcançados.

Além desses três exemplos, incluindo reflexões sobre o que poderia ser melhorado no texto, vale destacar outras respostas cuja justificativa se refere à valorização do próprio texto e ao reconhecimento dos resultados satisfatórios alcançados, ou seja, há evidência de efetiva manifestação de metaconhecimento condicional não só em caso de necessidade de ajustes:

(A2) A minha produção textual é adequada ao pedido da tarefa. As características do gênero textual (resumo) são respeitadas: há um título, os nomes das autoras, uso frequente dos verbos reflexivos (dirige-se, afirma-se, realizam-se) e da terceira pessoa singular. O tempo e o modo verbal foram respeitados: uso assíduo do presente do indicativo. Há uma parte inicial na qual se fala sobre o programa PIBID e depois são indicadas as vantagens desse programa. (como pedido na tarefa). No final do resumo, há também as palavras-chave.

(A7) Acho que a minha produção escrita tem todos os pontos que normalmente constituem um resumo acadêmico. Coloquei o título e indiquei os nomes das duas autoras do resumo indicando, numa nota de rodapé, os títulos acadêmicos de uma das pessoas [...]. Comecei a escrita do texto com a palavra “resumo”, como normalmente é pedido para esse gênero textual, e respeitei as indicações da tarefa: expliquei o que é o projeto PIBID [...], como ele é realizado no departamento da UFSCar [...] e os benefícios para

as/os estudantes da graduação. [...] Por fim, o último elemento que coloquei foram as palavras-chave, essências para a estrutura dum resumo acadêmico. Ao reler o texto, dei-me conta de que algumas frases poderiam ter sido reelaboradas de outra maneira, e acho isso útil para a composição de trabalhos futuros.

(A8) Eu acho que esta produção textual está adequada porque tentei analisar todos os pontos que foram pedidos na tarefa, respeitando a estrutura do e-mail formal. Há um destinatário (para professores responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa), estão presentes os elementos principais de um e-mail formal: uma abertura com adjetivo + forma de tratamento (prezados colegas), o assunto. Na realização deste texto não pensei de maneira intuitiva, mas tentei dar uma explicação ou uma justificação para cada parte do texto, imaginando de escrever um texto para uma pessoa que pode não saber nada deste projeto. Além disso, evidenciei o facto de ser “diretora”, sublinhando o meu posicionamento dentro do texto (enquanto diretora). [...] Eu acho que no texto utilizei sempre formas e expressões adequadas para sublinhar cordialidade: solicito gentilmente, agradeço muito, estou aqui disponível. Os recursos linguísticos utilizados respeitam o nível de formalidade do género textual. Além disso tentei explicar o projeto Teletandem (aos meus colegas) fazendo referência às outras universidades brasileiras, que já introduziram esta iniciativa no percurso universitário.

(A10) Acho que a minha produção textual está adequada ao que foi solicitado pela tarefa. A tarefa pedia que fosse escrito um resumo acadêmico; então, teria de ser constituído por uma introdução/contextualização do assunto a tratar (o que é o projeto PIBID) e os objetivos deste trabalho que tinha de ser escrito por mim e pela cordenadora [...].

No que diz respeito à autoavaliação e autocorreção da tarefa 7, na qual deveria ser escrito um e-mail formal, observa-se, na Tabela 4 que também houve conformidade entre a avaliação realizada pela professora-pesquisadora e aquelas feita pelos próprios alunos.

Tabela 4 - Autoavaliação e manifestação do metaconhecimento condicional relativos à produção textual da tarefa 7

ALUNO	AUTOAVALIAÇÃO DOS RESULTADOS ALCANÇADOS NA TAREFA 7 – E-MAIL	JUSTIFICAÇÃO COM MANIFESTAÇÃO DE METACONHECIMENTO CONDICIONAL
	FORMAL	
A1	Adequada	Bem desenvolvida
A2	Adequada	Bem desenvolvida
A3	Adequada	Bem desenvolvida
A4	Parcialmente adequada	Bem desenvolvida
A5	Adequada	Bem desenvolvida
A6	Adequada	Bem desenvolvida
A7	Adequada	Bem desenvolvida
A8	Adequada	Bem desenvolvida
A9	Parcialmente adequada	Bem desenvolvida
A10	Adequada	Bem desenvolvida

Quanto à capacidade de autoavaliação relativa ao âmbito geral, notou-se que todos os alunos justificaram, de modo reflexivo e analítico, a resposta dada em relação à adequação do texto ao que havia sido solicitado na tarefa. Verificou-se também a manifestação de maior segurança em relação à avaliação positiva que fazem do texto produzido, pois as afirmações feitas pelos alunos foram, quase sempre, comprovadas por meio de exemplos citados no próprio texto.

- Exemplos de justificação bem desenvolvida, com manifestação de metac conhecimento na apreciação dos resultados alcançados

(A2): Na minha opinião, a produção textual está adequada ao que foi solicitado pela tarefa. Respeitei as indicações do trabalho: em primeiro lugar, escrevi, como se eu fosse a diretora do Centro Linguístico da Universidade de Perugia, um e-mail destinado aos professores do Departamento de língua portuguesa. [...] O objetivo da tarefa era de escrever um e-mail formal e eu respeitei a estrutura do gênero textual: escrevi o assunto (Informações sobre uma possível ativação do projeto Teletandem 2021/2022); utilizei as formas de abertura do e-mail (Prezados/as professores/as); prestei atenção ao uso dos pronomes pessoais da norma PB (usei raramente o pronome EU e usei muito -lhes). Utilizei as formas de encerramento de um e-mail formal e coloquei a assinatura. Enfim adicionei também o link do vídeo do Teletandem para os professores terem mais simplesmente acesso ao projeto. Erro: não usei espaços para separar as frases.

(A5): Acho que a produção do e-mail está adequada à tarefa pelo conteúdo, mas poderia também ter inserido os endereços de posta eletrônica de quem escreveu e de quem recebeu o e-mail. O texto começa diretamente com o assunto “Iniciativa projeto Teletandem”, depois usei uma abertura adequada com os adjetivos formais “prezados/as Professores/as”, colocando tanto o feminino como o masculino para incluir todas as pessoas. O texto está dividido em parágrafos: no primeiro expliquei quem sou, porque estava a escrever aos professores e mencionei aqui a notícia, falando da universidade que organizou o projeto (“organizado pela universidade de Bauru”), como foi organizado (“uma vez por semana, os alunos falam meia hora em cada língua, num total de uma hora”), e os resultados obtidos pelos participantes (“Os resultados obtidos são muito positivos, pois todos...”). No segundo parágrafo mostrei o meu interesse em ampliar o projeto adicionando as outras línguas ensinadas no CLA e, para convencer os professores, falei dos benefícios deste projeto. Na parte final convidei os/as professores/as de língua portuguesa a contactar outras universidades para a ativação do teletandem. O e-mail conclui-se com uma forma de encerramento formal, adequada à norma e ao contexto “atentamente”, e depois a minha assinatura seguida pelo meu título (“diretora...”). Em geral, a linguagem utilizada foi sempre formal e de acordo com a norma escolhida (PE).

*(A7) A estrutura do e-mail formal foi respeitada, assim como foram respeitadas as indicações da tarefa. Os elementos característicos do e-mail que incluí na minha produção foram: o assunto (“PROJETO TELETANDEM”), a fórmula de abertura (“Prezados/as professores/as ”, distanciando-a do corpo do texto), o corpo do texto, a fórmula de fechamento (“Cordialmente”) e, enfim, a assinatura com a indicação do cargo (“E. Barbieri, coordenadora do Centro Linguístico da Universidade de Perugia”) assim como tinha sido pedido na tarefa. **Ao reler o texto, dei-me conta de que algumas das frases podiam ter sido reescritas de forma diferente porque poderiam criar estranhamento no leitor.***

- Exemplos de justificação bem desenvolvida, com manifestação de metachecimento no reconhecimento de falhas e ou limitações nos textos considerados “parcialmente adequados”:

*(A4) Eu acho que a atividade de produção da tarefa 7 foi parcialmente adequada. Eu segui as normas da estrutura do e-mail formal: coloquei um assunto que resume quais são as intenciones do e-mail e, sendo um e-mail formal, utilizei uma linguagem apropriada, como por exemplo “ Escrevo aos senhores para apresentar-lhes o projeto Teletandem ”, **dirigindo-me para “os senhores” respeitando a norma formal do PB.** Cumprimentei-me, tanto no início como no final do e-mail, de maneira formal para o professores do CLA, usando as formas “ Prezado pessoal docente” (no início) e “ Atenciosamente ” (no final). Eu considero o resultado não totalmente adequado porque eu não fiz tudo o que foi pedido na tarefa. Eu expliquei em que consiste o projeto e quais foram as universidades envolvidas, além disso, mostrei o meu interesse em qualidade de diretora do CLA em ampliar a atividade para todas as línguas. Contudo, **não respeitei uma parte da tarefa, ou seja, não solicitei que os professores entrassem em contato com as universidades portuguesas e brasileiras para estabelecerem as parceiras para o Teletandem.** Além disso, falei pouco sobre os objetivos do projeto e repeti mais de uma vez o fato que esse projeto pode ser verdadeiramente enriquecedor para os estudantes. Devido a essas faltas, junto com os alguns erros gramaticais, eu considero a minha tarefa parcialmente adequada.*

(A9) Considero a minha produção textual parcialmente adequada porque faltou (a nível estrutural) o Assunto, mas, apesar disso, segui todos os pontos que me foram dados para escrever uma E-mail Formal. Escrevi uma forma inicial de abertura (“Prezados Professores e Prezadas Professoras do ensino da Língua Portuguesa,”), o conteúdo -dividido em dois\três parágrafos para ter uma maior clareza a nível de informações - uma forma adequada de encerramento (“Agradeço-vos pela atenção. Cordiais cumprimentos,”) e enfim assinei a minha email (“A Diretora do Centro de Línguas da Universidade de Perugia -- Carolina Sorgato”). **De conteúdo posso dizer que está tudo bastante completo, exemplos: o que é o Teletandem: “novo laboratório, totalmente inovador, focaliza-se sobre a colaboração entre estudantes”, onde está a ser praticado: “[...] na Universidade de Bauru.[...]. Provavelmente o único ponto que falta é explicar a vontade da diretora (eu nesse caso) de ampliar essa tipologia de ensino\projeto às outras línguas que***

estão a ser ensinadas na Universidade de Perugia. Além disso a maioria dos erros foram a nível gramatical, por exemplo: 1- usei o verbo “achar” que em língua portuguesa tem uma conotação mais informal”

Constatou-se que os alunos referiram frequentemente o conteúdo do comando da tarefa para identificarem e refletirem sobre as lacunas nos textos deles. No entanto, vale comentar que, ainda que as reflexões tenham se baseado nos parâmetros fornecidos pelo comando das tarefas, nas justificativas dadas pelos aprendizes, foi notória a preocupação deles em avaliar não só o produto da escrita, o texto pronto, mas o processo envolvido. Isso sugere que as propostas textuais, quando bem delimitadas, servem como parâmetro para os alunos, tanto na fase de execução quanto de autoavaliação dos resultados alcançados. É interessante considerar, consoante a visão de Botelho e Neves (2019), que esse aspecto de avaliação do processo como um todo e não exclusivamente do produto, em geral, ainda é negligenciado em materiais didáticos contemporâneos.

- **Manifestação da capacidade de autocorreção em nível metalinguístico**

A análise qualitativa interpretativa das respostas dadas ao exercício 3 da *folha de autoavaliação e autocorreção* (Apêndice 2) evidenciou que todos os alunos encontraram pelo menos um erro ao relerem e avaliarem as produções textuais. A natureza dos erros mais frequentemente identificados pelos alunos refere-se ao nível sintático, diferentemente do que havia sido constatado na fase de pré-intervenção, em que os erros mais evidentes tinham sido aqueles relacionados com a superfície do texto, como por exemplo, os erros de ortografia e acentuação. Embora menos frequentes, também foram encontrados erros de natureza semântica e de interferência linguística do italiano, assim como de confusão entre as duas normas:

Alguns exemplos¹¹¹ desses erros e das reflexões feitas pelos alunos são reportados a seguir. Observa-se, a seguir, a complexidade das explicações dadas quanto à justificação do erro e a indicação da sua natureza

(A10) – Identificou, analisou e propôs uma correção para um erro de natureza sintática:

¹¹¹ Devido à situação prolongada da pandemia por Covid-19, optou-se por solicitar aos alunos, logo após os primeiros encontros do laboratório, que realizassem as atividades diretamente em modalidade digital, ao invés de pedir que enviassem a versão escaneada das respostas escritas no papel. As imagens contendo as respostas dos alunos foram produzidas através da “ferramenta de captura da tela”.

E-MAIL FORMAL			
Número da linha	Qual é o erro?	Explique por que é um erro e qual a natureza dele.	Indique qual seria a correção
7	“Os/as estudantes inscritos/as nos cursos de língua portuguesa do CLA terão a oportunidade de aprender português comunicando com estudantes de italiano em Portugal ou no Brasil.”	Trata-se de um erro de pontuação que causou um problema de natureza sintática com a rede argumental do verbo “ter”. Esse verbo é bivalente e precisa de um agente (os estudantes) e de um tema (a oportunidade de...). Nesse caso, a vírgula dividiu o verbo do seu agente, tornando a frase de difícil compreensão. Assim sendo, seria melhor tirar a vírgula ou pôr outra vírgula depois do sujeito (devido a, a frase entre as vírgulas, indicar uma informação adicional).	“Os/as estudantes inscritos/as nos cursos de língua portuguesa do CLA terão a oportunidade de aprender português comunicando com estudantes de italiano em Portugal ou no Brasil.”; “Os/as estudantes, inscritos/as nos cursos de língua portuguesa do CLA, terão a oportunidade de aprender português comunicando com estudantes de italiano em Portugal ou no Brasil.”

(A6) – Identificou e refletiu sobre um erro de natureza pragmática relativo à inadequação pronominal em função da norma do português tida como referência e outros de natureza sintática:

7	Gostaria de informar todos vocês	Uso inadequado dos pronomes de acordo com a norma do PE. É um erro porque ‘todos vocês’ não é muito adequado num contexto formal escrito na norma do PE. Seria melhor usar o pronome de complemento verbal ‘vos’, sem explicitar a forma ‘vocês’ no texto escrito.	Gostaria de vos informar
16	Peço-vos de entrar	Erro sintático motivado por uma interferência do italiano (uso inadequado da preposição ‘de’ e do modo Infinitivo). O verbo ‘pedir’ não exige nenhuma preposição.	Peço-vos que entrem
17	Para apresentar	Interferência do italiano (uso inadequado do modo Infinitivo). O modo verbal apropriado é o Infinitivo pessoal porque o agente do verbo ‘apresentar’ é ‘caros professores/as – vocês’ (plural).	Para apresentarem

(A7) – Identificou e refletiu sobre um erro de natureza semântica:

	Os benefícios evidenciados pelos participantes são evidentes	O problema dessa frase tem a ver com a repetição de ideias ou termos (pleonasm) que pode resultar redundante e, por isso, excessiva .	Os benefícios <i>individua</i> dos pelos estudantes são <i>incontestáveis</i> Tentei reformular a frase com participios e adjetivos diferentes para tentar manter o significado originário que queria transmitir.
--	--	--	---

(A5) – Identificou e refletiu sobre um erro de interferência da língua materna, de natureza semântica:

14	Seria interessada	Erro semântico-pragmático/interferência do italiano. O verbo ser exprime uma condição permanente, mas o meu interesse é momentâneo. Além disso, é melhor conjugar o verbo no presente do indicativo, sempre porque exprimo um interesse que tenho no momento no qual escrevo.	Estou interessada
----	-------------------	---	-------------------

(A3) – Identificou e refletiu sobre um erro de interferência da língua materna, de natureza semântica:

21	Solicito-lhes de entrarem em contato	Erro de interferência do italiano e de natureza sintática: o verbo “solicitar” é um verbo trivalente, que duma maneira diferente do italiano, não precisa de preposição. (DE) Por isso, a frase precisa ser mudada, eliminando a preposição DE e adicionando o “que” para definir o tema que o verbo “solicitar” precisa, sem a necessidade de preposição.	Solicito-lhes que entrem em contato
----	--------------------------------------	--	-------------------------------------

Verificou-se, em relação aos resultados obtidos na fase de pré-intervenção, um desenvolvimento significativo na complexidade das reflexões metalinguísticas feitas pelos alunos ao analisarem as próprias produções textuais na intenção de identificar e corrigir eventuais erros linguísticos. A maioria das justificativas dadas para os erros identificados revelam um aumento das ações de monitoramento e de controle, repercutindo num uso da língua mais consciente e controlado. Essa constatação é reforçada também pelo aumento do desempenho demonstrado pelos alunos na realização das produções textuais no que se refere aos critérios de adequação lexical e gramatical, bem como de coesão e clareza. Observou-se, inclusive, que na análise dos erros feita pelos alunos na *folha de autoavaliação e autocorreção*, houve maior facilidade na detecção de erros de natureza sintática, semântica e de interferência da língua materna do que em relação ao que havia sido diagnosticado na fase de pré-intervenção. É possível que essa dificuldade inicial, no tratamento de erros mais complexos, tenha sido amenizada devido à realização de diferentes atividades de reflexão metalinguística durante os encontros do laboratório, levando os alunos a focalizarem intencionalmente erros de diferentes naturezas.

Ao comparar os resultados da fase de pré-intervenção com aqueles da fase de pós-intervenção, averiguou-se também que houve um evidente desenvolvimento do metaconhecimento dos alunos envolvidos neste estudo. Antes da intervenção didática,

nenhuma das justificativas escritas na *folha de autoavaliação e autocorreção* tinham sido bem desenvolvidas, de acordo com o critério usado (ver seção 4.3). Após a intervenção, observou-se que todas as justificativas tinham sido bem desenvolvidas, isto é, elaboradas levando em consideração a articulação dos saberes declarativo, procedural e condicional, que definem o conceito de metachecimento (Tarricone, 2011). Isso indica que houve um progresso efetivo no que concerne à tomada de consciência, por parte dos alunos, das ações metacognitivas de monitoramento e controle nos momentos de realização e a avaliação da produção escrita. As ações de monitoramento e controle revelaram-se mais reguladas nas habilidades de autoavaliação e autocorreção na fase de pós-intervenção do que em relação à fase de pré-intervenção.

Se a metacognição requer a linguagem e, ao mesmo tempo, o uso efetivo da linguagem depende da metacognição, conforme argumentado no Capítulo 1 desta tese, pode-se afirmar que o metachecimento se torna um conceito chave no aprimoramento da consciência metalinguística e de uma aprendizagem autorregulada. O metachecimento é fundamental na regulação das ações reparadoras do erro, pois envolve a capacidade de reflexões sobre o contexto em que determinadas ações cognitivas foram ou serão empregadas (Tarricone, 2011).

Os alunos demonstraram, na fase de pós-intervenção, que são capazes de analisar os seus textos, em âmbito geral, reconhecendo não só as lacunas a serem reparadas, como também os pontos fortes a serem valorizados. A capacidade de olhar para o texto, como um todo, e de analisar as suas partes e a relação delas com o todo, está associada à uma competência de tipo metatextual. A respeito dessa competência, em particular, vale esclarecer que, embora para Gombert (1990) o conceito de consciência metatextual¹¹² esteja relacionado com a habilidade de um indivíduo para tratar o texto como objeto de análise, focalizando deliberadamente a sua atenção nas relações intralinguísticas e deixando de lado os seus usos, argumenta-se, aqui nesta tese, que o contexto comunicativo não deve ser desassociado desse tipo de reflexão. De acordo com Spinillo:

[...] a atividade metatextual envolve múltiplos olhares sobre o texto por parte daquele que, geralmente por uma demandar externa, realiza tal atividade. **Ao tomar o texto como objeto de reflexão e análise, o indivíduo se depara com a necessidade de considerar os aspectos linguísticos e não linguísticos relacionados aos contextos de uso em que o texto se insere. Essa consciência sobre o texto parece estar também associada à consciência pragmática** (Spinillo, 2009, p. 104 – grifos nossos).

¹¹² O termo “metatextual” foi primeiramente usado por Gombert (1990), no entanto, o autor não se dedicou especificamente a esse nível de consciência metalinguística nos seus estudos.

De fato, observou-se que há uma relação de interdependência entre o desenvolvimento do metaconhecimento em nível metatextual e o desempenho geral dos alunos na realização das tarefas de produção textual. A manifestação do metaconhecimento consentiu aos alunos de autoavaliarem os textos deles levando em conta os parâmetros (enunciador, destinatário, propósito comunicativo, gênero textual) presentes no comando da tarefa, de modo a verificarem a presença ou não de elementos linguísticos que materializem tais parâmetros dentro do texto que escreveram. Em várias justificativas da *folha de autoavaliação*, os aspectos metapragmático, metasintático, metasemântico e metatextual foram analisados de forma integrada, inclusive em relação à norma do português escolhida como referência nos textos. A respeito disso, vale destacar que, na fase de pré-intervenção, os alunos não demonstravam ter um controle regulado de alguns aspectos específicos da norma do PB e do PE, ao passo que, nas justificativas dadas na fase de pós-intervenção, notou-se que alguns alunos refletiram deliberadamente sobre as escolhas linguísticas que tinham feito em função da norma adotada como referência.

Salienta-se que os progressos descritos neste capítulo foram observados e analisados a partir de diferentes perspectivas, graças ao uso de diferentes instrumentos de pesquisa. Assim, pode-se afirmar que houve uma notória melhoria no desempenho demonstrado pelos alunos nas produções textuais e que os alunos se deram conta disso, manifestando a percepção deles quanto aos progressos alcançados nas respostas dadas ao questionário final. Além disso, o aumento das habilidades relativas às ações de monitoramento e de controle foram verificadas a partir das justificativas dadas na *folha de autoavaliação e autocorreção*.

5.4 Progressos observados na realização do teste metalinguístico

A manifestação da consciência metalinguística dos alunos foi observada em diferentes momentos do processo de investigação, inclusive durante as atividades práticas dos encontros síncronos, não só escritas como também orais, propostas na fase de intervenção. Entretanto, os resultados apresentados nesta seção representam apenas o desempenho dos alunos demonstrado na realização do teste metalinguístico. Tratou-se de uma escolha metodológica condicionada pelo fato de o conhecimento explícito ser mais facilmente observado por meio da aplicação de

testes metalinguísticos, que geram dados mais evidentes e objetivos, os quais podem ser melhor analisados e, sobretudo, comparados a partir dos mesmos critérios. O procedimento de análise foi quanti-qualitativo, sendo a expressão quantitativa útil para comparação dos resultados.

Optou-se por aplicar o mesmo teste metalinguístico antes e depois da fase de intervenção, com a intenção de averiguar se houve mudanças no nível de consciência metalinguística demonstrado pelos alunos, após terem participado dos encontros do laboratório. Conforme descrito na seção 3.5, em virtude do momento marcado pela pandemia, que coincidiu com a aplicação da primeira versão do teste metalinguístico, decidiu-se que na segunda versão, os alunos poderiam consultar as respostas dadas anteriormente, mantendo-as iguais, completando-as se necessário ou modificando-as completamente. Todas as respostas dadas na versão inicial e final do teste metalinguístico encontram-se no Anexo 2 desta tese¹¹³.

Propõem-se, a seguir, uma comparação dos quadros com os resultados obtidos nas fases de pré e pós-intervenção.

5.4.1 Mudanças observadas nas respostas do exercício 1

A primeira mudança que se observou, de modo bem imediato, ao comparar os resultados do exercício 1 foi o aumento do número de respostas corretas na versão final do teste.

Os espaços na cor vermelha, nos quadros abaixo, indicam as respostas incorretas.

Quadro 12

EXERCÍCIO 1 - Pré-intervenção								
ALUNO	1.A		1.B		1.C		Soma dos valores	Porcentagem em relação à pontuação máxima
	RC	NCM	RC	NCM	RC	NCM		
A1	1	2	1	2	1	3	10	66,7%
A2	1	2	0	1	1	3	8	53,3%
A3	1	2	1	2	1	2	9	60,0%
A4	1	2	0	1	1	1	6	40,0%
A5	1	4	1	2	1	3	12	80,0%
A6	1	2	1	3	1	3	11	73,3%
A7	0	2	0	1	1	2	6	40,0%
A8	0	2	0	1	1	3	7	46,7%
A9	0	1	0	1	1	1	4	26,7%
A10	0	1	0	1	1	3	6	40,0%

¹¹³ Na coluna da esquerda, foram inseridas as respostas obtidas na versão inicial do teste metalinguístico e naquela da direita, as respostas dadas na versão final. Na coluna da direita aparecem destacadas em negrito as alterações feitas pelos alunos, bem como as correções.

Quadro 20 - Resultados finais: exercício 2

EXERCÍCIO 1 - Pós-intervenção							Soma dos valores	Porcentagem em relação à pontuação máxima
ALUNO	1.A		1.B		1.C			
	RC	NCM	RC	NCM	RC	NCM		
A1	1	4	1	4	1	3	14	93,3%
A2	1	4	1	4	1	3	14	93,3%
A3	1	4	1	3	1	3	13	86,7%
A4	1	4	0	1	1	2	9	60,0%
A5	1	4	1	4	1	3	14	93,3%
A6	1	3	1	3	1	3	12	80,0%
A7	1	4	1	3	1	3	13	86,7%
A8	1	4	1	4	1	4	15	100,0%
A9	1	3	1	4	1	3	13	86,7%
A10	1	4	1	4	1	4	15	100,0%

O exercício 1a referia-se ao emprego do futuro do subjuntivo e o exercício 2b ao infinitivo pessoal. Não só o número de respostas corretas foi maior na versão final, como o nível de consciência metalinguística demonstrado nas respostas argumentativas. Quase todos os alunos completaram as respostas argumentativas dadas anteriormente no teste metalinguístico, melhorando a qualidade das reflexões metalinguísticas, como se evidencia a partir dos exemplos a seguir:

Respostas na fase de pré-intervenção	Nível de CM	Respostas na fase de pós-intervenção	Nível de CM
<p>(A2) – resposta dada ao exercício 1a III</p> <p>Eu escolhi o terceiro enunciado, porque dá uma melhor ideia não somente de um evento que tem ainda que acontecer mas “quando” neste caso, precisa ter o futuro do conjuntivo porque representa uma possibilidade futura. No primeiro enunciado, o verbo utilizado é o futuro composto do subjuntivo e neste caso, acho que não seja adequado</p>	2	<p>O enunciado correto (o terceiro) começa com uma preposição temporal subordinada que nesse caso precisa do futuro do subjuntivo para exprimir uma possibilidade futura e se liga perfeitamente com a frase principal. O primeiro enunciado está errado porque o futuro do subjuntivo composto exprime uma ideia de conclusão ou de anterioridade com relação a outra ação, e não faz sentido nesta frase. Também a segunda frase não está correta porque o futuro do indicativo (vai ter) na subordinada temporal é agramatical, diferente do italiano, que seria possível.</p>	4
<p>(A3) – resposta dada ao exercício 1a III</p> <p>Com a locução temporal “quando” em português usamos o futuro do conjuntivo quando duas ações se realizam no futuro. Em italiano, ao contrário, usamos o “futuro indicativo semplice o composto”.</p>	2	<p>Com a locução temporal “quando” em português usamos o futuro do conjuntivo quando duas ações se realizam no futuro. Todos os verbos da frase principal estão no futuro e a subordinada temporal também está ligada a esse mesmo tempo. Em italiano, ao contrário, usamos o “futuro indicativo semplice o composto”. O futuro subjuntivo composto na frase I não faz sentido porque o sujeito da frase, obviamente, um dia terá 18 anos. Não é uma ação que já foi concluída, é um momento no futuro, uma previsão.</p>	4
(A8) – resposta dada ao exercício 1a			

<p>Resposta correta: II</p> <p>A primeira construção é problemática, porque se utiliza a forma do Futuro Composto do Conjuntivo, composto pelo verbo ter (na forma do futuro simples do conjuntivo) e o particípio do verbo principal. Indica sempre uma ação futura que estará terminada antes de outra ação no futuro. Esta forma verbal indica uma eventualidade já concluída e anterior em relação a outro evento futuro. O principal erro é que nesta frase, assim como na frase III se utiliza uma forma do Futuro do Conjuntivo (simples ou composto), e este tempo é utilizado principalmente para indicar uma eventualidade, uma hipótese, uma incerteza no futuro, uma probabilidade. Neste caso seria mais adequado utilizar a forma do indicativo, porque o facto de “ ter dezoito anos” é uma condição certa, segura, e por isso se marca só a condição (ter dezoito anos) para que o outro evento se verifique no futuro (aprender a dirigir,...). Nesta frase não se questiona a probabilidade, mas se indica o conteúdo como um facto aceite. O facto de ter dezoito anos não pode indicar um facto incerto.</p>	2	<p>Correção III: Na verdade, a frase II também está errada e a III é a correta.</p> <p>A primeira construção é problemática, porque se utiliza a forma do Futuro Composto do Conjuntivo, composto pelo verbo ter (na forma do futuro simples do conjuntivo) e o particípio do verbo principal. Indica sempre uma ação futura que estará terminada antes de outra ação no futuro. Esta forma verbal indica uma eventualidade já concluída e anterior em relação a outro evento futuro. EM III temos uma frase temporal introduzida por “quando”, que não indica necessariamente uma hipótese, mas um evento projetado no tempo futuro (“quando tiver 18 anos”). As demais situações mencionadas na frase principal vão acontecer nesse tempo futuro dos 18 anos, ou seja, primeiro você completa essa idade e depois vai aprender a dirigir, vai ter o seu carro e vai adquirir o direito de votar”. Não é possível usar o futuro do indicativo nessa construção porque a frase fica agramatical, como é o caso da frase II. Nas frases temporais introduzidas por “QUANDO” não é possível utilizar o futuro do indicativo, seja na forma simples, seja na forma perifrástica, porque em português existe uma forma verbal específica para esse tipo de contexto e de uso da língua. Em italiano, é possível usar o futuro do indicativo em subordinadas temporais.</p>	4
<p>(A9) – resposta dada ao exercício 1a</p> <p>Resposta correta: II</p> <p>Os problemas das outras construções (I-III) está ligada ao tempo, no sentido que não transmitem todo o sentido do futuro.</p> <p>(CM1)</p>	1	<p>Correção da resposta anterior → III</p> <p>Mudei a resposta. A solução correta é a n.3. Isso porque é uma frase temporal, que inicia com a palavra “quando” e por isso temos que usar o verbo conjugado no Futuro do Conjuntivo, “tiver 18 anos”. A segunda frase (II) não pode ser aquela justa porque agramatical (nunca podemos usar o tempo do Futuro do Indicativo numa frase temporal), e a frase I apresenta o verbo no Futuro do Conjuntivo, mas composto. Essa tipologia de construção indica uma ação futura, mas já concluída e por isso não correta nesse caso.</p> <p>(CM3)</p>	3
<p>(A7) – resposta dada ao exercício 1b</p> <p>I</p> <p>No enunciado II temos uma concordância não adequada do verbo em relação ao número apresentado pelo termo "irregularidades", portanto o verbo tem de ser conjugado com pessoa plural; além disso, o contexto em que a frase está inserida, exige uma construção impessoal. No enunciado III a concordância em relação ao número é adequada ao contexto; aquilo que parece não estar correto é o uso do tempo verbal para efetuar uma construção impessoal, que em português efetua-se com o pretérito imperfeito do indicativo.</p>	2	<p>[o aluno apagou a resposta anterior e escreveu:]</p> <p>Na frase II a problemática principal é de tipo sintático e concerne a concordância em número entre o sujeito “irregularidades” e o verbo “verificar-se”. Na frase III o problema é de natureza sintática; aqui o verbo está na forma do particípio e precisa estar na forma passiva, faltou o auxiliar “ser” conjugado no passado e no plural “foram” antes do particípio “verificadas” para se referir a “irregularidades” (agente da voz passiva).</p>	3
<p>(A10) – resposta dada ao exercício 1b</p> <p>I</p> <p>O problema nas outras construções é a flexão do verbo "verificar-se", ou seja, na segunda proposta o verbo não concorda com o sujeito ao que se refere: "verificou-se" é singular e não concorda com "irregularidades" que é plural. Na terceira proposta, há apenas o particípio do verbo que neste caso não pode ser utilizado sem auxiliar, porque a frase aparece na forma passiva; ou seja, o sujeito "sofre" a ação, então o verbo precisaria de ser precedido do auxiliar "foram verificadas".</p>	3	<p>O enunciado número 2 não está correto devido a um problema de natureza sintática na frase principal: apesar de “as irregularidades” ter valor temático de tema, na rede argumental do verbo “verificar”, neste caso tem valor sintático de sujeito porque o verbo está na forma passiva (indicada pelo pronome ‘-se’). Assim sendo, o verbo teria de ser conjugado na 3ª pessoa plural para concordar com o seu sujeito. O enunciado número 3 também não está correto devido a um problema sintático, mas neste caso o verbo está</p>	4

		<p>no particípio passado e não na forma passiva (como na versão italiana da frase). Assim sendo, a frase principal torna-se incompreensível a nível semântico, porque também nessa rede argumental, o tema/objeto do verbo (irregularidades) tem valor sintático de sujeito. É por isso que o verbo teria de estar conjugado na forma passiva “foram verificadas irregularidades” ou “verificaram-se irregularidades”, para estar correto.</p>	
--	--	--	--

Conforme analisado nas seções anteriores deste capítulo, houve a manifestação de um maior controle tanto no uso do futuro do subjuntivo quanto do infinitivo pessoal nas produções textuais dos alunos, além de essas estruturas terem sido algumas vezes identificadas e corrigidas na folha de autoavaliação. As respostas dadas ao teste metalinguístico revelam que houve um aumento também das ações de monitoramento, relativas à capacidade de análise, de modo contextualizado. O pressuposto teórico por trás dessas considerações é o de que as habilidades metalinguísticas são passíveis de aperfeiçoamento e desenvolvimento ao longo do tempo, sobretudo se forem orientadas pela figura de um professor especializado, que desafia e auxilia os aprendizes nesse processo gradual (Gerhardt, 2016; Botelho & Neves, 2019; Peppoloni, 2018). Não basta ter conhecimento da metalinguagem para categorizar os elementos, é preciso saber usá-la para explicar o fenômeno que está sendo investigado. Consoante a visão de Roehr-Brackin, (2018), se por um lado a metalinguagem permite maior acurácia gramatical, por outro, a consciência de como as características gramaticais funcionam é essencial para o uso eficaz de uma língua.

5.4.2 Mudanças observadas nas respostas do exercício 2

As mudanças mais evidentes na comparação das respostas dadas ao exercício 2b dizem respeito à correção de todas as alternativas erradas e também ao fato de que havia, na primeira versão, a ausência de algumas respostas, as quais foram completadas na versão final.

EXERCÍCIO 2b - Pré-intervenção												
ALUNO	1.		2.		3.		4.		5.		Soma dos valores	Porcentagem em relação à pontuação máxima
	RC	CM	RC	CM	RC	CM	RC	CM	RC	CM		
A1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	15	60,0%
A2	1	2	1	2	1	2	1	3	1	3	17	68,0%
A3	1	1	1	3	1	2	1	1	1	2	14	56,0%
A4	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	15	60,0%
A5	1	2	1	3	1	4	1	3	0	0	16	64,0%
A6	1	2	1	2	0	1	1	2	0	1	11	44,0%
A7	1	3	1	3	1	3	1	3	1	2	19	76,0%
A8	1	2	1	4	1	2	1	3	1	4	20	80,0%
A9	1	1	1	2	0	1	1	2	0	0	9	36,0%
A10	1	3	1	2	1	2	1	3	0	0	14	56,0%

Quadro 21 - Resultados finais: exercício 2

EXERCÍCIO 2b - Pós-intervenção												
ALUNO	1.		2.		3.		4.		5.		Soma dos valores	Porcentagem em relação à pontuação máxima
	RC	CM	RC	CM	RC	CM	RC	CM	RC	CM		
A1	1	2	1	4	1	2	1	4	1	4	21	84,0%
A2	1	2	1	4	1	4	1	3	1	3	21	84,0%
A3	1	2	1	4	1	3	1	3	1	3	20	80,0%
A4	1	2	1	4	1	4	1	3	1	3	21	84,0%
A5	1	3	1	3	1	4	1	4	1	4	23	92,0%
A6	1	4	1	3	1	4	1	2	1	4	22	88,0%
A7	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	25	100,0%
A8	1	4	1	4	1	4	1	4	1	4	25	100,0%
A9	1	3	1	4	1	4	1	3	1	4	23	92,0%
A10	1	4	1	3	1	4	1	4	1	4	24	96,0%

No exercício 2b, os erros que deveriam ser alvo de reflexão metalinguística já estavam indicados no texto e, portanto, a intenção era avaliar a capacidade de justificação desses erros, bem como das suas correções. Na primeira versão, as respostas argumentativas careciam de contextualização das estruturas analisadas e eram, predominantemente, de tipo prescritiva. Na versão final do teste, notou-se um aumento do nível de consciência metalinguística demonstrado nas respostas argumentativas. Verifica-se que o nível de consciência metalinguística não é o mesmo em todas as respostas, isso se deve ao fato de que há estruturas mais facilmente analisadas pelos aprendizes do que outras, independentemente da capacidade que têm para desenvolver uma argumentação complexa.

Na versão inicial do teste, tinha se identificado que havia maior dificuldade, por parte dos aprendizes, nas atividades de justificação do erro. Essa dificuldade aparece de forma menos evidente na versão final, o que pode se justificar pelo fato de durante os encontros do laboratório terem sido analisados erros da mesma natureza que aqueles presentes no teste, principalmente

porque o objetivo principal da fase de intervenção era justamente superar ou amenizar as dificuldades diagnosticadas anteriormente.

O número de ausência de respostas na versão inicial também refletia essa dificuldade, pois os erros já estavam identificados e os aprendizes não tinham dado nenhuma resposta tentando explicá-los. Já na versão final, todos os alunos completaram o espaço vazio das respostas argumentativas, com manifestação de alto nível de consciência metalinguística na maioria das vezes. Por exemplo, o erro de natureza semântica associado ao uso do conectivo “apesar disso”, foi mais facilmente explicado pelos alunos, possivelmente porque durante os encontros, o valor semântico dos conectivos e a organização sintática em função deles foram alvo de reflexões metalinguísticas guiadas pela professora-pesquisadora. Eis que surge uma questão: será que as respostas dadas na versão final do teste metalinguístico estariam relacionadas com a memória a longo prazo dos aprendizes, implicando o acesso a esse conhecimento mesmo em situações futuras e mais distantes daquelas nas quais esse saber foi construído? Ou o acesso a esse conhecimento estaria limitado ao tempo e à frequência com que seria utilizado depois dos encontros do laboratório? Essa discussão já tinha sido levantada por Krashen (1982), conforme discutido na seção 2.6 desta tese, ao argumentar que o desenvolvimento da consciência metalinguística estaria restrito a ações de monitoramento e controle no uso da língua, podendo até implicar na reparação de erros, porém se trataria de uma habilidade cujos conhecimentos derivam de uma memória a curto prazo, devido ao fato de terem sido processados explicitamente. Todavia, Ellis (1993) defende que se o aprendiz foi devidamente orientado e treinado para focalizar intencionalmente e explicitamente a sua atenção nos aspectos gramaticais, a partir da perspectiva das ações metacognitivas de monitoramento e controle, é bem provável que ele esteja mais predisposto a continuar aprimorando esse conhecimento e usando-o cada vez mais de forma automatizada nas suas produções linguísticas. Seria necessário repropor o teste metalinguístico com uma distância temporal ainda maior e verificar como seria o desempenho dos alunos para, então, tentar responder a esse questionamento. Porém, o uso de diferentes instrumentos de coleta de dados neste estudo consentiu a observação de que houve maior controle no uso da língua tanto na realização das produções textuais quanto no completamento da folha de autoavaliação e autocorreção, além de uma maior predisposição, por parte dos aprendizes, para identificar erros nos próprios textos.

5.4.3 Mudanças observadas nas respostas do exercício 3

O exercício 3, dividido em duas partes 3a e 3b, tinha sido aquele identificado na fase de pré-intervenção como o mais difícil para os aprendizes, dado o número elevado de ausência de resposta e o baixo nível de consciência metalinguística manifestado nas respostas argumentativas.

A dificuldade consistia tanto no fato de que os erros a serem justificados não estavam evidenciados no texto quanto na limitada consciência metalinguística acerca de algumas diferenças entre as normas do PB e do PE. Esses dois aspectos tinham sido focalizados, respectivamente, no exercício 3a e 3b.

A observação dos quadros comparativos revela que na versão final todos os alunos completaram os espaços vazios deixado nas respostas da primeira versão do teste metalinguístico, no que se refere ao exercício 3a. Além disso, houve a correção de uma das respostas incorretas verificadas na versão inicial.

- **Exercício 3a**

EXERCÍCIO 3a - Pré-intervenção										
ALUNO	1.		2.		3.		4.		Soma dos valores	Porcentagem em relação à pontuação máxima
	RC	CM	RC	CM	RC	CM	RC	CM		
A1	1	2	1	2	1	0	0	0	7	35,0%
A2	1	2	1	2	1	1	0	0	8	40,0%
A3	0	1	1	2	1	2	1	2	10	50,0%
A4	1	3	1	2	1	2	1	2	13	65,0%
A5	1	3	1	2	0	0	0	0	7	35,0%
A6	1	3	1	2	1	2	0	0	10	50,0%
A7	1	1	1	2	0	0	0	0	5	25,0%
A8	1	3	1	2	0	0	0	0	7	35,0%
A9	1	1	0	1	1	2	0	0	6	30,0%
A10	1	3	1	2	1	3	0	0	11	55,0%

Quadro 22 - Resultados finais: exercício 3a

EXERCÍCIO 3a - Pós-intervenção											
ALUNO	1.		2.		3.		4.		Soma dos valores	Porcentagem em relação à pontuação máxima	
	RC	CM	RC	CM	RC	CM	RC	CM			
A1	1	3	1	4	1	3	1	2	16	80,0%	
A2	1	4	1	2	1	4	1	3	17	85,0%	
A3	0	2	1	3	1	3	1	2	13	65,0%	
A4	1	3	1	3	1	3	1	2	15	75,0%	
A5	1	4	1	3	1	4	1	4	19	95,0%	
A6	1	4	1	2	1	4	1	4	18	90,0%	
A7	1	4	1	4	1	4	1	4	20	100,0%	
A8	1	4	1	4	1	4	1	4	20	100,0%	
A9	1	3	1	3	1	3	1	3	16	80,0%	
A10	1	4	1	4	1	4	1	4	20	100,0%	

A necessidade de usar o “se” como índice de indeterminação do sujeito numa das orações presentes no “resumo acadêmico”, foi identificada por todos os alunos na versão final. Inclusive, A2, que havia notado a necessidade de acrescentar o “se” ao verbo “sugere”, mas tinha feito uma análise equivocada, fez modificações na sua justificativa inicial. Da mesma forma, o verbo “puder” conjugado inadequadamente no texto analisado, foi identificado por todos os alunos, ainda que as justificativas relativas à explicação do erro e da sua correção tenham sido, de forma geral, mais limitadas.

Respostas na fase de pré-intervenção	Nível de CM	Respostas na fase de pós-intervenção	Nível de CM
<p>(A2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erro: sugere • Correção: Se-sugere • Justificação do erro e da correção: Neste caso acho que a frase precisa ter o pronome reflexivo e ser seguida pelo infinito. 	1	Sugere-se é a forma correta, com o pronome “se” depois do verbo sugerir para criar a forma impessoal (não se pode começar a frase com o pronome ‘se’ na modalidade escrita formal). A frase era errada porque sem a forma impessoal não faz sentido. Não é possível compreender quem sugere o que. Quando a forma impessoal é marcada com o “se”, se entende que a intenção é deixar indeterminado o sujeito.	4
<p>(A8)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puder se envolver • se pode envolver • utilizaria o tempo presente e a anteposição do pronome se. O tempo indicativo aqui indicaria uma frase certa que pode acontecer. CM2 	2	No texto o verbo “puder” indica uma terceira pessoa (o sujeito é o estudante) do Futuro do Conjuntivo. Neste contexto o autor não quer expressar uma hipótese futura, ou uma probabilidade que esta ação se verifique no futuro, pelo contrário ele simplesmente evidencia um facto, faz uma descrição do que é, e por isso seria mais adequado utilizar um tempo Indicativo	4

- **Exercício 3b**

Os resultados do exercício 3b, na fase de pré-intervenção, tinham apontada para a dificuldade dos aprendizes em relação à distinção das normas do PB e do PE. Por mais que a maioria dos aprendizes tivesse declarado, no questionário inicial, que conheciam as duas normas, embora reconhecendo dificuldades em distingui-las, verificou-se que se tratava de um conhecimento pouco controlado – motivo de muitas das respostas erradas marcadas com a cor vermelha no quadro abaixo – e predominantemente associado a regras prescritivas que não levavam em conta o aspecto pragmático dessas diferenças.

EXERCÍCIO 3b - Pré-intervenção										
ALUNO	1.		2.		3.		4.		Soma dos valores	Percentuale rispetto al punteggio massimo
	RC	CM	RC	CM	RC	CM	RC	CM		
A1	1	2	1	2	0	1	0	0	7	35,0%
A2	1	2	0	1	0	0	0	0	4	20,0%
A3	1	3	0	0	0	0	0	0	4	20,0%
A4	0	1	0	0	0	0	0	0	1	5,0%
A5	1	3	1	3	0	0	0	0	8	40,0%
A6	0	1	0	0	0	0	0	0	1	5,0%
A7	1	3	0	0	0	0	0	0	4	20,0%
A8	1	2	0	0	0	0	0	0	3	15,0%
A9	0	3	0	0	0	0	0	0	3	15,0%
A10	1	3	0	0	0	0	0	0	4	20,0%

Quadro 23 - Resultados finais: exercício 3b

EXERCÍCIO 3b - Pós-intervenção										
ALUNO	1.		2.		3.		4.		Soma dos valores	Percentuale rispetto al punteggio massimo
	RC	CM	RC	CM	RC	CM	RC	CM		
A1	1	2	1	4	1	4	1	4	18	90,0%
A2	1	2	1	4	1	4	0	0	13	65,0%
A3	1	3	1	4	1	4	1	4	19	95,0%
A4	1	4	1	4	1	4	1	4	20	100,0%
A5	1	3	1	3	1	4	1	4	18	90,0%
A6	1	4	1	4	1	4	0	0	15	75,0%
A7	1	3	1	4	1	4	1	4	19	95,0%
A8	1	4	1	4	1	4	1	4	20	100,0%
A9	1	3	1	2	1	2	0	0	10	50,0%
A10	1	4	1	4	1	4	1	3	19	95,0%

As respostas incorretas foram modificadas na versão final e a maioria daquelas ausentes – indicadas na cor cinza – foram completadas. Para além dos resultados alcançados na versão final, que indicam um evidente desenvolvimento do nível de consciência metalinguística acerca

das diferenças entre as normas, os aprendizes mencionaram diversas vezes nas respostas do questionário final que tinham, finalmente, entendido algumas diferenças e que conseguiam as reconhecer com mais facilidade. A partir da análise das produções textuais, observou-se também que a frequência dos erros causados por confusão entre as duas normas tinha sido reduzida. Ademais, constatou-se, durante os encontros do laboratório, que algumas das diferenças mais superficiais no texto – como aquelas relativas à acentuação e à ortografia – auxiliavam os aprendizes a identificarem mais rapidamente de acordo com qual norma linguística um determinado texto tinha sido escrito.

5.4.4 Mudanças observadas nas respostas do exercício 4

O exercício 4 dividia-se em 3 partes: 4a, 4b e 4c. Os enunciados produzidos no item 4b não foram analisados individualmente porque se referiam a traduções feitas para a língua italiana, no entanto, as propostas de tradução auxiliaram na compreensão de quais eram as associações que os aprendizes faziam entre uma estrutura específica da língua portuguesa – no caso, o futuro do subjuntivo – e as representações mentais que tinham na língua materna para essa expressão linguística. Esse exercício exige muito do aprendiz porque envolve tanto reconhecimento quanto produção, uma vez que ele deve compreender bem uma determinada regra, pensando numa sentença na língua estrangeira que a represente completamente e depois encontrando um correspondendo na língua materna.

O progresso observado a partir da comparação dos resultados é evidente. Não só as respostas incorretas foram ajustadas na fase de pós-intervenção, como também a qualidade das respostas argumentativa foi aperfeiçoada pelos aprendizes.

EXERCÍCIO 4 - Pré-intervenção				
ALUNO	4.a	4.c	Soma dos valores	Porcentagem em relação à pontuação máxima
	RC	CM		
A1	1	3	4	80,0%
A2	0	1	1	20,0%
A3	1	4	5	100,0%
A4	1	2	3	60,0%
A5	1	4	5	100,0%
A6	0	1	1	20,0%
A7	1	3	4	80,0%
A8	1	3	4	80,0%
A9	1	1	2	40,0%
A10	1	3	4	80,0%

Quadro 24 - Resultados finais: exercício 4

EXERCÍCIO 4 - Pós-intervenção				
ALUNO	4.a	4.c	Soma dos valores	Porcentagem em relação à pontuação máxima
	RC	CM		
A1	1	3	4	80,0%
A2	1	4	5	100,0%
A3	1	4	5	100,0%
A4	1	4	5	100,0%
A5	1	4	5	100,0%
A6	1	4	5	100,0%
A7	1	4	5	100,0%
A8	1	4	5	100,0%
A9	1	3	4	80,0%
A10	1	4	5	100,0%

Observam-se, a seguir, dois dos exemplos de alteração das respostas dadas na versão inicial:

Respostas na fase de pré-intervenção	Nível de CM	Respostas na fase de pós-intervenção	Nível de CM
<p>(A6)</p> <p>Se puder viajar, viajaria com as minhas amigas. Gostaria de esquiar com elas! → <i>Se potessi viaggiare, viaggerei con le mie amiche. Mi piacerebbe sciare con loro!</i></p>	1	<p>Se eu puder viajar após a pandemia, vou viajar com as minhas amigas. Gostaria de esquiar com elas! → <i>Se potrò viaggiare dopo la pandemia, partirò con le mie amiche. Mi piacerebbe sciare con loro!</i></p>	4

<p>Sim, há diferenças. O primeiro verbo em português está no conjuntivo futuro (SE+ CONJ. FUT.). Em italiano está no imperfetto do congiuntivo. Os outros dois verbos (VIAJARIA/VIAGGEREI, GOSTARIA/MI PIACEREBBE) tem a mesma forma verbal.</p>		<p>Há diferença, sim. Mudei a frase que tinha escrito antes porque o futuro do conjuntivo precisa concordar com um tempo no presente ou no futuro do indicativo. Antes eu tinha colocado o futuro do pretérito porque tinha pensado só na frase em italiano e o não fazia sentido em português. O imperfeito do conjuntivo em italiano também pode expressar uma possibilidade só que menos certa do que aquela do futuro do conjuntivo em português. Então mudei as duas frases e usei em português o futuro do conjuntivo na subordinada + o futuro indicativo na principal. Em italiano usei todos os verbos no futuro do indicativo, que é uma das possibilidades para o período hipotético.</p>	
<p>(A7)</p> <p>Caso amanhã chova, não vamos à praia. → <i>Nel caso domani dovesse piovere, non andremo in spiaggia</i></p> <p>Há uma diferença na escolha da forma verbal, no italiano utilizei o imperfeito do conjuntivo e o futuro do indicativo simples, enquanto na frase em português utilizei o presente do conjuntivo e o presente do indicativo.</p>	<p>3</p>	<p>Se eles ganharem o jogo, tornar-se-ão campeões do torneio → <i>Se vinceranno la partita, diventeranno i campioni del torneo.</i></p> <p>Nas duas frases há uma diferença no que concerne à forma verbal escolhida. No primeiro caso, utilizou-se o futuro do conjuntivo na frase subordinada; esse tempo verbal sugere essa ideia de maior probabilidade de a hipótese se realizar. O uso do SE + essa ideia provável e possível no futuro exige o futuro do conjuntivo, sendo errado, por exemplo, usar o futuro do indicativo em português. Em italiano pode-se utilizar o futuro do indicativo na tradução e não existe uma forma para o futuro do subjuntivo.</p> <p>Na segunda frase, em italiano, recorreu-se ao futuro do indicativo em ambas a subordinada e a principal; com essa combinação recria-se o mesmo efeito dado pelo futuro do conjuntivo em português.</p> <p>Queria comentar que na primeira frase que escrevi no teste anterior também acho que a ideia de ‘probabilidade’ estava expressa, mas como tinha usado ‘caso’ e não ‘se’, não foi preciso o futuro do conjuntivo</p>	<p>4</p>

Nota-se que embora a frase construída por A7 na versão inicial não estivesse errada e a justificativa dada era pertinente, na versão final, o aluno quis demonstrar a maior compreensão que tinha a respeito desse assunto e propôs uma nova frase. Esse comportamento indica que houve um aumento do controle do uso da língua, bem como da capacidade de monitoramento desse uso em função de vários níveis metalinguísticos, como por exemplo aqueles metassemântico, metapragmático e metassintático.

Dado que a consciência metalinguística deve ser compreendida como um processo e não como um produto, objetivou-se analisar esse fenômeno de diferentes ângulos, por exemplo, propondo exercícios com os erros já sublinhados no texto, outros mais complexos, cujos erros deveriam ser identificados, solicitando a ilustração de regras e a tradução de frases para a língua materna, de modo que fossem alvo de comparação e reflexão metalinguística.

Por fim, vale salientar que o nível de consciência metalinguística não aparece como uma categoria estável em todas as atividades e, por isso, torna-se limitante atribuir um nível específico para cada aprendiz. Observou-se que a manifestação da consciência metalinguística

depende de outros fatores, como por exemplo, a tipologia do exercício proposto, a familiaridade do aluno com um determinado tema gramatical, a recorrência dos erros nas produções anteriores e também a disponibilidade de tempo para elaborar respostas complexas. Assim sendo, considera-se relevante explorar a consciência metalinguística em termos de progressos alcançados, notados tanto pelo professor e quanto pelos alunos. No questionário final, que foi respondido de forma anônima pelos alunos, foi feita a seguinte reflexão:

“Notei uma grande mudança no que diz respeito às minhas habilidades de reflexão metalinguística, que, antes do laboratório, eram muito escassas, e este facto foi verificado quando, a distância de alguns meses, fizemos uma comparação entre o primeiro teste linguístico feito e o último que tinha sido feito, e notei um grande progresso e uma maior consciência a nível pessoal”.

É preciso olhar para o processo todo no qual o aluno é envolvido para, então, conseguir observar e comprovar o quão complexas as reflexões metalinguísticas podem se tornar à medida que os aprendizes são estimulados a contextualizar as análises que fazem e a manipular o metaconhecimento que vão adquirindo.

CONCLUSÕES

Este trabalho teve como foco de atenção o contexto de ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira em níveis avançados de dois cursos universitários, na Itália, em que língua é estudada, entre outros aspectos, como instrumento profissional. Buscou-se oferecer uma visão teórico-metodológica para desenvolver a consciência metalinguística dos alunos envolvidos nesse contexto específico, a fim de que pudessem usufruir dos benefícios de uma aprendizagem autorregulada. Hipotetizou-se que esse tipo de aprendizagem é capaz de potencializar as habilidades de autoavaliação e autocorreção dos aprendizes e, conseqüentemente, de influenciar num melhor desempenho da competência comunicativa manifestada na realização de tarefas de produção textual escrita. Essa hipótese foi confirmada ao término da pesquisa, comparando os resultados obtidos na fase de pré-intervenção com aqueles da fase de pós-intervenção. A fase de intervenção correspondeu à realização de um Laboratório de Produção Escrita e Reflexão Metalinguística, oferecido como curso extracurricular para os alunos participantes deste estudo.

Os objetivos gerais desta tese traduziram-se num percurso interdisciplinar que buscou conciliar, por meio de reflexões críticas direcionadas ao contexto de pesquisa, os estudos sobre cognição, metacognição, conhecimento (meta)linguístico e didática das línguas. Assumiu-se como principal pressuposto teórico que a atividade de reflexão metalinguística é um subdomínio da metacognição e, por isso, a sua função vai além do uso da metalinguagem enquanto instrumento linguístico de autorreferência. Trata-se, assim, de uma capacidade humana que engloba tanto a atividade reflexiva do sujeito sobre a linguagem e o seu uso, quanto a capacidade desse mesmo sujeito de controlar e planejar os próprios processos de tratamento linguístico (Gombert, 1990). Dentro dessa perspectiva, argumentou-se que no ensino de línguas é necessário adotar uma abordagem metacognitivista, na qual o estudante é colocado ao centro do processo de ensino e aprendizagem, enquanto um sujeito ativo na construção de seu conhecimento. Essa abordagem leva em consideração os princípios de funcionamento da metacognição (Flavell, 1976, 1979; Nelson e Narens, 1990, 1994; Overschelde, 2008), os quais foram aqui aplicados no ensino de PLE, com o intuito de promover o gerenciamento e a regulação das ações de monitoramento e controle envolvidas na construção do metaconhecimento (Tarricone, 2011) – incluindo aquele de natureza metalinguística, implicado na seleção de estratégias, execução e reparação de tarefas de produção escrita.

Assim sendo, procedeu-se ao enquadramento teórico e às discussões pertinentes para a realização desta tese, tendo em vista os seguintes objetivos gerais: i) refletir sobre o conceito de metacognição e as suas implicações no ensino/aprendizagem de línguas; ii) refletir sobre as habilidades metacognitivas a serem desenvolvidas nos níveis avançados de PLE e iii) refletir sobre o conceito de consciência metalinguística e o seu potencial de autorregulação das habilidades envolvidas na produção escrita.

No que concerne ao primeiro objetivo, argumentou-se que, partindo do conhecimento prévio que os alunos já têm acumulado a respeito do funcionamento da língua materna, é fundamental promover uma educação linguística comprometida com os processos cognitivos direcionados para o próprio ato de conhecer (Ribeiro, 2003). Conforme discutido no decorrer deste estudo, a tomada de consciência acerca da própria ação cognitiva, culmina num nível superior de conhecimento, e a aplicação desse “saber consciente” às ações envolvidas na aprendizagem facilita a capacidade de *aprender a aprender*. Defendeu-se que para haver um ensino crítico e empenhado com a construção de um saber de tipo relacional – e não mais exclusivamente definicional –, deve-se incentivar os alunos a recuperarem e usarem conscientemente o que já sabem, aquilo que já foi construído e armazenado na memória, de modo que possam gerenciar novas estratégias metalinguísticas em prol de um desempenho cada vez melhor na língua estrangeira. Essas considerações acabam por se relacionar diretamente com os outros dois objetivos gerais, pois conforme pontuado por Neves (2016, p. 481): “o gerenciamento da cognição – a metacognição – e especificamente do seu aspecto linguístico, o saber metalinguístico, é o salto qualitativo que permite o desenvolvimento do letramento linguístico acadêmico”. Pensando nos alunos de nível avançado de PLE que deverão atuar como futuros profissionais, usando a língua portuguesa como instrumento de trabalho, reconheceu-se a necessidade de esses aprendizes assumirem um posicionamento agentivo e mais autônomo em relação à análise dos erros linguísticos que emergem nas suas produções escritas. Da revisão da literatura sobre metacognição e consciência metalinguística, concluiu-se que, a fim de que haja regulação metacognitiva, os alunos devem ser orientados pelo docente, e por meio de atividades didáticas específicas, a determinarem planos e ações; identificarem exigências e objetivos de tarefas; revisarem e monitorarem estratégias usadas na resolução de problemas complexos e a avaliarem os processos de aprendizagem, bem como as dificuldades e resultados alcançados (Tarricone, 2011).

Mais especificamente no tocante à relação existente entre habilidade escrita e consciência metalinguística, estabeleceu-se que a escrita é utilizada para representar a

linguagem e, por sua vez, a interação social entre os indivíduos. O caráter representativo da escrita a torna passível de reflexão e de distanciamento do processo comunicativo, despertando a consciência metalinguística. Assim, reconheceu-se que o diferencial da atividade metalinguística, entendida como atividade metacognitiva, está no seu imenso potencial de articular o conhecimento elaborado numa situação comunicativa e o conhecimento científico e reflexivo acerca do funcionamento da língua. Por isso, reforçou-se a importância de as propostas de produção textual serem elaboradas de modo que os propósitos comunicativos e o contexto de uso da língua estejam bem delimitados, pois a capacidade de autoavaliação dos resultados alcançados depende da verificação de como essas condições foram ou não materializadas no texto. Dessa forma, apontou-se para o fato de que as atividades de reflexão metalinguística devem focalizar os diferentes níveis (meta)linguísticos que se organizam em função da interação comunicativa, não se limitando apenas ao emprego de uma metalinguagem autorreferencial.

Evidenciou-se que, em níveis avançados, não são raras as vezes em que o conhecimento linguístico acumulado e automatizado ao longo do processo de ensino e aprendizagem da LE, leva os estudantes a não refletirem deliberadamente sobre o uso que fazem da língua, sendo necessário direcionar intencionalmente a atenção deles para alguns aspectos que revelam falhas no processamento da informação. Consequentemente, observou-se que alguns erros apareciam fossilizados na produção escrita desses alunos, além de ficarem “transparentes” nas análises feitas por eles. A fim de que esses erros se tornassem “opacos” e sucessivamente pudessem ser notados e manipulados pelos aprendizes foi preciso direcionar intencionalmente a atenção deles para as representações mentais que tinham do conhecimento linguístico acumulado (Bialystok, 1994). Defendeu-se, assim, que a responsabilidade pedagógica de tornar essas falhas opacas e passíveis de serem ajustadas é ainda maior no âmbito da formação linguística de futuros professores, tradutores, intérpretes e linguistas.

Considerou-se necessário, ter como ponto de partida da investigação, um diagnóstico inicial de quais eram os problemas mais recorrentes e difíceis de serem identificados em autonomia pelos aprendizes. Optou-se, assim, por realizar uma pesquisa-ação que se dividiu em três fases: pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção. A primeira delas teve como objetivo principal obter um diagnóstico geral do desempenho e das dificuldades dos aprendizes na realização de tarefas de produção escrita e de atividades de reflexão metalinguística. A fase de intervenção representou o momento de aplicação teórico-metodológica das discussões interdisciplinares feitas nesta tese e teve como escopo modificar e melhorar os resultados iniciais

obtidos na fase de pré-intervenção. Por fim, na fase de pós-intervenção buscou-se averiguar *se* havia e *quais* eram as mudanças evidenciadas com a obtenção dos novos resultados, comparando-os com aqueles da primeira fase. Tendo em vista os objetivos específicos mencionados na introdução, teceram-se, no decorrer deste estudo e principalmente nos capítulos dedicados às análises dos dados, considerações relevantes para o âmbito do ensino de PLE, sobretudo em relação à especificidade do contexto de pesquisa focalizado.

Os resultados obtidos na fase de pré-intervenção serviram como um quadro diagnóstico geral do desempenho dos alunos na realização de tarefas de produção escrita, das capacidades de autoavaliação e autocorreção deles em relação a essas produções textuais, do nível de consciência metalinguística demonstrado tanto nos exercícios do teste aplicado, quanto na análise dos próprios erros e das dificuldades mencionadas e manifestadas pelos aprendizes. Verificou-se que a competência comunicativa dos alunos, demonstrada na realização de tarefas de produção textual situadas e contextualizadas, carecia de maior consciência metatextual. Isso se refletiu, predominantemente, na configuração de um gênero textual específico – produção de um texto para uma *homepage*. Além disso, observou-se que os alunos nem sempre usavam recursos linguísticos adequados para materializar no texto os propósitos comunicativos delimitados no comando da tarefa, assim como não construíam de modo eficaz a relação interlocutória, ainda que se tratasse de um gênero textual bem conhecido e praticado por eles, como foi o caso do e-mail formal. Conseqüentemente, o nível de desempenho da competência comunicativa demonstrada pelos alunos nem sempre correspondeu àquele esperado para um nível avançado. Com relação à capacidade de autoavaliação das próprias produções textuais, constatou-se que os alunos não manifestaram ter um conhecimento metacognitivo de tipo condicional bem desenvolvido, pois não motivavam os seus julgamentos em função das condições especificadas no comando da tarefa. Quando a capacidade de autoavaliação não é caracterizada pelo metaconhecimento (Tarricone, 2011) – associação dos saberes de tipo declarativo, procedural e condicional –, pode acontecer de o julgamento feito sobre um determinado resultado alcançado basear-se exclusivamente nas crenças dos sujeitos e não na análise dos problemas reais. Um dado que comprovou isso foi o fato de a maioria dos aprendizes ter declarado ser capaz de realizar os propósitos comunicativos solicitados no comando da tarefa, bem como de ser capaz de configurar adequadamente a relação interlocutória no texto, quando, na verdade, as análises indicaram que esses dois aspectos foram justamente os mais penalizados nas produções textuais. Reconheceu-se, assim, a necessidade de motivar os alunos a identificarem nos próprios textos os elementos que confirmem as suas autoavaliações, a fim

de que essas não sejam baseadas em sensações ou crenças que não correspondem à observação dos fatos. Em razão disso, na fase de intervenção, foram elaboradas e propostas atividades nas quais os alunos deveriam completar tabelas com as avaliações feitas e com os exemplos que comprovassem cada uma delas.

O nível de consciência metalinguística dos alunos foi analisado a partir de dois instrumentos de pesquisa: a folha de autocorreção das produções textuais e a aplicação do teste metalinguístico. Em ambos os casos, os resultados apontaram para a necessidade de desenvolvimento de um conhecimento metalinguístico que fosse além do saber declarativo. As respostas dadas no teste metalinguístico aplicado na fase de pré-intervenção revelaram que os alunos recorriam ao uso da metalinguagem de forma não reflexiva, limitando-se a comentarem regras prescritivas sem focalizar a atenção nas particularidades do contexto analisado. Esse tipo de conhecimento metalinguístico não possibilita um controle regulado da língua, pois não envolve os saberes condicional e procedural nas análises feitas. Consequentemente, verificou-se também que havia uma tendência, por parte desses aprendizes, a aplicar regras prescritivas de forma generalizada, sendo essa a causa de muitos dos erros frequentemente observados nas produções textuais deles. Outro fenômeno constatado diz respeito ao fato de os aprendizes terem demonstrado mais dificuldade em explicar o motivo dos erros analisados do que em apontar as correções. Por meio da triangulação desses dados do teste metalinguístico, com as informações obtidas no questionário inicial e com os resultados da folha de autoavaliação e autocorreção, concluiu-se que o tipo de *feedback* dado aos alunos pode influenciar no desenvolvimento das habilidades metacognitivas deles. Se recebem apenas orientações sobre o que precisa ser corrigido nos textos, com a indicação imediata da resposta correta, é esperado que esses alunos não tenham bem desenvolvida a habilidade de justificação dos próprios erros. Constatou-se, assim, que esses aprendizes deveriam tomar consciência da necessidade de se refletir sobre os problemas linguísticos de forma contextualizada, levando em consideração, nas suas análises, os diferentes níveis (meta)linguísticos: metalexical, metasintático, metasemântico, metapragmático e metatextual.

Quanto à capacidade de identificação dos erros nos próprios textos, notou-se que os aprendizes encontravam com mais facilidade os erros mais evidentes na superfície do texto, como por exemplo, os de ortografia e acentuação. Aqueles de natureza sintática pareceram estar menos acessíveis ao conhecimento metalinguístico dos aprendizes e, quando eram identificados, geralmente, estavam relacionados com problemas de concordância entre o sujeito e o verbo. Os erros “transparentes”, não identificados pelos alunos, foram diagnosticados como

sendo os de natureza semântica e pragmática – cuja origem, na maioria das vezes, remetia ao fenômeno de interferência linguística, tanto da LM quanto de outras línguas; de natureza discursiva – com problemas de coesão e/ou coerência, e aqueles decorrentes da confusão entre as normas do português europeu e do português brasileiro.

De modo geral, esses primeiros resultados indicaram que havia falhas nos processos metacognitivos de monitoramento e controle nos diferentes níveis metalinguísticos e, conseqüentemente, nas habilidades de autoavaliação e autocorreção das produções textuais. Argumentou-se, consoante o estudo de Overshelde (2008), que a eficácia das ações de controle depende criticamente da precisão do modelo presente no nível meta e, portanto, a possibilidade de ajuste num processamento metacognitivo e metalinguístico disfuncional só é viável através da consciencialização, ou seja, da focalização intencional e atencional do erro e, conseqüentemente, da reformulação de uma nova representação mental (Bialystok, 1994). Hipotetizou-se, assim, que essas falhas poderiam ser amenizadas e até mesmo superadas por meio da aplicação de uma metodologia capaz de tornar os alunos conscientes desses problemas, oferecendo-lhes parâmetros de avaliação que os pudessem ajudar também na realização de outras tarefas futuras.

Dessa forma, na fase de intervenção foram elaborados diferentes tipos de atividades de reflexão metalinguística direcionados para as dificuldades e os problemas diagnosticados na fase de pré-intervenção. Com base na literatura sobre consciência metalinguística e ensino de línguas, assumiu-se que as atividades que solicitam o julgamento de sentenças corretas e a detecção de erros são excelentes tarefas metalinguísticas, pois envolvem tanto o processo metacognitivo de monitoramento quanto aquele de controle (Bialystok, 2001; Gerhardt, 2016). Durante a elaboração das atividades gramaticais, foram consideradas quatro ações primordiais para o desenvolvimento da consciência metalinguística e da regulação dos processos metacognitivos, consoante o estudo de Gerhardt (2016, p. 55): detectar erros, constatar acertos, compreender os parâmetros de organização das estruturas analisadas e tomar consciência sobre essas três ações. Outro aspecto relevante da fase de intervenção é que os alunos foram constantemente solicitados a justificarem as suas decisões quanto à detecção de erros, constatação de acertos e indicação de correções, de modo que a professora-pesquisadora pudesse ter acesso ao conteúdo do processamento metalinguístico, orientando-os quanto à necessidade de ajustarem eventuais falhas. Ao explicitar o seu raciocínio, o indivíduo deixa vestígios valiosos sobre o funcionamento dos seus julgamentos metacognitivos e sobre as decisões de controle utilizadas (Overshelde, 2008). No que diz respeito à elaboração das

unidades didáticas, que trataram dos gêneros textuais e da rede argumental dos verbos a partir da perspectiva da gramática de valências, atentou-se para os princípios postulados nos estudos de *glottodidattica italiana* (Balboni, 2018; Freddi, 2006) fundamentados a partir da teoria da Gestalt, e para aqueles destacados por Peppoloni (2018): formulação de hipóteses → verificação de hipóteses → fixação das regras → uso das regras → reflexão explícita sobre a língua.

A comparação dos resultados alcançados na fase de pós-intervenção revelou mudanças significativas no desempenho da competência comunicativa dos alunos, demonstrada na realização das últimas tarefas de produção textual. Houve um aumento considerável da consciência metatextual, que se refletiu diretamente na configuração adequada dos diferentes gêneros textuais, bem como num maior controle das marcações de enunciação e da construção da relação interlocutória no texto. Esses dois últimos aspectos também foram influenciados pelo desenvolvimento da consciência metapragmática, que levou os alunos a selecionarem intencionalmente recursos linguísticos capazes de materializarem no texto os objetivos delimitados no comando da tarefa, inclusive em relação à efetivação dos propósitos comunicativos. Quanto à capacidade de autoavaliação das produções textuais, verificou-se um progresso exponencial em relação à manifestação do metaconhecimento nas justificativas apresentadas pelos alunos, incluindo reflexões acerca do saber procedural e condicional envolvido nas escolhas e nos julgamentos feitos. Constatou-se que os alunos referiram frequentemente o conteúdo do comando da tarefa para identificarem e refletirem sobre as lacunas nos textos deles, assim como sobre os pontos positivos a serem valorizados. Foi notória a preocupação em avaliar não só o produto da escrita, o texto pronto, mas o processo envolvido. Isso sugere que as propostas textuais, quando bem delimitadas, servem como parâmetro para os alunos, tanto na fase de execução quanto de autoavaliação dos resultados alcançados. No tocante à capacidade de autocorreção dos erros, observou-se a identificação de erros mais complexos, sendo que os mais frequentemente identificados referiam-se ao nível sintático; houve também identificação de alguns erros de natureza semântica, pragmática e de interferência da língua materna, que tinham sido diagnosticados como “transparentes” na fase de pré-intervenção. Em suma, as autoavaliações dos alunos evidenciaram que houve reflexão metalinguística enquanto manifestação do processamento metacognitivo deliberadamente direcionado, tanto para as estratégias cognitivas quanto para os resultados alcançados.

Com relação ao desempenho observado na realização da versão final do teste metalinguístico, constatou-se que houve, não só o aumento do número de respostas corretas,

como também do nível de consciência metalinguística demonstrada nas respostas argumentativas. As respostas dos alunos indicaram maior capacidade de controle do uso do futuro do subjuntivo para expressar eventualidades futuras, do infinitivo pessoal, bem como das diferenças entre as normas do português europeu e brasileiro. Verificou-se que o aumento da capacidade de monitoramento das estruturas linguísticas focalizadas gerou análises mais complexas, por serem contextualizadas e pertinentes. Nesse sentido, defende-se a necessidade de promover uma aprendizagem ativa das normas do PE e do PB que permita aos aprendizes usarem suas habilidades metacognitivas e metalinguísticas para alcançarem resultados que vão além do mero reconhecimento das diferenças entre essas normas, ou seja, levando-os a terem um maior controle linguístico do uso que fazem do português nos seus diferentes contextos sociopragmáticos.

A comparação dos resultados do teste inicial e final permitiu concluir que não basta ter conhecimento da metalinguagem como ferramenta autorreferencial e de categorização dos elementos linguísticos analisados, é preciso saber usá-la para explicar o fenômeno que está sendo investigado, de modo que haja controle intencional e efetivo do uso da língua. De fato, neste trabalho, isso foi constatado por meio da triangulação dos dados obtidos no questionário final, nas folhas de autocorreção e no teste metalinguístico final. Para citar um exemplo, os alunos referiram, no questionário final, ter maior consciência das diferenças pragmáticas, ortográficas e de acentuação das duas normas do português e, nas suas produções textuais, verificou-se, conseqüentemente, um maior controle no uso desse conhecimento, pois houve menos erros dessa natureza. Também foi mencionado pelos alunos que a reflexão metalinguística acerca dos próprios erros os levou a alcançar uma compreensão profunda das próprias dificuldades e que, conseqüentemente, notaram que esses mesmos erros deixaram de ser frequentes nas produções textuais sucessivas. Concluiu-se, assim, que a capacidade de manipular uma dada dificuldade, em direção à sua superação, possui uma relação direta com o desenvolvimento das habilidades de autoavaliação (Beber, Silva & Bonfiglio, 2014; Veiga Simão & Frison, 2013).

É relevante destacar que a grande maioria dos alunos declarou, no questionário final, que nunca tinha tido a experiência de frequentar um contexto formal de ensino e aprendizagem baseado numa abordagem metacognitivista. Alguns deles, inclusive, lamentaram esse fato e desejaram ter vivenciado anteriormente uma experiência semelhante àquela do Laboratório de Produção Escrita e Reflexão Metalinguística, principalmente devido aos benefícios notados também com relação à consciência metalinguística da própria língua materna. Defendeu-se,

aqui, que a fim de se propiciar uma educação linguística crítica, é fundamental reconhecer a língua como instrumento de interação no e com o mundo e, em seguida, tratá-la como objeto de estudo, afinal, antes mesmo de aprenderem a refletir sobre a língua, os indivíduos aprendem a usá-la para interagir com os outros. Quando se parte do uso comunicativo para, então, alcançar uma reflexão consciente no plano da forma e das funções das estruturas linguísticas, os alunos sentem-se desafiados a aperfeiçoarem o próprio discurso metalinguístico, sem que essa atividade lhes pareça distante do que já conseguem fazer. Concluiu-se que a motivação dos alunos deve ser compreendida como um pré-requisito para que os resultados alcançados sejam satisfatórios e não sinônimo de frustrações. De fato, as atividades propostas durante os encontros do laboratório foram avaliadas positivamente e com manifestação de grande interesse por parte dos alunos.

Este estudo também sugeriu que a reflexão metalinguística deve ser promovida durante o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira como um instrumento potencializador da aprendizagem autorregulada e não tendo em vista um momento de avaliação final das competências (meta)linguísticas dos alunos, com a atribuição de uma nota ou conceito de aprovação. Isso se justifica também tendo em conta que entre a consciência linguística e a consciência metalinguística há um continuum e não uma fronteira (Ançã, 2015). Além disso, verificou-se que a manifestação do nível de consciência metalinguística nem sempre se dá de forma estável, pois há outros fatores que a condicionam, como por exemplo, maior ou menor familiaridade com o aspecto linguístico focalizado, tipologia de atividade proposta, perfil cognitivo, disponibilidade de tempo e motivação pessoal dos alunos.

Por fim, concluiu-se que o desenvolvimento da consciência metalinguística levou os alunos a adquirirem cada vez mais autonomia, num processo gradual e progressivo, em relação às suas capacidades iniciais de autocorreção e autoavaliação, contribuindo, assim, na reformulação e execução de estratégias de reparação das falhas verificadas. Conseqüentemente a isso, verificou-se que houve um melhor desempenho no que diz respeito à competência comunicativa desses alunos para atuarem em diferentes contextos de uso situado da língua, mais especificamente na sua modalidade escrita. Vale salientar que a hipótese norteadora abriu espaço também para novos questionamentos, os quais são indicativos de novas metas para investigações futuras. Reconhece-se aqui a necessidade de confrontar esta experiência com outras semelhantes, a fim de que seja possível delinear um quadro mais amplo das considerações feitas. Por exemplo, seria interessante aplicar os mesmos instrumentos de coleta de dados a novos grupos de estudantes universitários, inscritos no primeiro e no último ano dos

mesmos ou de outros cursos com currículo semelhante aos que foram focalizados neste estudo. Nesse sentido, o cruzamento dos resultados aqui alcançados com aqueles de novas investigações poderá validar ou até mesmo apontar reconsiderações a respeito da relação de interdependência que se observou entre o desenvolvimento da consciência metalinguística e o aumento do desempenho da competência comunicativa dos alunos participantes. Também seria interessante averiguar se o nível de consciência metalinguística acerca dos temas tratados mantém-se acessível à memória de longo prazo dos estudantes que receberam um tipo de instrução mirado ao desenvolvimento dessas competências focalizadas.

Espera-se que, com este trabalho, tenha se apresentado uma contribuição relevante para a realidade de ensino e aprendizagem do PLE nos cursos universitários na Itália, visto que é sentida a carência de materiais didáticos e estudos científicos direcionados para os níveis avançados. É importante destacar que a experiência relacionada com o momento da pandemia de Covid-19 possibilitou compartilhar os materiais didáticos, elaborados para os fins deste estudo, na plataforma de aprendizagem virtual das duas universidades envolvidas na pesquisa, tornando-os acessíveis para outras versões do laboratório. Além disso, pretende-se publicar, em trabalhos futuros, uma descrição analítica das unidades didáticas aqui aplicadas, com o intuito de compartilhar com professores e colegas da área de PLE reflexões sobre os princípios teóricos e metodológicos que estiveram por trás de cada uma das atividades propostas.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, A. S. (2009). *Gramática Mínima* (2ª ed.). Cotia (SP): Ateliê Editorial.
- Albuquerque, E. B., & Spinillo, A. G. (1997). O conhecimento de crianças sobre diferentes tipos de texto. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 13(3), 329-338.
- Albuquerque, E. B., & Spinillo, A. G. (1998). Consciência textual em crianças: critérios adotados na identificação de partes de textos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*, 3(2), 145-158.
- Almeida Filho, J. (2005). *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes Editores.
- Almeida Filho, J. C. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- Almeida Filho, J. C. (2004). O professor de língua(s) profissional, reflexivo e comunicacional. *Horizontes de Linguística Aplicada*, 3(1), 7-19.
- Almeida, M. V. (2017). *O redator estrategista. Uma proposta metacognitiva para o ensino da organização tópica do parágrafo*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tese de doutorado.
- Ançã, M. H. (2015). Revisitando a consciência linguística: apropriação do conceito por parte de futuros professores de Português. *Calidoscópio*, 13(1), 83-91.
- Ançã, M. H. (2018). Consciência metalinguística e educação em português. *Atas das Jornadas de língua portuguesa: investigação e ensino*, 71-81. Fonte: http://www.unicv.edu.cv/images/dicoes/Atas_das_Jornadas_de_Lingua_Portuguesa_-_IE.pdf
- André, M. (1998). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Balboni, P. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: UTET Libreria.
- Balboni, P. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, P. (2018). *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche* (2 ed.). Torino: UTET Università.
- Barbosa, A. V. (2015). O papel da consciência (meta)linguística no ensino da língua portuguesa a alunos chineses. *Letras & Letras*, pp. 111-27.
- Bartelmebs, R. C. (2012). Resenhando as estruturas das revoluções científicas de Thomas Kuhn. *Ensaio*, 14(3), 351-358.

- Beber, B., Silva, E., & Bonfiglio, S. U. (2014). Metacognição como processos de aprendizagem. *Psicopedagogia*, 31(95), 144-51.
- Bechara, E. (2017). *Moderna Gramática Portuguesa* (38ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale II*. Paris: Gallimard.
- Benveniste, É. (1974/2006). *Problemas de Lingüística Geral II*. Campinas: Pontes.
- Bialystok, E. (1988). Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness. *Developmental Psychology*, 24, pp. 560-567.
- Bialystok, E. (1994). Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Aquisitions*, 16, 157-168.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic Performance and Interlinguistic Competence*. New York: Springer -Verlag .
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Botelho, P. F. (2010). *Textos factuais e problematizantes em livros didáticos de história: leitura e metacognição*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dissertação de mestrado, p.1-125.
- Botelho, P. F. (2015). *Conhecimento prévio e atividades escolares de leitura - uma abordagem cognitiva e metacognitiva*. Rio de Janeiro: Tese de doutorado em Letras Vernáculas - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Botelho, P., & Neves, F. E. (2019). Perspectivas metacognitivas e metalinguísticas para o ensino de leitura e escrita em língua materna. *Revista do GELNE*, 21(2), 189-201.
- Brasil. (2020). *Documento base do exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. (2020). *Documento-Base do exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Camps, A., & Milian, M. (2000). Metalinguistic activity in learning to write: An introduction. Em A. Camps, & M. Milian, *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 1-28). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Caon, F., & Rutka, S. (2004). *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.

- Castagna, V. (2021). Errori fossilizzati in livelli avanzati di portoghese LS . Em M. S. Felici, *Glottodidattica della lingua portoghese: una prospettiva diacronica e sincronica* (pp. 155-166). Roma: Tuga Edizioni.
- Castelfranchi, C., Catapano, M., Conte, R., Devescovi, A., Parisi, D., & Poggi, I. (1979). Capitolo XII. I giudizi del parlante nell'educazione linguistica. Em D. Parisi, *Per una educazione linguistica razionale* (p. 479). Bologna: Il Mulino.
- Cazden, C. (1974). Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. *The Urban Review* 7, 28-29.
- Cecilio, L. A. (2013). La lingua portoghese nel contesto accademico italiano. *Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales*, 1-11.
- Cecílio, L. A. (2015). Um panorama do ensino da língua português nas universidades italianas. Em R. M. Meyer, & A. F. Albuquerque, *Português: uma língua internacional* (pp. 95-110). Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.
- Cecílio, L. A., & Rodrigues, B. (2016). A problemática da avaliação da produção e compreensão de textos escritos em Português para Estrangeiros. Em M. Risner, & L. Gonçalves, *Portuguese Language Journal 2006-2016* (Vol. 2, pp. 43-53). Roosevelt (NJ): Boavista Press.
- Chaleta, M., M.L., G., & Rosário, P. (2005). Estratégias de aprendizagem em estudantes universitários. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, 1-10.
- Chaves, J., & Lopes, M. (2012). Metacognição e Metalinguagem. Em V. W. Pereira, & R. Guaresi, *Estudos sobre leitura: Psicolinguística e interfaces* (pp. 21-31). Porto Alegre: ediPUCRS.
- Cintra, M. C. (2016). *Considerações sobre o emprego do futuro do subjuntivo na produção escrita de aprendizes italianos de PLE*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (campus Araraquara).
- Cintra, M. C. (2017). *L'insegnamento del portoghese ad apprendenti italiani: il "futuro do conjuntivo"*. Perugia: Tesi di Laurea Magistrale in Lingue, Letterature Comparate e Traduzione Interculturale presso l'Università degli Studi di Perugia (non disponibile online).
- Coder, S. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, pp. 161-170.
- Coehn, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.

- Coelho, C. L., & Correa, J. (2017). Compreensão de leitura: Habilidades cognitivas e tipos de texto. *Psico (Porto Alegre)*, 48(1), 40-49.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa. Fonte: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf
- Culioli, A. (1968). La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, 9, pp. 106-117.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys.
- Cunha, M. A., & Bispo, E. B. (2013). Pressupostos teórico-metodológicos e categorias analíticas da linguística funcional centrada no uso. *Revista do GELNE*, 15, 53-78.
- Danesi, M., Diadori, P., & Semplici, S. (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*. Carocci.
- Donmall, G. (1991). Old problems and new solutions: LA work in GCSE foreign language classroom. Em C. James, & P. Garrett, *Language Awareness in the Classroom* (pp. 107-122). New York: Longman.
- Duque, P. H. (2018). Percepção, linguagem e construção: por uma abordagem ecológica da cognição. Em A. M. Tenuta, & S. M. Coelho, *Uma abordagem cognitiva da linguagem [livro eletrônico] : perspectivas teóricas e descritivas* (pp. 31-45). Belo Horizonte: FALE/UFMG [http://www.letras.ufmg.br/site/e-livros/abordagem-cognitiva-linguagem_Adriana_Tenuta_Sueli_Coelho.pdf].
- Ellis, N. (1993). Rules and instances in foreign language learning: interactions of implicit and explicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 85, pp. 453-465.
- Ellis, R. (2002). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), pp. 223-236.
- Faria, C. V. de S. (2019). Tradução audiovisual em PB e PE: o que estudantes de PLE podem aprender ao comparar as duas variedades em um corpus de pequena dimensão. (F. S. Editore, Ed.) *Rivista degli studi portoghesi e brasiliani*(XXI), 91-102.
- Fauconier, G., & Turner, M. (2002). *The way we think: conceptual integration and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- Felici, M.S (a cura di) (2021). *Glottodidattica della lingua portoghese: una prospettiva diacronica e sincronica*. Roma: Tuga Edizioni.
- Ferrari, L. (2020). *Introdução à Linguística Cognitiva* (1 ed.). São Paulo: Contexto.

- Fidalgo, C. M. (2018). *Teste de Habilidades Metalinguísticas para adultos: Contributo para a adaptação e validação do THAM-3*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento, Universidade de Coimbra, Portugal.
- Figueira, A. P., & Pinto, M. A. (2018). *Consciência Metalinguística: Teoria, desenvolvimento e instrumentos de avaliação*. Alverca: Psiclínica.
- Flavell, J. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development*, 14, 272-278.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. Em L. Resnick, *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A new area of Cognitive-Development Inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. (1999). Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annual Reviews Psychology*, 21-45.
- Flavell, J. H., & Wellman, H. M. (1977). Metamemory. Em R. V. Kail, & J. W. Hagen, *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3-33). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Freddi, G. (2006). *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: Utet Libreria.
- Freire, P. (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados* 15, 42, pp. 259-268.
- Gerhardt, A. F. (2012). Learning in cognitive niches. Em H. Kools, J. Morris, Amaral, & J.L., *Current Topics in Children's Learning and Cognition*. Rijeka, Croatia: InTechOpen Publishers.
- Gerhardt, A. F. (2015). O conhecimento metalinguístico, os enquadramentos da construção dos significados nos textos e o ensino de língua portuguesa. *Alfa*, 59(2), 231-253. Acesso em 19 de março de 2019, disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1504-1>
- Gerhardt, A. F. (2016). *Ensino de Gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. Campinas: Pontes Editores.
- Gerhardt, A. F., Botelho, P. F., & Amantes, A. M. (2014). Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. *RBLA, Belo Horizontes*, aop5114, 1-29.
- Gombert, J. E. (1990). *Le Développement métalinguistique*. Presses Universitaires de France - PUF. Amazon.it: Kindle Store.

- Gombert, J. E. (2003). Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. Em M. R. Maluf, *Metalinagem e aquisição da escrita: Contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização* (pp. 19-64). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ibarretxe-Antuñano, I., Cadierno, T., & Castro, A. C. (2019). *Lingüística cognitiva y español LE/L2*. New York: Routledge.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique generale*. Paris: Minuit.
- Jakobson, R. (2003). *Lingüística e comunicação* (19 ed.). (I. Blikstein, & J. Paes, Trads.) São Paulo: Cultrix.
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: exploring error analysis*. Londres: Longman.
- James, C., & Garrett, P. (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London: Routledge.
- Junqueira, L. B. (2015). O caráter social do funcionalismo e do cognitivismo. *DLCV, Esp*(2), 9-30.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). From meta-processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, 23(2), pp. 95-147.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: The MIT Press.
- Kleiman, A. (1995). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- Kluwe, R. (1987). Executive decisions and regulation of problems solving behavior. Em F. Weinert, & R. Kluwe, *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 191-211). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
- Kuhn, T. S. (1998). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Kuhn, T. S. (1998). *A Estrutura das Revoluções Científicas* (9ª ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Langacker, R. (1988). A usage-based model. Em B. Rudzka-Ostyn, *Topics in Cognitive Linguistics* (pp. 127-161). Amsterdam: John Benjamins.
- Langacker, R. (1999). Assessing the cognitive linguistic enterprise. Em T. Janssen, & G. Redeker, *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology* (pp. 13-59). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Leffa, V. (2006). *Pesquisa em Linguística Aplicada. Temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT.

- Leurquin, E., & Osório, P. (2019). Desdobramentos em aulas de leitura e produção de textos. Em P. Osório, & L. Gonçalves, *O ensino do português como língua não-materna: Metodologias, estratégias e abordagens de sucesso* (pp. 60-86). Rio de Janeiro: Dialogarts.
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Malcata, H. (2016). *Hoje em Dia*. Lisboa: Lidel Edicoes Tecnicas Lda.
- Marchuschi, L. (2008). *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola.
- McClelland, J., & Rumelhart, D. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1: an account of basic findings. *Psychological Review*, 88(5), 375-407.
- Moita Lopes, L. (1996). *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Mota, M. (2009). *Desenvolvimento metalingüístico: Questões contemporâneas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mulinacci, R. (2016). Não falem português, falem brasilês. Algumas notas sobre a noção de português. Em J. Teixeira, *O português como língua num mundo global - Problemas e potencialidades* (pp. 103-127). Braga: Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. Em G. Bower, *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. (pp. 125-173). New York: Academic Press.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition. Em J. Metcalfe, & A. P. Shimamura, *Metacognition: knowing about knowing* (pp. 1-25). Cambridge, MA: MIT Press.
- Neves, F. E. (2016). Conhecimento metalingüístico em uma perspectiva (meta)cognitiva – letramento lingüístico acadêmico da/o estudante universitária/o. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 12(2), 473-495. doi:<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v12i2.6400>
- Neves, M. H. (2004). *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Neves, M. H. (2014). Capítulo 4: Defino a minha obra como. Em E. Bechara, M. H. Mira Mateus, M. Perini, M. H. Neves, J. C. Azeredo, A. T. Castilho, & M. Bagno, *Gramáticas*

- contemporâneas do português: com a palavra, os autores* (pp. 68-79). São Paulo: Parábola Editorial.
- Neves, M. H. (2018). *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora Unesp.
- Osório, P. (2016). Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna. Acesso em 15 de agosto de 2021, disponível em <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo12.pdf>
- Osório, P. (2018). O português língua não materna como área científica. Um estudo empírico de interferências linguísticas de falantes de português L2 e L3. Em H. Barroso, *O português na casa do mundo, hoje* (pp. 81-110). Húmus.
- Osório, P., & Antunes, P. (2009). Para uma delimitação epistemológica do conceito de consciência metalinguística: um estudo de Linguística Aplicada. *Revista de Letras*, 91-107.
- Osório, P., Leurquin, E., & Coelho, M. (2018). *O lugar da gramática na aula de português*. Rio de Janeiro: Dialogarts.
- Overschelde, J. P. (2008). Metacognition: knowing about knowing. Em J. Dunlosky, & R. A. Bjork, *Handbook of metamemory and memory* (pp. 47-71). New York: Psychology Press.
- Parisi, D. (1979). *Per una educazione linguistica razionale*. Bologna: Il Mulino.
- Peppoloni, D. (2018). *Glottodidattica e metalinguaggio. La consapevolezza metalinguistica come strumento per l'acquisizione delle lingue straniere*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Pettinelli, A., Sola, C., Cintra, M., & Avellini, L. (2020). E-learning e futuri studenti in mobilità internazionale. Riflessioni su aspetti e potenzialità di un corso di lingua italiana. *Linguae &(2)*, 105-131.
- Pilati, E. (2017). *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas: Pontes Editores.
- Pina, A. A. (2006). O papel da mesclagem conceptual na construção do significado do angulador um tipo de. *Gragoatá: Niterói, n.21*, 289-301.
- Pinheiro, P. (2020). Letramento a distância na (e na pós) pandemia. *Revista Linguagem em Foco*, 12(2), 355-369. Acesso em 29 de 09 de 2020, disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3603>
- Pinto, M. A., & Iliceto, P. (2007). *Test di abilità metalinguistica n.3. Fascia adolescente-adulta*. Roma: Carocci Faber.
- Pinto, M. A., & Melogno, S. (2014). *Lo sviluppo metalinguistico. Modelli teorici, strumenti e applicazioni cliniche*. Firenze: SEID.

- Pinto, M. A., & Melogno, S. (2014). *Lo sviluppo metalinguistico. Modelli teorici, strumenti e applicazioni cliniche*. Firenze: SEID Editori.
- Praxedes, G. T. (2009). Os fundamentos teóricos do exame Celpe-Bras como parâmetros para aferição de qualidade dos materiais didáticos de português língua estrangeira (PLE). *Anais ABRALIN*, 1719-1726. Acesso em 15 de 11 de 2021, disponível em http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Gualberto%20Targino%20Praxedes%20-%20ok.pdf
- Ranta, L. (2002). The role of learner's language analytic ability in the communicative classroom. Em P. Robinson, *Individual differences and instructed language learning* (pp. 159-180). Amsterdam: John Benjamins.
- Ranta, L. (2005). Language analytic ability and oral production in a second language: Is there a connection? Em M. Pierrard, & A. Housen, *Investigations in instructed second language acquisition* (pp. 99-130). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rees, D., & Mello, H. (2011). A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/ língua estrangeira. *Cadernos do IL*, 30-50.
- Rey, M. R. (2015). La capacidad de corrección de errores y el feedback correctivo escrito: estudio de casos de aprendices de portugués hispanohablantes. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 54(2), 303-326.
- Ribeiro, C. (2003). Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 109-116.
- Roehr-Brackin, K. (2018). *Metalinguistic Awareness and Second Language*. New York: Routledge.
- Salomão, Sonia Netto. (2020). *Temas da Língua Portuguesa: do pluricentrismo à didática*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Santos, A. A., & Cunha, N. B. (2012). Consciência metatextual: evidências de validade para instrumento de medida. *Psico-USF*, 17(2), 233-241.
- Santos, D. (2016). Português internacional: alguns argumentos. Em J. Teixeira, *O português como língua num mundo global* (pp. 49-66). Braga: Centro de Estudos Lusíadas da Universidade.
- Schlatter, M. (2014). *Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português*. Acesso em 19 de 05 de 2021, disponível em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/historia>

- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, pp. 129-158.
- Schrägle, I., & Mendes, P. M. (2019). *Mão na massa: preparatório para o Exame Celpe-Bras*. Buenos Aires: Casa do Brasil.
- Selinker, L. (1972/1992). La interlengua. Em J. M. Liceras, *La adquisición de las lenguas* (pp. 79-101). Madri: Visor.
- Severino, A. J. (2008). *Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração*. São Paulo: USP - Pró-reitoria de graduação - Cadernos Pedagogia Universitária .
- Silva, A. S. (2004). Introdução: linguagem, cultura e cognição, ou a Linguística Cognitiva. Em A. S. Silva, A. Torres, & M. Gonçalves, *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva* (pp. 1-18). Coimbra: Almedina.
- Silva, A. S. (2018). O português no mundo e a sua standardização: entre a realidade de uma língua pluricêntrica e o desejo de uma língua internacional. Em H. Barroso, *O português na casa do mundo, hoje* (pp. 111-132). Húmus.
- Silva, C. R. (2011). Distribuição e leitura referencial de sujeitos nulos e plenos em língua pro-drop e não-pro-drop: evidências da natureza semi-pro-drop do português brasileiro. *Leitura*(47), 15-41.
- Sim-sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Spinillo, A. G. (2009). A consciência metatextual. Em M. MOTA, *Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas* (pp. 78-113). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Stumpf, E. M. (2010). A metalinguagem na aquisição da linguagem: uma abordagem enunciativa. *Anais do SITED Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso*, 140-146.
- Tarricone, P. (2011). *The taxonomy of metacognition*. New York : Psychology Press.
- Teixeira, J. (2016). *O português como língua num mundo global - Problemas e potencialidades*. Braga: Centro de Estudos Lusíadas da Universidade do Minho.
- Teixeira, J. (2018). De todas as línguas se pode ver o mar: O Português e as línguas globais. Em H. Barroso, *O Português na Casa do Mundo, Hoje* (pp. 134-153). Editora Húmus.
- Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação* (2ª ed.). São Paulo: Cortez/Autores Associados.

- Tunmer, W. E., Pratt, C., & Herriman, M. L. (1984). *Metalinguistic awareness in children: Theory, research and implications*. New York: Springer-Verlag.
- Vargas, D. S. (2015). Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. *Ciências & Cognição; Vol 20(2) 313-330, 313-330*.
- Wilson, R., & Clark, A. (2009). How to situate cognition: letting nature take its course. Em P. Robbins, & M. Ayeded, *The Cambridge handbook of situated cognition*. (pp. 55-77). Cambridge: University Press.
- Zozzoli, R. M. (2006). Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. Em V. Leffa, *Pesquisa em Linguística Aplicada* (pp. 99-138). Pelotas: EDUCAT.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionário inicial

1. Você aceita participar voluntariamente da pesquisa de doutorado da pesquisadora Monique Carbone Cintra sobre a consciência metalinguística em atividades de produção escrita para níveis avançados de PLE? Caso a sua resposta seja afirmativa, deverá responder a algumas perguntas e as suas respostas serão utilizadas (de forma anônima) como dado de pesquisa.

- Sim, aceito participar da pesquisa e autorizo o uso dos meus dados de forma anônima
- Não. Não quero participar da pesquisa.

Dados pessoais

2. Qual o seu nome?
3. Qual a sua idade?

Informações sobre o seu contato com a língua portuguesa

4. Atualmente, qual é o nível das aulas de português que você está frequentando?
 - C1
 - C2
5. Há quanto tempo você estuda a língua portuguesa? *
 - 2 anos
 - 3 anos
 - 4 anos
 - 5 anos
 - + de 5 anos
6. Você tem o mesmo conhecimento linguístico da norma do PE e do PB? *
 - Sim, conheço muito bem tanto a norma do PB e quanto do PE
 - Conheço melhor a norma do PE
 - Conheço melhor a norma do PB
 - Conheço apenas a norma do PE
 - Conheço apenas a norma do PB
7. Durante o seu percurso de estudo na universidade, você estudou concomitantemente as normas do PE e do PB? Explique brevemente SE e COMO teve contato com as duas normas durante as aulas.
8. Você tem dificuldades em diferenciar as regras gramaticais das duas normas? Especifique a sua resposta indicando alguns aspectos característicos das suas dificuldades.
9. Você é capaz de escrever textos na norma do PE e do PB?
 - Sim, consigo escrever sem problemas nas duas normas
 - Não, escrevo somente seguindo a norma do PB
 - Não, escrevo somente seguindo a norma do PE
 - Não, escrevo somente seguindo a norma do PB e nunca tentei escrever na norma do PE
 - Não, escrevo somente seguindo a norma do PE e nunca tentei escrever na norma do PB
 - Outra opção de resposta: _____
10. Você já estudou em algum país lusófono?
 - Sim
 - Não
11. Em qual país lusófono você estudou? (pergunta automaticamente exibida somente se a resposta em 10 foi "sim")
12. Por quanto tempo você estudou neste país?

Informações sobre atividades de produção escrita e as estratégias que você utiliza

13. Descreva quais são as atividades de produção escrita que pratica com mais frequência em língua portuguesa.

14. O que você é capaz de fazer quando deve produzir um texto escrito?

Sou capaz de usar recursos linguísticos característicos do gênero textual em questão, levando em consideração o suporte que o veicula (on-line, impresso, etc) (meu).

Sou capaz de cumprir o(s) propósito(s) comunicativo(s) da tarefa, explicitando-os, quando possível, no texto.

Sou capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente.

Sou capaz de reconhecer e reproduzir as características específicas relacionadas com a estrutura do gênero textual em questão (por exemplo: título, assinatura, data, organização em parágrafo; formas de abertura e fechamento do texto).

Sou capaz de usar recursos linguísticos/discursivos para marcar o meu papel ou a minha função enquanto emissor de um conteúdo, em diferentes contextos comunicativos.

Sou capaz de escrever cartas, e-mails formais, relatórios ou artigos complexos que apresentem algum desafio/problema, com uma estrutura lógica eficaz, que ajude o destinatário a perceber e lembrar pontos significativos.

Sou capaz de escrever resumos e resenhas de obras profissionais ou literárias

14.b Com relação às opções que não selecionou anteriormente, reflita sobre o que lhe falta para ser capaz de 323o mela-las e como pensa de poder alcançar essa(s) competência(s) no futuro.

Informações sobre as suas habilidades de autocorreção

15. a. Quando você faz uma releitura dos seus textos, consegue identificar sozinho alguns tipos de erros?

Sim

Não

15. b Justifique a sua resposta anterior, com exemplos.

16. Quais são os tipos de erros mais comum(ns) que os/as professores/as corrigem nos seus textos e que você não consegue conseguir identificar sozinho?

17. Você reescreve os seus textos quando recebe as correções do/a professor/a?

Sim, porque o/a professor/a exige a versão reescrita

Sim, mesmo se o/a professor/a não exige a versão reescrita, reescrevo o meu texto após as correções

Não, apenas observo as correções para não cometer os mesmos erros no futuro

Não reescrevo o texto, mas anoto os meus erros e também as correções

Outra resposta: _____

Informações sobre o tipo de feedback recebido

18. Assinale, entre as opções abaixo, aquela(s) que melhor representa(m) o tipo de feedback oferecido pelo/a professor/a com relação às produções textuais que você entrega:

texto com a nota final, sem qualquer correção ou marcações

texto com marcações de erros juntamente com as respostas corretas

texto apenas com marcações de erros, sem indicação das respostas corretas

não recebo o meu texto depois de o entregar para o/a professor/a

outro tipo de correção: exemplificar como é

APÊNDICE 2

Folha de autoavaliação e autocorreção dos textos

Nome: _____

Orientações para a realização da atividade:

- Ler o comando da tarefa e depois o texto que escreveu.
- Numerar cada uma das linhas dos textos que você escreveu, por exemplo:

1. _____
2. _____
3. _____

- Fazer a releitura do texto e sublinhar com uma caneta (de cor diferente daquela usada para escrever o texto) possíveis erros que encontrar.

1. Você considera que a sua produção textual está adequada ao que foi solicitado pela tarefa?

Avaliação da atividade I

SIM PARCIALMENTE ADEQUADA NÃO

Justifique a sua resposta:

Avaliação da atividade II

SIM PARCIALMENTE ADEQUADA NÃO

Justifique a sua resposta:

APÊNDICE 3
TESTE METALINGUÍSTICO

Nome: _____ Nível de proficiência: C1 C2

I. ANÁLISE DE ESTRUTURAS NA LÍNGUA ITALIANA

Você vai ler um breve texto, escrito em língua italiana, e deverá realizar as seguintes ações:

- A. Identificar** quais são os erros e anotá-los (**somente os 5 primeiros erros do texto**);
- B. Indicar qual é a correção** para cada um deles;
- C. Explicar a correção**, de modo completo e contextualizado.

Exemplo:

Ho salito in casa quando ho visto Marco

A) Identificação do erro	B) Correção do erro	C) Justificação do erro e da correção
<u>Ho</u> salito in casa	<i>Sono</i> salito in casa	<p><i>Exemplo de resposta contextualizada:</i> Na construção “<i>Ho salito in casa</i>” há um erro porque o significado do verbo principal “<i>salire</i>” está relacionada com a informação “<i>salire dove?</i>”, ou seja, “<i>in casa</i>”. Para esse tipo de complemento usa-se o auxiliar “<i>essere</i>” e, por isso, na correção deve-se substituir “<i>avere</i>” por “<i>essere</i>”: “<i>Sono salito in casa</i>”</p> <p>Observação: Essa explicação é contextualizada (e não genérica) porque considera a especificidade da frase analisada. Há alguns verbos que são conjugados nos tempos compostos tanto com o auxiliar “<i>ESSERE</i>” quanto com o “<i>AVERE</i>”, dependendo do tipo de transitividade deles. O uso do auxiliar “<i>AVERE</i>” estaria correto, por exemplo, se houvesse o complemento do verbo principal: “<i>Il giocatore <u>com salito la gradinata</u> per salutare i tifosi</i>”, completando a informação “<i>salire cosa?</i>”</p>

1. **Leitura do texto em língua italiana:**

1 Il Signor Colonnello Fillmore stava invece dal suo ufficio e dalla fine-
 2 stra guardava ad il nord, il piccolo triangolo di deserta pianura la
 3 quale le rupi non nascondevano, vedeva una striscia di puntini neri
 4 che si muoverebbero come formiche, proprio in direzione di lui, della
 5 Fortezza, e sembravano attualmente soldati.
 6 Ogni tanto qualche ufficiale entrò, o il Tenente Colonnello Nicolosi, o
 7 il Capitano di ispezione o dei ufficiali di servizio. Con vari pretesti
 8 entravano, nell'impaziente attesa degli ordini annunziandole novità
 9 insignificanti: che fra la città fu giunto un nuovo carriaggio di viveri;
 10 che si cominciavano questa mattina i lavori di riparazione al forno;
 11 che scadrebbe l'epoca del congedo per una decina di soldati; che
 12 sulla terrazza di forte centrale fu preparato il cannocchiale, semmai il
 13 Signor Colonnello aveva voluto approfittarne.

2. **Reflexão metalinguística sobre os 5 primeiros erros encontrados:**

Número da linha do texto	A) IDENTIFICAÇÃO DO ERRO	B) CORREÇÃO DO ERRO	C) JUSTIFICAÇÃO DO ERRO E DA CORREÇÃO

ANÁLISE DE ESTRUTURAS NA LÍNGUA PORTUGUESA**1. Compare estruturas gramaticais bem e mal formadas em língua portuguesa, a partir da reflexão de uma construção na língua italiana:**

Observe as orações a seguir como possíveis traduções para o exemplo dado em língua italiana e depois:

- a) indique qual dos enunciados está corretamente escrito (há apenas uma resposta possível)
- b) explique, usando o conhecimento que tem da gramática da língua portuguesa, por que as demais construções são problemáticas

1.A *Quando avrai diciotto anni, imparerai a guidare, avrai la macchina e acquisirai il diritto di voto.*

- a) Enunciado correto: _____
- b) Explicação contextualizada dos problemas das demais construções:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">I. Quando tiver tido dezoito anos, você vai aprender a dirigir, vai ter o carro e vai adquirir o direito de votar.II. Quando vai ter dezoito anos, você aprenderá a dirigir, terá o carro e adquirirá o direito de votar.III. Quando tiver dezoito anos, você vai aprender a dirigir, vai ter o carro e vai adquirir o direito de votar. |
|--|

1B – L'università ha offerto agli studenti la possibilità di seguire le lezioni in modalità on-line o in presenza durante la pandemia.

- | |
|--|
| <p>I. A universidade ofereceu aos alunos a possibilidade de frequentar aulas em modalidade on-line ou presencial durante a pandemia.</p> <p>II. A universidade ofereceu aos alunos a possibilidade de frequentarem aulas em modalidade on-line ou presencial durante a pandemia.</p> <p>III. A universidade ofereceu aos alunos a possibilidade que frequentam aulas em modalidade on-line ou presencial durante a pandemia.</p> |
|--|

a) Enunciado correto: _____

b) Explicação contextualizada dos problemas das demais construções:

1C – Durante la fase di analisi dei documenti, si sono verificate irregolarità nel contratto di vendita dell'immobile.

- | | |
|------|--|
| I. | Durante a fase de análise dos documentos, verificaram-se irregularidades no contrato de venda do imóvel. |
| II. | Durante a fase de análise dos documentos, verificou-se irregularidades no contrato de venda do imóvel |
| III. | Durante a fase de análise dos documentos, verificadas irregularidades no contrato de venda do imóvel. |

a) Enunciado correto: _____

b) Explicação contextualizada dos problemas das demais construções:

2. Atividade de reflexão sobre adequação linguística para propósitos específicos, correção e justificação de erros

Você vai ler uma **resenha crítica** que foi publicada num *blog* que trata de temas relacionados à literatura. Após ter feito uma primeira leitura, releia o texto e focalize a sua atenção nos seguintes aspectos:

- formas linguísticas utilizadas pelo autor
- termos sublinhados no texto

Observação: o texto foi escrito de acordo com a norma brasileira

RESENHA: FLORES ARTIFICIAIS – LUIZ RUFFATO

Flores Artificiais (Companhia das Letras), de Luiz Ruffato, é um livro polifônico, cosmopolita e com grande valor literário baseado em um tema caro ao autor: a vida comum. É mais um trabalho onde o escritor mineiro ¹**explorar** o limite entre o real e o ficcional, o humano e o inventado, para re-construir a Literatura enquanto nova invenção do mundo, onde baseia-se na realidade, mas não a repete.

Quando informei que o livro de contos é resultado de uma vida, não exagerei. O livro é baseado em seis cadernos de cem páginas onde o engenheiro Dório Finetto escreveu suas memórias como consultor de projetos da área de infraestrutura do Banco Mundial. O autor foi procurado, por carta, ²**para o** engenheiro (como menciona na “Apresentação” do livro), com o objetivo de talvez utilizar aquelas memórias em um livro. A proposta singular tomou mais corpo por conta de os dois homens ³**ser** da mesma cidade, Rodeio, em Minas Gerais, e do rico material biográfico enviado por Finetto.

Assim, Ruffato escolheu passagens da vida do engenheiro e desenvolveu oito contos [...]. Como o escritor deixou claro que menos da metade do material de Finetto foi utilizado para a versão final do livro, logo percebemos que o mérito de Ruffato reside na colagem ficcional que

adicionou à vida daqueles personagens. O resultado é o máximo de eficiência literária possível. Histórias mirabolantes e dramáticas, pessoas ricas em todas as formas e nacionalidades e um sentimento de não-pertencimento ao mundo que reitera um dos grandes temas da Literatura e da Humanidade: a angústia de viver. Uma dúvida, porém, faz-se presente em todos os contos: onde a ficção completa o drama humano? Sem lermos as memórias de Finetto, nunca ⁴**vai saber** a resposta. E é por isso que o livro se torna mais saboroso. [...]

⁵**Apesar disso**, qualidade de Ruffato como escritor ficcional tem especial brilhantismo nesse livro globalizante. As descrições, os eventos citados, as localidades listadas, as particularidades de cada nacionalidade, os exames psicológicos, o contista é especialmente prodigioso em manter uma linha de entendimento ao compartilhar aquelas informações conosco. Uma leitura soberba para um livro soberbo. Livro muito indicado.

José Fontenele

Fonte (texto adaptado):

<https://www.vortexcultural.com.br/literatura/resenha-flores-artificiais-luiz-ruffato/>

2.a) Se essa mesma resenha tivesse de ser publicada em contexto acadêmico (revistas científicas, trabalhos completos enviados para congressos, etc), você sugeriria alguma(s) mudança(s)? Explique a sua resposta.

2.b) Os 5 termos sublinhados no texto indicam a presença de alguns problemas. Reflita sobre esses problemas com atenção e depois complete a tabela a seguir:

Explique qual é o problema	Indicação da forma correta	Justificação da correção (o que você modificou e por quê?)
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

3. Atividade de identificação, correção e justificação de problemas gramaticais e reflexão sobre as diferenças entre a norma do PB e do PE

O texto a seguir apresenta **4 problemas**. Faça uma primeira leitura para compreender as informações transmitidas.

Observação: a ortografia do texto está de acordo com a norma culta do português brasileiro.

3.a) Faça uma releitura do texto com o objetivo de identificar quais são os problemas mencionados e reflita sobre eles. Depois, complete a tabela, indicando cada um desses erros/problemas, corrigindo-os e, por fim, justifique tanto o motivo do erro quanto a sua correção.

CURSO AUTOFORMATIVO DE PORTUGUÊS PARA INTERCÂMBIO

Resumo: O Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio (CAPI) é um MOOC que visa a preparar estudantes *por* intercâmbio acadêmico. Os materiais didáticos do CAPI estão sendo construídos com base numa perspectiva de uso da linguagem (Clark, 2000) e gêneros do discurso (Bakhtin, 2011). Este trabalho analisa os conteúdos do curso a fim de examinar como esses pressupostos teóricos *foi concretizado* na seleção dos temas e dos textos e no design das tarefas pedagógicas. Os materiais são coerentes com o construto teórico na medida em que promovem a aprendizagem da língua portuguesa em uso e para o uso por meio da interação com textos orais e escritos em práticas sociais nas quais o estudante *puder* se envolver na universidade e na cidade de destino, preparando-o, assim, para a sua estadia. *Sugere* acrescentar uma reflexão explícita sobre possíveis implicações das relações entre os interlocutores e os repertórios linguístico-discursivos e culturais mobilizados.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional; Ensino a Distância; Material Didático

Fonte (texto adaptado): <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/belt/article/view/33348/18023>

QUAL É O ERRO?	CORREÇÃO DO ERRO	EXPLICAÇÃO DO ERRO E JUSTIFICAÇÃO DA CORREÇÃO
1.		
2.		
3.		
4.		

3.b) Use o seu conhecimento acerca das principais diferenças entre a norma do PB e do PE para indicar algum(ns) aspecto(s) que poderia(m) ser modificado(s) se o texto original tivesse de ser escrito de acordo com o PE:

Exemplo retirado do resumo acadêmico escrito de acordo com a norma PB	O que seria diferente se o mesmo resumo tivesse sido escrito de acordo com a norma do PE?	Explicação
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

4. Atividade de ilustração da regra gramatical

4.a) Escreva uma frase em língua portuguesa que represente um período hipotético eventual e possível, vinculado ao tempo futuro.

4.b) Elabore em língua italiana a frase anterior para expressar a mesma ideia.

4.c) Compare as duas frases. Há diferenças quanto à escolha da forma verbal nas duas frases? Comente.

RESPOSTAS CORRETAS – teste metalinguístico

EXERCÍCIO 1

1. III
2. II
3. I

EXERCÍCIO 2^a

Espera-se que o aluno demonstre ter consciência metatextual, analisando características relativas ao gênero textual “resenha crítica”, bem como tecendo considerações sobre o uso de uma linguagem impessoal em publicações acadêmicas.

EXERCÍCIO 2b

1. explorar → explora
2. para o → pelo
3. ser → serem
4. vai saber → vamos saber/ saberemos
5. apesar disso → por fim, para concluir, assim, assim sendo...

EXERCÍCIO 3^a

1. por → para o
2. foi concretizado → foram concretizados
3. puder → pode/ poderá
4. sugere → sugere-se

EXERCÍCIO 3b

1. Acadêmico → académico
2. Estão sendo → estão a ser
3. Perspectiva → perspetiva
4. Gêneros → géneros
5. Construto → constructo

EXERCÍCIO 4

As respostas corretas dependem das frases elaboradas pelos alunos.

Apêndice 4

Questionário final*: avaliação do laboratório de reflexão metalinguística

1. Você observou alguma mudança no que diz respeito às suas habilidades de escrita e de reflexão metalinguística, participando do laboratório? Explique as suas reflexões e observações. Se possível, dê alguns exemplos para fundamentar a sua resposta.
2. Na sua opinião, refletir sobre o próprio erro e buscar soluções para ele ao invés de receber imediatamente a resposta correta ajuda a ter um maior controle do uso da língua estrangeira em futuras atividades de produção escrita? Justifique a sua resposta
3. Fazendo uma comparação das suas habilidades antes e depois de ter frequentado o laboratório, você considera que a sua autonomia para identificar (sozinha/o) erros nas suas produções textuais aumentou?
4. Quais são os erros que ainda tem mais dificuldade para identificar e que, geralmente, ficam invisíveis quando você faz uma autorrevisão?
5. Qual a sua opinião sobre as atividades que foram realizadas durante o laboratório?

Escala de classificação: Entediante Pouco interessante
Interessante Muito interessante

1. atividades de identificação, justificção e correção de erros (exercícios)
2. atividades de tradução
3. atividades de análise comparativa entre estruturas do português e do italiano
4. atividades de autoavaliação do resultado da tarefa (tabelas indicando as partes que estavam presentes, parcialmente presentes ou ausentes no seu texto)
5. atividades de autocorreção dos próprios erros, com preenchimento da tabela de reflexão metalinguística (categorização, justificção contextualizada, correção)
6. atividades de reescritura do texto
7. atividade de identificação do erro sem marcação, apenas com descrição do tipo de erro
8. atividade de reconhecimento de estruturas linguísticas a partir da análise de outros textos
9. entrega dos textos revisados pela professora sem indicação da resposta correta, somente com orientação para a correção
10. produção escrita de diferentes gêneros textuais em âmbito acadêmico

6. Qual/quais foi/foram o(s) assunto(s)/ ou a(s) atividade(s) de que mais gostou e de que menos gostou durante os encontros do laboratório? Justifique a sua resposta
7. Você já tinha frequentando outros cursos ou disciplinas que aplicassem uma metodologia parecida com aquela do laboratório? (Seja no período da escola, seja na universidade). Justifique a sua resposta, indicando quais são as semelhanças ou o que foi diferente no laboratório.
8. Qual é a sua opinião sobre o laboratório de reflexão metalinguística e produção escrita para a sua formação acadêmica?
Escala de classificação: 0=*irrelevante*; 1=*pouco útil*; 2= *mediamente útil*;
3=*útil*; 4= *muito útil*
9. Você tem alguma sugestão ou crítica para as próximas edições do laboratório?
10. Comentário livre: espaço dedicado a outras reflexões e considerações que não foram feitas anteriormente, mas que você gostaria de compartilhar o seu ponto de vista aqui.

Apêndice 5

Atividades de análise dos níveis (meta)pragmático e meta(textual)

1. Releia o comando da tarefa e depois a sua produção textual.

Imagine que você trabalha em uma universidade italiana de prestígio. Um professor do departamento de Letras de uma universidade portuguesa enviou-lhe um e-mail solicitando mais informações sobre o doutorado em cotutela, pois tinha interesse em estabelecer uma convenção entre as duas universidades, visto que um dos seus doutorandos pretendia realizar uma parte da sua pesquisa na Itália.

Você deverá responder ao e-mail do professor escrevendo, em língua portuguesa, todas as informações necessárias para que ele tenha conhecimento do que é o doutorado em cotutela, do que deve ser feito para se estabelecer uma convenção entre as duas universidades, e de quais são as restrições e os prazos.

→ Antes de escrever o e-mail, leia o texto que está disponível (somente em língua italiana e língua inglesa) no site da universidade.

O seu e-mail deve ser claro e eficaz, de modo que o professor possa ter acesso a todas as informações relevantes do documento e possa também dar informações ao doutorando dele.

- a) Faça uma **releitura do conteúdo do seu texto** e **complete a tabela a seguir**, refletindo sobre as indicações que foram dadas no comando da tarefa.

MONITORAMENTO				CONTROLE	
O que posso verificar em relação ao e-mail que escrevi...	SIM	PARCIALMENTE	NÃO	Exemplo(s) do meu texto que justifica(m) a minha avaliação	O que eu poderia melhorar? Como?
foi escrito como resposta a outro e-mail?					
possui a indicação do assunto do e-mail?					
possui uma abertura com adjetivo + forma de tratamento/ pronome adequado ao destinatário: professor universitário?					
esclarece o que é o doutorado em cotutela?					
<u>explica o que é e como</u> é possível estabelecer uma convenção entre duas universidades?					
faz referência explícita ao orientando do professor e esclarece quais são as <u>condições</u> e <u>restrições</u> para que um aluno possa solicitar a cotutela?					
contém apenas informações relevantes para <u>o professor que vive em Portugal</u> e quer estabelecer um acordo de cotutela?					
especifica se há algum acordo ou convenção de cotutela já estabelecido com Portugal?					
as informações foram apresentadas respeitando uma sequência lógica e eficaz para a comunicação?					
os recursos linguísticos utilizados respeitam o nível de formalidade do e-mail?					
a sintaxe, ortografia, acentuação e uso pronominal/ forma de tratamento estão adequados à norma (PB					

ou PE) que indiquei no início da tarefa?					
possui uma forma de encerramento adequada? (cumprimentos e ou frases que encerram um e-mail formal)					
possui uma assinatura que seja adequada ao seu papel – claramente estipulado no comando da tarefa?					

Atividade de análise dos níveis metasintático, metasemântico e metalexical

Observe com atenção os problemas sublinhados pela professora e depois analise-os completando a tabela abaixo. Se precisar, pode consultar dicionários, gramáticas e outros materiais para explicar os problemas sublinhados.

Importante:

- 1) as suas explicações (metalinguísticas) acerca dos problemas linguísticos identificados no seu texto devem articular dois processos: categorização e contextualização, demonstrando que **realmente compreendeu o motivo do “erro” no contexto específico em que foi individuado**.
- 2) caso haja diferentes tipos de erro numa mesma sentença, copie toda a sentença em diferentes linhas da tabela, sublinhando e analisando *individualmente* cada um deles.
- 3) se um mesmo erro se repete por todo o texto (por exemplo, de ortografia, acentuação ou outros), é necessário que seja analisado **SOMENTE uma vez**, numa única linha da tabela.

TABELA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA EM ATIVIDADES DE AUTOCORREÇÃO (NÍVEL METASINTÁTICO, METASEMÂNTICO E METALEXICAL)						
Nº linha	Tipo de problema <i>(usar tabela para identificação de problemas frequentes)</i>	Identificado por você na primeira revisão		Exemplos do problema <i>(copiado do próprio texto)</i>	Explicação do erro Contextualização + categorização (termos técnicos)	Correção/ reescritura do trecho em que o problema foi identificado
		SIM	NÃO			

TABELA PARA AJUDAR NA IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS LINGÜÍSTICOS FREQUENTES

A indicação que se propõe a seguir não pretende ser “categórica e limitada”. É possível analisar um problema linguístico de forma articulada, ou seja, como sendo “de natureza sintática” e, ao mesmo tempo, “de interferência de outras línguas”.

De natureza sintática:

a. Associação dos vocábulos de acordo com a sua função sintática; estabelecimento de dependência entre os termos - por exemplo: **problema de regência verbal ou nominal** (uso das preposições; valência/(in)transitividade dos verbos; períodos compostos por subordinação);

Exemplo: “*Decidimos de enviar um e-mail para informar os professores e alunos a respeito do problema*”.

b. Concordância dos vocábulos de acordo com certos princípios fixados na língua – por exemplo: problema de concordância de gênero e número dos nomes e verbos; de tempos e modos verbais nas orações/períodos compostos;

c. Ordem dos vocábulos de acordo com a sua função sintática – por exemplo: a ordenação/colocação das partes.

De natureza semântico-pragmática:

Construções que violam o princípio da aceitabilidade na língua portuguesa; geralmente não apresentam problemas gramaticais, todavia, não são usadas num contexto linguístico e/ou comunicativo específico. Essas estruturas podem até ser compreendidas por um falante nativo, mas causam “estranhamento”.

Exemplo: “Esse momento me levou a encontrar novos hábitos”;

Problema de Coesão: uso inadequado de conjunções, conectores entre orações e/ou parágrafos; ausência ou inadequação de referentes no texto. Exemplo: “As pessoas devem ter paciência e respeitar as orientações do governo.

Exemplos: *Eles* (?) não podem agir como querem”;

“As dificuldades são várias, *enfim*: conexão instável, falta de concentração...”

Problema de Coerência: ideias que se contradizem ou não possuem lógica; podem também estar relacionados com problemas de coesão

Exemplo: “Sou aluna formada no curso de Economia”;

Ideia confusa: orações ou parágrafos mal estruturados;

Repetição de ideias/termos: vocábulos ou expressões repetidas de forma desnecessária.

Problema de Pontuação: geralmente está relacionado a estrutura sintática da oração ou dos períodos; falta ou excesso de pontuação.

Acentuação: ausência de acento gráfico ou acentuação inadequada

Ortografia: letras a mais; falta de alguma letra; erro de digitação/distração

Confusão das normas do PE e do PB: uso de pronomes, acentos, léxico, estrutura sintática, ortografia que não coincidem nas duas normas.

Interferência do italiano e/ou de outras línguas: pode indicar um problema de vocábulo inadequado (significado inadequado); inexistência do vocábulo; diferenças semânticas e/ou diferenças sintáticas. Essa indicação, geralmente, aparecerá junto com outra.

Palavra(s) em excesso: significa que deve(m) ser eliminada(s) por não possuírem nenhuma função sintática e/ou semântica.

Apêndice 6

COMPREENSÃO, REFLEXÃO E USO DO FUTURO DO SUBJUNTIVO

• Atividades de identificação

- 1) Quais das frases a seguir apresentam o verbo na forma do FUTURO DO SUBJUNTIVO?
 - a) Quando vier a primavera, as flores florirão da mesma maneira.
 - b) Para chegarem até o local, vão precisar de um mapa.
 - c) O professor especificou que, ao terminarem o texto, os alunos deveriam indicar qual foi a norma (PE ou PB) usada.
 - d) Telefona-me se conseguires falar com o Manuel.
 - e) Está muito tarde... se puderem, peço que esperem o meu pai chegar, assim não fico sozinha aqui a esperar por ele.
 - f) Anote o endereço, pois, se não se lembrar do caminho de volta, poderá usar o GPS do celular.
 - g) Quero comprar vários ingredientes típicos quando for para a Bahia.
 - h) Não entendemos bem se é para aguardarmos aqui ou irmos até lá.
 - i) Apesar de estarem cansados, os atletas não diminuem a aceleração enquanto correm.
 - j) Aconteça o que acontecer, nada pode mudar o que já se foi.
 - k) Quem quiser fazer uma doação, deve acessar o site: www.ajudeoproximo.com
- 2) Sublinhe as palavras que ANTECEDEM o verbo na forma do futuro do subjuntivo.
- 3) Qual a função sintática de cada uma dessas palavras?
- 4) Qual a diferença entre os verbos no futuro do subjuntivo e no infinitivo pessoal?
- 5) Com base nas reflexões feitas em classe, qual é a interpretação semântica (eventualidade possível e provável, subjetividade/incerteza quanto à intenção do interlocutor) para cada uma das frases com o futuro do subjuntivo?

- Atividade de comparação de frases bem e mal formadas

Somente uma frase está correta em cada um dos grupos. Explique por que as demais frases estão erradas.

GRUPO A

- Se quiserem, podem cantar até o dia raiar.
- Se quiser, podem cantar até o dia raiar.
- Se quisesse, poderá cantar até o dia raiar.

GRUPO B

- Quando estudarei, necessitarei de concentração.
- Quando estudo, necessito de concentração.
- Quando estudar, teria necessitado de concentração.

GRUPO C

- Não vou falar com ele enquanto não me procura para se desculpar.
- Não quero falar com ele enquanto não me procurar para se desculpar.
- Não falarei com ele enquanto não vai me procurar para se desculpar.

GRUPO D

- Ainda não sei se fizer o meu intercâmbio neste semestre ou no próximo.
- Ainda não sei se fazia o meu intercâmbio neste semestre ou no próximo.
- Ainda não sei se irei fazer o meu intercâmbio neste semestre ou no próximo.

- Atividade de correção

1. Faça correções, quando necessário, e justifique-as.
 - a) Quando terminarei a faculdade, vou viajar pelo mundo!
 - b) Só vamos fazer as pazes com ela, quando vai reconhecer o próprio erro e se desculpar por isso.
 - c) Não concordo com o comportamento deles e não quero ser cúmplice de nenhuma situação desagradável. Assim que chegarão, irei embora.
 - d) Quando falarmos com o diretor, teremos de apresentar bons argumentos para convencê-lo de que estamos com a razão.
 - e) Não desistas enquanto não tiveres certeza de que é a melhor coisa a ser feita.
 - f) Enquanto viveremos aqui, teremos de aceitar as regras deste país, concordando ou não com elas.

- Atividades de uso do futuro do subjuntivo (produção)

1. Escreva duas frases com cada umas das seguintes interpretações para o futuro do subjuntivo:
 - a) Hipótese provável:
 - b) Subjetividade em relação ao interlocutor:
 - c) Eventualidade futura:
2. Traduza essas frases para a língua italiana.
3. Faça a tradução desta estrofe para o italiano e observe as diferenças nas formas verbais:

Eu te desejo não parar tão cedo
 Pois toda idade tem prazer e medo
 E com os que erram feio e bastante
 Que você consiga ser tolerante
 Quando você ficar triste
 Que seja por um dia, e não o ano inteiro
 E que você descubra que rir é bom,
 mas que rir de tudo é desespero

4. Proponha uma versão da canção “In viaggio”, de Fiorella Mannoia para o português e justifique as suas escolhas verbais

Domani partirai	Rivendica il diritto ad essere felice
Non ti posso accompagnare	Non dar retta alla gente
Sarai sola nel viaggio	Non sa quello che dice
Io non posso venire	E non aver paura
Il tempo sarà lungo	Ma non ti fidare
E la tua strada incerta	Se il gioco è troppo facile
Il calore del mio amore	Avrai qualcosa da pagare
Sarà la tua coperta	Ed io ti penserò in silenzio
Ho temuto questo giorno	Nelle notti d'estate
È arrivato così in fretta	Nell'ora del tramonto
E adesso devi andare	Quando si oscura il mondo
E la vita non aspetta	L'ora muta delle fate
Guardo le mie mani	E parlerò al mio cuore, più forte
Ora che siamo sole	Perchè tu lo possa sentire
Non ho altro da offrirti	È questo il nostro accordo
Solo le mie parole	Prima di partire

• **Alguns exemplos de respostas dos alunos:**

- 3) **Qual a função sintática de cada uma dessas palavras?**

(A7)

A palavra QUANDO nas frases a) e g) tem a função sintática de conjunção subordinativa adverbial temporal; a palavra SE nas frases d), e) e f) é uma conjunção subordinativa adverbial condicional; QUE na frase j) e QUEM na frase k) indicam pronomes relativos invariáveis.

(A8)

Nas frases a) g) temos orações subordinadas adverbiais temporais. QUANDO é uma conjunção que liga uma parte de frase (a subordinada temporal) à sua parte principal (frase principal).

Nas frases d) e) f) temos orações subordinadas adverbiais condicionais. SE é uma conjunção que liga a subordinada condicional à frase principal.

Nas frases j) k) temos orações relativas ligadas à frase principal através dos pronomes relativos invariáveis QUE, QUEM.

- 4) **Qual a diferença entre os verbos no futuro do subjuntivo e no infinitivo pessoal?**

(A7) O futuro do subjuntivo é utilizado nas frases subordinadas que querem marcar subjetividade, eventualidade, hipóteses possíveis de se concretizar no futuro. Recorre-se ao uso do futuro do subjuntivo em orações subordinadas adverbiais condicionais, em orações subordinadas adverbiais temporais, em orações relativas e em orações concessivas com repetição do verbo, quando tem o presente do subjuntivo + elemento de ligação + futuro do subjuntivo. O infinitivo pessoal é utilizado para expressar ideias genéricas, para completar o significado da frase principal e é regido por uma preposição.

(A8)

Em relação ao aspecto gramatical do infinitivo pessoal e do futuro do subjuntivo, no caso de verbos regulares, a conjugação é idêntica.

Temos preposições e locuções prepositivas – ligadas ao infinitivo, temos conjunções e locuções conjuntivas – ligadas ao futuro do subjuntivo, e pronomes relativos invariáveis – ligados ao futuro do subjuntivo, que nos ajudam a entender o uso do verbo no infinitivo pessoal ou no futuro do subjuntivo.

Além do aspecto sintático, temos que considerar a diferença na função semântica (função semântica = relação entre o argumento e o verbo numa oração) dos verbos no infinitivo pessoal e no futuro do subjuntivo.

Resulta interessante neste sentido fazer referência ao modelo nuclear da Gramática de

Valência, aplicado ao infinitivo pessoal. Considerando o papel semântico que a Gramática de valência tem graças à sua categorização da frase nuclear, onde o sujeito é o AGENTE (quem actúa), no caso do infinitivo pessoal, se atribui um agente ao processo verbal, flexionando-se. Através do infinitivo pessoal enfatizamos o agente (sujeito) da ação expressa pelo verbo.

Por conseguinte, utilizamos os verbos no infinitivo pessoal para tornar explícito quem realiza a ação.

Exemplo:

- Em italiano diríamos: Bisogna andare al supermercato
- Em português: é preciso ir ao supermercado (sentido geral)
- Em português: é preciso irmos ao supermercado (quero especificar que somos Nós quem temos que cumprir a ação de ir ao supermercado).

Utilizamos o verbo no futuro do subjuntivo para transmitir o significado de eventualidade no futuro:

- Em orações adverbiais condicionais (SE) que expressam uma hipótese possível de concretizar no futuro.
- Em orações adverbiais temporais (QUANDO, ENQUANTO, ASSIM QUE, LOGO QUE, A MEDIDA QUE..) que expressam uma ação eventualmente realizável no futuro.
- Em orações relativas (QUEM, ONDE, QUE, QUAL) que expressam uma situação que poderá ou não acontecer no futuro, da qual não tenho certeza do conteúdo.

5) Qual é a interpretação semântica para cada uma das frases com o futuro do subjuntivo?

(A5)

Na primeira frase “Quando vier a primavera, as flores florirão da mesma maneira” o futuro do subjuntivo é utilizado porque a frase subordinada é uma frase temporal e indica uma circunstância. Na frase d) “Telefona-me se conseguires falar com o Manuel” a subordinada é de tipo adverbial condicional e indica também uma circunstância para que a frase principal se realize, isso porque o uso do imperativo na frase principal depende da frase subordinada. Na frase e) “Está muito tarde. Se puderem esperar o meu pai chegar, é melhor porque não tenho de ficar aqui sozinha.” O futuro do subjuntivo é precedido pela conjunção “se” e indica subjetividade e circunstância. Na frase f) “Se esquecer qual é o caminho, basta perguntar onde fica a estação.” a subordinada adverbial condicional indica uma hipótese ou uma probabilidade. A subordinada na sentença g) “Quero comprar vários ingredientes típicos quando viajar para a Bahia.” é uma clássica subordinada temporal e portanto exige o futuro do subjuntivo. Na frase j) “Aconteça o que acontecer, nada pode mudar o que já se foi.” precisa do uso do futuro do subjuntivo porque é uma expressão idiomática construída com o presente do subjuntivo + o elemento de ligação, que nesse caso é o pronome relativo “que” + futuro do subjuntivo. Na última frase k) “Quem quiser fazer uma doação, deve acessar o site: www.ajudeoproximo.com.” a frase subordinada é com o futuro do subjuntivo porque é uma marca de subjetividade, quem está falando não sabe quem quer doar.

(A6)

Eventualidade no futuro: nesta oração percebemos a eventualidade das flores de florir na próxima primavera, da mesma maneira de agora.

Hipótese possível: Só com a condição (hipótese) de ter falado com o Manuel, telefona-me. A frase principal é com o verbo no imperativo: o “pedido” (telefona-me) depende da frase condicional, então usamos o futuro do subjuntivo (“se conseguires”).

Hipótese possível; na oração temos:

“é melhor”

“SE puderem esperar o meu pai chegar.”

“porque não tenho de ficar aqui sozinha”

“É melhor” é uma expressão impessoal. Porém, “Se puderem esperar o meu pai chegar” tem a conjunção condicional SE que faz entender o sentido de hipótese possível.

Hipótese provável: nesta oração usamos SE para expressar uma condição hipotética que pode acontecer no futuro, “no caso em que nos perdamos.”

Eventualidade no futuro: “Quando viajar para a Bahia”, oração subordinada temporal que determina (no sentido temporal) a possibilidade de “comprar vários ingredientes típicos” da oração principal.

Oração concessiva; aqui temos a repetição do verbo de acordo com o modelo:

Presente do subjuntivo + elemento de ligação + futuro do subjuntivo

Neste caso o elemento de ligação é “o que” (“aconteça o que acontecer”). A tradução em italiano seria “Qualsiasi cosa succeda”: a interpretação semântica nos leva ao sentido de incerteza, dúvida, porque “não sabemos o que pode acontecer no futuro” (por isso a eleição do futuro do subjuntivo).

Apesar da incerteza do fato de não saber o que possa acontecer, a oração principal nos declara que esta incerteza não vai influir sobre a circunstância presente (“nada pode mudar”).

Subjetividade: oração relativa; aqui o uso do futuro do subjuntivo é necessário para expressar que ainda não sei “quem quiser fazer a doação” (marca de subjetividade).

Neste outro caso: “Quem quer fazer uma doação, deve acessar o site...”, usando o presente do indicativo, já sei quem são as pessoas quem vão fazer a doação, então assim seria a expressão do efeito de causa e consequência (e não de subjetividade).

- **Atividades de comparação: Somente uma frase está correta em cada um dos grupos. Explique por que as demais frases estão erradas.**

GRUPO A

Se quiserem, podem cantar até o dia raiar.

Se quiser, podem cantar até o dia raiar.

Se quisesse, poderá cantar até o dia raiar.

(A2)

A segunda frase está errada porque “quiser” não concorda com o verbo na frase principal que está no plural (“podem”).

A terceira frase está errada porque na principal o verbo está no futuro do indicativo e por isso é necessário formular a subordinada com o futuro do subjuntivo, que indica em português uma realização provável de um fato futuro, e não é possível utilizar o imperfeito do subjuntivo.

(A1)

GRUPO D

Ainda não sei se fizer o meu intercâmbio neste semestre ou no próximo. O erro é “Se fizer”. Neste caso não é correto utilizar o futuro do subjuntivo porque temos “Não sei”.

Ainda não sei se fazia o meu intercâmbio neste semestre ou no próximo. O erro é “se fazia”. O uso do Preterito Imperfeito do indicativo nesta frase não tem sentido.

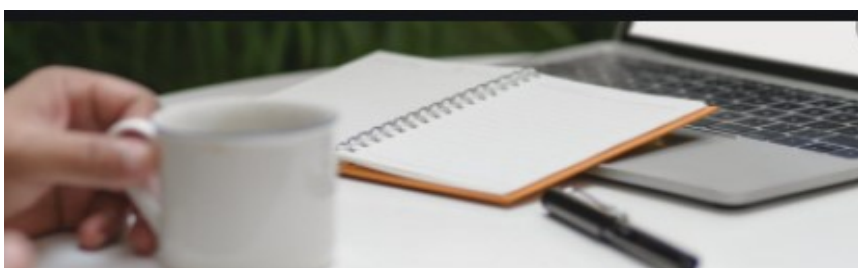
Ainda não sei se irei fazer o meu intercâmbio neste semestre ou no próximo. Neste caso é correto utilizar o futuro do indicativo: mesmo que haja a conjunção SE, esta oração não é uma subordinada condicional, porque completa o significado da principal “Não sei”(o que é que não sei?).

Apêndice 7

Resumo acadêmico

Objetivos linguísticos: reconhecer estruturas gramaticais que são recorrentes no gênero textual “resumo acadêmico”; comparar expressões em língua portuguesa e língua italiana a partir da análise de alguns resumos nas duas línguas; revisar e aprofundar o uso do pronome *SE* com função de índice de indeterminação do sujeito e voz passiva;

Objetivos comunicativos: identificar e especificar os objetivos de um texto acadêmico; referenciar outra(s) leitura(s) teórica(s); transmitir ideias recorrendo a estruturas de referência genérica (objetividade científica); resumir as informações de um trabalho acadêmico de forma eficaz; escrever um resumo acadêmico respeitando as características linguísticas e estruturais desse gênero textual

Motivação

1. Quando você tem de resumir um texto, significa que deve fazer uma seleção das informações e apresentar o conteúdo principal com uma menor quantidade de palavras. Que tipo de informação você costuma deixar “fora” de um resumo? Por quê?
2. Quais são **as estratégias** que você utiliza para selecionar as informações relevantes de um texto, com o objetivo de organizá-las num resumo?
3. Você já escreveu um resumo acadêmico? Se sim, comente quais foram as suas estratégias para escrevê-lo.
4. Quais são as características **estruturais** dos resumos acadêmicos que você procurou em língua portuguesa e língua italiana?
5. Nos dois resumos que você selecionou, há palavras como: “objetivo(s)”, “escopo”; “propósito”; “intenção”; “resultado”, “análise” ou outros sinônimos? Quais reflexões

pode fazer acerca da repetição de algumas palavras no gênero textual “resumo acadêmico”?

6. Os verbos aparecem conjugados em qual pessoa (1ª ou 3ª) e no singular ou no plural? De acordo com os seus conhecimentos linguísticos, tanto em relação à língua italiana quanto à língua portuguesa, reflita e comente a respeito das implicações semânticas e discursivas relacionadas com a(s) escolha(s) da categoria número-pessoa verbal.

Globalidade

7. Leia o **título do resumo** acadêmico a seguir e as palavras-chave e depois responda:
- Em qual norma (PE ou PB) o texto foi escrito? Justifique.
 - Qual é o âmbito disciplinar do texto?

Conhecimento metalinguístico em uma perspectiva (meta)cognitiva – letramento linguístico acadêmico da/o estudante universitária/o

Fabiana Esteves Neves

RESUMO: Este artigo é um recorte da proposta desenvolvida em tese de doutoramento, defendida em 2015, que tem como foco o letramento linguístico acadêmico de estudantes universitários, na perspectiva da processualidade, à luz de conceitos da (meta)cognição, especialmente, o gerenciamento metalinguístico. Investigamos a dificuldade que estudantes universitários/os apresentam de relacionar conceitos e fenômenos, tanto na leitura quanto na escrita de textos acadêmicos. Nesse recorte, descrevemos os resultados da aplicação de um roteiro de leitura, elaborado a partir de um artigo teórico, a estudantes de Teoria das Relações Internacionais. Os resultados revelam o maior peso da cognição definicional, no lugar da esperada cognição relacional, nas respostas às questões. Diante desse panorama, propomos maior ênfase a uma abordagem metalinguística do ensino de leitura-escrita na universidade, a fim de possibilitar à/ao estudante maior agenciamento dos próprios saberes e práticas linguísticos.

Palavras-chave: conhecimento metalinguístico; letramento linguístico acadêmico; leitura-escrita acadêmica; metacognição; ensino universitário.

8. Leia a **primeira frase do artigo** e comente qual foi/ quais foram as informações apresentadas. Qual é a função dessas informações em relação à organização do texto?
9. **Destaque os verbos** que foram utilizados na **primeira frase** texto e responda:
- estão conjugados em qual tempo e modo verbal?
 - reflita sobre a relação lógico-semântica entre esses verbos e os conteúdos apresentados no resumo

10. Leia atentamente **todo o texto e destaque todos os verbos** que podem ser associados às **ações realizadas** pela autora/pesquisadora.

- **Atenção:** diferença IMPORTANTE entre PB e PE. Na norma do PB, não se usa acento diferencial para as formas do tempo presente e passado do indicativo (falamos/~~falámos~~). É o contexto que define se é passado ou presente.

Análise

11. Enumere os períodos do resumo acadêmico. Associe cada um desses períodos aos seguintes conteúdos: **apresentação e/ou contextualização**, objeto de estudo/pesquisa, metodologia, resultados obtidos, conclusão. Depois, complete a tabela a seguir e reflita sobre a função dos recursos linguísticos usados.

O primeiro período já foi analisado (veja o exemplo).

PARÁGRAFO (nº)	CONTEÚDO/ IDEIA PRINCIPAL	Recursos linguísticos utilizados
1.	Apresentação e contextualização do tema	<p>- Autorreferencia do texto – uso de pronome demonstrativo com função textual dêitica: “<u>este artigo</u>”</p> <p>- Contextualização: a) uso do verbo de ligação “SER” para contextualizar o artigo: “<u>é um recorte da tese de doutorado</u>” b) especificação do contexto de pesquisa – uso da preposição “de” “<u>letramento linguístico de estudantes universitários</u>”</p> <p>- uso de expressões que fazem referência à abordagem teórica adotada: “<u>à luz de conceitos da (meta)cognição...</u>” “<u>...na perspectiva da processualidade...</u>”</p>
2.		
3.		
4.		
5.		

**CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES ACERCA DO(S) OBJETIVO(S) DE UM TRABALHO
ACADÊMICO**

Ao realizar um trabalho acadêmico, é fundamental delimitar claramente quais são o(s) objetivo(s) que se pretendem alcançar. No momento de escrever o texto, esses **objetivos devem estar claros e, preferivelmente, especificados** como tais. É por isso que muitos resumos acadêmicos apresentam uma frase em que o(s) **objetivo(s) aparecem explicitados**.

Os objetivos são representados por VERBOS, que **indicam as ações e/ou intenções** do(s) pesquisador(es) e também **servem para orientar a compreensão do leitor**. Uma pesquisa científica deve ser realizada com **transparência** e de acordo com uma devida **fundamentação teórica**. Os objetivos são o NÚCLEO da pesquisa e, conseqüentemente, estão **relacionados tanto com as teorias** que servem de orientação para o(s) pesquisador(es), **quanto com a metodologia** que será utilizada (*o como esses objetivos serão alcançados*).

- 12. a) Volte no texto e identifique os verbos que podem indicar quais eram os objetivos iniciais da autora, levando em consideração as informações acima. Complete a frase a seguir utilizando esses verbos no infinitivo:**

Os objetivos específicos deste trabalho são:

-
-
-
-

- c) Observe, nos resumos que você pesquisou em casa, como é a primeira frase de cada um deles. Depois identifique quais são os objetivos do trabalho realizado. Comente as suas observações.**

13. Observe algumas das estratégias utilizadas na escrita de textos acadêmicos (Neves, 2015) e depois responda às perguntas:

- *reportar*: referenciar fenômenos e textos de outras/os autoras/es para sustentar a própria argumentação;
- *sumarizar*: orientar o leitor sobre a estrutura do texto, tanto em termos de sua organização quanto em termos de seu conteúdo;
- *analisar*: relacionar lógico-semanticamente fenômeno e proposição, interpretando o primeiro a partir da segunda: “O que se analisa? Com qual objetivo? Como (métodos)?”
- *teorizar*: propor conceituações.

- a) **Qual(is) dessas estratégias você considera inadequada(s) para um resumo acadêmico? Por quê?**
- b) **Qual(is) dessas estratégias foi/foram utilizada(s) no resumo acadêmico lido no exercício 10? Justifique a sua resposta.**
- c) **De modo geral, os resumos acadêmicos são organizados em função das seguintes etapas:**

- ✓ **INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO**
- ✓ **OBJETIVOS DE PESQUISA**
- ✓ **METODOLOGIA/ANÁLISE**
- ✓ **RESULTADOS**
- ✓ **CONCLUSÕES/ CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Relacione cada uma dessas etapas com as suas respectivas descrições e/ou características discursivas no texto:

DESCRIÇÃO	ETAPA ESPECIFICADA
Indica-se qual é a relevância do trabalho realizado e quais são as suas contribuições para o conhecimento científico na área. Pode apresentar solução(ões) para o(s) problema(s) apresentado(s). Apresenta reflexões conclusivas, destacando os aspectos mais relevantes, os estudos adicionais recomendados, os pontos positivos e negativos que poderão influir no conhecimento da comunidade científica.	
Informar, em poucas palavras, o contexto em que o trabalho se insere, sintetizando a problemática estudada.	
Destacar os (...) mais relevantes para os objetivos pretendidos. Os trabalhos de natureza quantitativa devem apresentar números, assim como seu significado estatístico.	

Destacar os procedimentos metodológicos adotados com informações sobre população estudada, local, análises estatísticas utilizadas, amostragem, organização dos dados, indicação da estrutura e das etapas da pesquisa, entre outros.

Deve ser explicitado claramente ou permitir que seja facilmente identificado pelo leitor a partir da organização do texto.

Fonte 1 Adaptado de: http://www.biblioteca.fsp.usp.br/~biblioteca/guia/a_cap_05.htm

- 14. Você conseguiu identificar, nos resumos acadêmicos que pesquisou para a aula, a organização do texto e as estratégias utilizadas pelos autores? Comente as suas reflexões.**

Reflexão metalinguística

- 1. Leia o resumo acadêmico a seguir e faça o que se pede:**
 - a) Identifique em qual norma (PE ou PB) o texto foi escrito e justifique a sua resposta, com exemplos.**

CONSCIÊNCIA SINTÁTICA:

PROCESSOS DE CONCORDÂNCIA VS. ORDEM DE PALAVRAS EM PORTUGUÊS EUROPEU

Ana Perdigão

Resumo: O principal objetivo deste estudo é contribuir por o conhecimento do desenvolvimento da consciência sintática no Português Europeu, de forma a auxiliar o trabalho promovido pelos educadores/professores e terapeutas da fala. Neste estudo, foi analisado dois tipos de fenômenos sintáticos envolvendo palavras contíguas: processos de concordância e questões de ordem de palavras. Foram construídos dois testes, o teste de concordância e o teste de ordem de palavras, e para cada um deles foram elaboradas frases gramaticais e agramaticais (pares mínimos). Cada teste contém diferentes tipos de frases agramaticais e tem duas partes: na primeira, participantes tem de fazer o juízo da (a)gramaticalidade dos itens, dizendo se o considerarem correto ou errado, e na segunda, tem de corrigir os itens que julgarem errados. Os testes foram aplicado a 90 crianças, 30 frequentavam o último ano do ensino Pré-escolar, 30 eram no 2.º ano do ensino básico e 30 frequentavam o 4.º ano do ensino básico. Os resultados obtidos revelaram que, no geral, as crianças mais novas têm um nível de consciência sintática mais baixo do que as crianças mais velhas, apesar de não existirem diferenças significativas entre o 2.º e o 4.º anos nos juízos de gramaticalidade. Aparentemente, na correção de itens, o Pré-Escolar e o 2.º Ano aproximam-se, dado que ambos efetuaram um maior número de “erros” que o 4.º Ano. Ademais, os resultados também revelarão que o teste de ordem de palavras se mostrou mais problemático do que o teste de concordância, uma vez que para todos os grupos escolares a percentagem de acertos globais foi mais elevada no teste de concordância.

Palavras-chave: Consciência sintática; teste de ordem de palavras; teste de concordância; Português Europeu

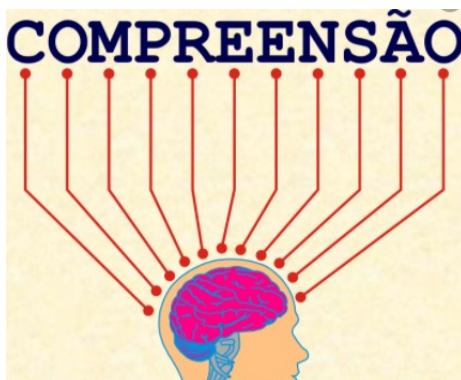
- b) Complete a tabela a seguir refletindo sobre as características do gênero textual “resumo acadêmico”, procurando identificá-las no texto lido.

Indique as etapas de organização do resumo acadêmico, verificando se estão presentes (SIM) ou ausentes (NÃO). Caso estejam presentes, dê um exemplo.	SIM (exemplo retirado do texto)	NÃO
INTRODUÇÃO		
OBJETIVO(S)		
METODOLOGIA/ANÁLISE		
RESULTADO(S)		
CONCLUSÃO/ CONSIDERAÇÕES FINAIS		

- c) Há alguns problemas linguísticos que estão **sublinhados** no texto. Use todos os conhecimentos que tem acumulado nas últimas aulas e justifique, de forma contextualizada e reflexiva, cada um desses problemas, apresentando uma correção para eles.

Explique qual é o problema	Corrija o erro
1. “contribuir por o conhecimento” O problema é..... porque....	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	

Motivação



1. Por que, mesmo quando não conhecemos especificamente um determinado assunto, conseguimos compreender o significado geral que é apresentado num resumo acadêmico?
2. Quais recursos linguísticos, na sua opinião, são responsáveis por assegurar um tom objetivo num texto escrito?
3. Quando você escreveu o seu trabalho acadêmico no final da graduação, quais estruturas linguísticas usou com mais frequência?
4. Nas considerações finais ou na parte das conclusões, como você apresentou as suas ideias?
5. Quando se escreve um resumo acadêmico, é importante fazer algumas escolhas relacionadas com:
 - o uso do tempo verbal (presente, passado, futuro)
 - a enunciação: 1ª pessoal (singular/plural) ou sujeito indeterminado: 3ª pessoa (singular/plural)
 - a) Qual conjugação verbal você encontrou com mais frequência nos textos acadêmicos que analisou em português e em italiano?
 - b) Qual escolha você faria – tempo verbal e (in)determinação do sujeito – para escrever um resumo acadêmico e por quê?

6. a) Faça uma breve leitura do texto a seguir.

Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa

Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt
 Patrícia Ferreira Botelho
 Aline Mendes Amantes

RESUMO: Muitas atividades de leitura de textos escritos nos livros didáticos de Português 1 _____ apenas questões de cópia-colagem de informações explícitas dos textos, salientando somente uma parte do processo da leitura, não auxiliando na compreensão da leitura como ação cognitiva e metacognitiva, que 2 _____ definição de objetivos para ser realizada, e não auxiliando no processo de avaliação da qualidade da leitura dos alunos. 3 _____ pesquisas em metacognição 4 _____ objetivos de leitura, e 5 _____ exame de uma atividade retirada de livro didático, 6 _____ causas e conseqüências do problema em foco. 7 _____ ainda uma atividade para avaliar a qualidade de leitura dos alunos, discutindo-se formas de ajudá-los a compreender o seu processo de leitura como uma ação também definida pelos objetivos de construção de significados 8 _____ leitura de um texto.

PALAVRAS-CHAVE: cognição; metacognição; objetivos de leitura; material didático de língua portuguesa; ensino de língua materna.

- b) Complete o texto com os verbos ou expressões que estão na caixa:

por meio do 5	acerca de 4	propõe-se 7	a partir da 8
com base nas 3	requer 2	propõem 1	evidenciam- se 6

Análise/Reflexão

7. Quais foram as estratégias que você utilizou para tentar completar corretamente o texto?
8. Pense em um sinônimo para cada um desses verbos ou expressões.
9. Observe com atenção os verbos “propõe-se” e “evidenciam-se”. Por que o primeiro está na 3ª pessoa do singular e o segundo, na 3ª do plural?
10. Na língua italiana esses dois verbos apareceriam da mesma forma, ou seja, no singular e no plural? Por que um autor decide de usar esse tipo de construção num texto?
11. Como você traduziria cada um desses verbos e dessas expressões para o italiano? (atividade de tradução a vista)

Revisão:

- O pronome SE funcionando como Índice de Indeterminação do sujeito:

SE + verbo na 3ª pessoa do singular/plural

- No caso de verbos que necessitam de preposição para se ligar ao complemento/argumento verbal, há APENAS uma possibilidade: **SINGULAR**

Por exemplo: (*precisar de; necessitar de*)

NECESSITA-SE DE PROFISSIONAIS COMPETENTES PARA ASSUMIREM CARGO DE ALTA RESPONSABILIDADE.



Como essa frase poderia ser traduzida para o italiano? Há diferenças entre as estruturas?

- Há alguns casos em que o verbo **poderá aparecer no plural**: quando for transitivo DIRETO, ou seja, quando não exigir uma preposição. Compare os exemplos a seguir:

Singular:

- a) NÃO **SE PODE DEIXAR DE CONSIDERAR** QUE ESTAMOS VIVENDO SITUAÇÕES DIFÍCEIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Plural:

- b) **EVIDENCIAM-SE** CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO PROBLEMA EM FOCO.

Em casos como esse, é possível transformar a frase na VOZ PASSIVA analítica, ou seja, usando o VERBO SER + PARTICÍPIO PASSADO DO VERBO PRINCIPAL:

CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DO PROBLEMA EM FOCO **SÃO EVIDENCIADAS**.

- **Diferentes perspectivas**: gramáticos tradicionais (**voz passiva**) x linguistas (**sujeito indeterminado**)

Resumindo...

- Verbo **COM preposição**: 3ª pessoa do SINGULAR + **SE**
- Verbo **SEM preposição**: 3ª pessoa do SINGULAR ou PLURAL + **SE** (observar se o complemento verbal está no singular ou no plural)

- O uso do SE contribui para que o texto fique IMPESSOAL e, por isso, é a forma preferida por muitos autores acadêmicos.

ATENÇÃO!

- *Encontraram o corpo da atriz, já sem vida, próximo à sua casa.*
 Sujeito Indeterminado → 3ª pessoa do plural (eles)
 No entanto, é mais comum em textos jornalísticos, que têm a intenção de NÃO se comprometer com a informação transmitida (não querem fazer acusações sem terem provas)
- **Em textos acadêmicos, não se usa essa opção para tornar o texto impessoal.**



EVIDENCIAM traços de interferência linguística na produção dos alunos. →
quem?

OBJETIVO PRINCIPAL de textos acadêmicos: *Transparência na informação*

- 1) **Evidenciam-se** traços de interferência linguística na produção dos alunos.
- 2) **O uso da 3ª pessoa SEM a forma + SE pode acontecer se o sujeito da frase estiver oculto.** No entanto, o sujeito deverá estar CLARO/EXPLÍCITO no parágrafo: “esta pesquisa”; “este estudo”, “a análise”.

[este estudo] Evidencia também traços de interferência linguística na produção dos alunos.

- 3) **Evidenciamos** traços de interferência linguística na produção dos alunos. (nós – “objetividade coletiva”, incluindo a voz do autor (eu). → **Também é comum nos textos acadêmicos.**
- Atenção: não misturar as pessoas do verbo num mesmo texto. Escolher: 1ª pessoa OU 3ª pessoa (com marca de indeterminação do sujeito)

EXERCÍCIOS DE APLICAÇÃO DO CONTEÚDO ESTUDADO

- 1) Transforme os verbos que estão destacados na cor **VERMELHA** em formas impessoais – com o uso do pronome **SE**.

Conhecimento metalinguístico em uma perspectiva (meta)cognitiva – letramento linguístico acadêmico da/o estudante universitária/o

Fabiana Esteves Neves

RESUMO: Este artigo **é** um recorte da proposta desenvolvida em tese de doutoramento, **defendida** em 2015, que **tem** como foco o letramento linguístico acadêmico de estudantes universitários, na perspectiva da processualidade, à luz de conceitos da (meta)cognição, especialmente o gerenciamento metalinguístico. **Investigamos** a dificuldade que estudantes universitárias/os apresentam de relacionar conceitos e fenômenos, tanto na leitura quanto na escrita de textos acadêmicos. Nesse recorte, **descrevemos** os resultados da aplicação de um roteiro de leitura, elaborado a partir de um artigo teórico, a estudantes de Teoria das Relações Internacionais. Os resultados revelam o maior peso da cognição definicional, no lugar da esperada cognição relacional, nas respostas às questões. Diante desse panorama, **propomos** maior ênfase a uma abordagem metalinguística do ensino de leitura-escrita na universidade, a fim de possibilitar à/ao estudante maior agenciamento dos próprios saberes e práticas linguísticos.

Palavras-chave: conhecimento metalinguístico; letramento linguístico acadêmico; leitura-escrita acadêmica; metacognição; ensino universitário.

Verbo na 1ª pessoa do plural + complemento	→ Objetividade/ impessoalidade

• **Exercício 2:**

O resumo acadêmico a seguir foi retirado de uma **tese de doutorado** e, por isso, é mais extenso do que outros resumos. Além do mais, é comum, neste tipo de resumo, que alguns verbos sejam conjugados no **tempo passado**, pois a intenção do autor é **indicar o que FOI REALIZADO durante o estudo**, principalmente quando se faz referência aos aspectos metodológicos e aos resultados obtidos. As conclusões aparecem frequentemente no tempo PRESENTE, pois significam indicam “verdades científicas”.

- a) Leia o texto e complete-o (**nas lacunas amarelas**) com os verbos que faltam. **Preste atenção no tempo verbal de toda a frase e use o pronome SE.**
- Há também a possibilidade, em alguns casos, de se usar a voz passiva.
 - Os verbos NÃO estão na ordem em que aparecem no texto.

VERIFICAR	PROPOR	PRETENDER
PRETENDER	APLICAR	IDENTIFICAR

Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitárias/os: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita.

Fabiana Esteves Neves

A leitura e a escrita acadêmica no Ensino Superior constituem tema controverso **tanto** para estudantes **quanto** para professoras/es universitárias/os. **Das** queixas sobre os textos produzidos **à** falta de uma orientação realmente efetiva para a produção, os diversos problemas acabam por desvelar consequências das lacunas no ensino de língua em nível Fundamental e Médio, além de inadequações em torno da concepção de leitura/escrita no próprio contexto universitário. Em uma perspectiva cognitiva e metacognitiva, a qual privilegia o enfoque da *pessoa* que (meta)cogniza (GERHARDT, 2013), esta pesquisa parte dos gêneros textuais *artigo teórico* e *par pergunta-resposta* para investigar e descrever o perfil de letramento linguístico acadêmico de estudantes universitárias/os. **Dentre os** objetivos, está o de pormenorizar o que se está chamando de *cognição escolar definicional*, **por meio da qual** é privilegiada a apresentação apenas de conceitos, em respostas a questões discursivas que requerem a relação entre conceitos e fenômenos – portanto, que demandam a atuação de uma cognição relacional (GENTNER e LOEWENSTEIN, 2002). **_____** o delineamento do quadro teórico acerca do *letramento linguístico acadêmico*: o fundamento desta investigação é o arcabouço conceitual proposto por Ravid & Tolchinsky (2002), segundo o qual o letramento linguístico é um aspecto do conhecimento linguístico específico da escrita, configurado **tanto pelo** (re)conhecimento de uma diversidade de recursos de linguagem **quanto pelo** acesso consciente a esses recursos (o aspecto meta), para utilizá-los **conforme** convier. Essa consciência metacognitiva se especifica no conhecimento metalinguístico, que consiste, segundo Gombert (1992), no monitoramento e planejamento intencionais das estratégias pessoais de processamento linguístico na compreensão e na produção de textos. Completam o quadro teórico os quatro níveis de leitura de Applegate e cols. (2002) – literal, inferencial baixo, inferencial alto e inferencial global – e a proposta de ações com a escrita (BRITTON e COLS., 1975; NEWELL, 2006): reportar, sumarizar, analisar e teorizar. **Quanto à** metodologia, **_____** dois roteiros de leitura sobre um artigo acadêmico teórico a turmas da disciplina Teoria das Relações Internacionais I, do 3º período de Relações Internacionais de um centro universitário privado em Niterói, RJ. **_____**, com esses roteiros: detectar os níveis de leitura atingidos; compreender e contextualizar a percepção das/os estudantes **acerca das** ações com a escrita na organização do texto acadêmico; compará-la às características do letramento linguístico acadêmico aqui propostas. **_____** que o nível de leitura 4, inferencial global, é o menos contemplado, e que as ações mais reconhecidas são reportar e sumarizar, por meio das quais as/os estudantes também constroem suas

respostas. **Por isso**, é frequente a ocorrência de interpretações fragmentadas e pouco abrangentes, **assim como** de conceituações e descrições apenas, nas quais falta a percepção do caráter analítico-teórico do artigo lido. **_____** que essa dificuldade resulta da pouca familiaridade das/os estudantes com as estratégias metacognitivas e metalinguísticas inerentes às atividades com a leitura e a escrita, estratégias que o ensino escolar, em geral, não explora. **_____**, **assim**, chamar atenção para a importância de fundamentar as propostas de ensino da escrita acadêmica no conhecimento sobre a forma como as pessoas (meta)cognizam quando leem e escrevem no contexto universitário

Palavras-chave: Letramento Linguístico Acadêmico; Metacognição; Conhecimento Metalinguístico; Escrita acadêmica; Ensino Superior.

b) Depois de ter completado com os verbos que faltavam, observe alguns conectivos (**destacados em verde**) no texto e pense em como traduzi-los para o italiano.

c) Você ficará responsável por traduzir para a língua italiana um trecho do resumo acadêmico, realizando uma **TRADUÇÃO À VISTA**. Deverá **ler em voz alta o conteúdo em língua italiana, seguindo com os olhos o texto originalmente em português** (por isso tradução à vista).



Reflexão do italiano para o português

1. Leia os textos a seguir, em língua italiana, e **reflita sobre a** tradução, para o português, dos termos destacados.

- Você deverá saber justificar as suas escolhas de tradução.
- Observe algumas diferenças lexicais entre as normas do PE e do PB. Escolha uma delas para fazer a sua tradução. Todas as outras estruturas deverão estar coerentes com a norma escolhida.

PE	PB
Os media sociais (masculino)	As mídias sociais (feminino)
as aplicações de telemóvel	os aplicativos de celular
A web	A web
sítio	site

→Texto 1

I Social Media, applicazioni Internet **basate sullo** scambio di contenuti generati **dagli utenti**, si sono diffusi in maniera esponenziale negli ultimi anni. Ciò **è testimoniato dal** numero crescente di piattaforme disponibili sul Web, dal numero di utenti che visitano giornalmente questi siti e dal tempo crescente che gli **utilizzatori di Internet spendono sui Social Media** [...]. **Per comprendere** questo fenomeno è sufficiente **presentare** alcune statistiche [...].

La diffusione massiva dei Social Media presso gli utilizzatori del Web ha spinto le imprese a studiare le potenzialità di questi strumenti e ad iniziare ad utilizzarli, rispondendo alle pressanti richieste dei clienti, **rendendoli parte integrante** della strategia aziendale [...]. Inoltre, **si sta assistendo** alla proliferazione sul Web di strumenti sempre più strutturati **che possano** aiutare le imprese nel compito di raccogliere, gestire ed elaborare la grande quantità di dati provenienti dai Social Media [...]. Questi strumenti, chiamati Social Media Analytics, offrono servizi e **potenzialità diversi l'uno dall'altro, garantendo alle imprese una notevole semplificazione nella gestione delle piattaforme sociali.**

Tuttavia la novità delle piattaforme in questione, **la loro complessità** e soprattutto **la molteplicità di impieghi che si possono fare dei Social Media** nelle imprese **rendono** difficile trovare un approccio univoco all'utilizzo e alla gestione di queste piattaforme, condivisibile e condiviso non solo tra coloro che studiano questi strumenti a livello teorico, ma anche tra gli **addetti ai lavori**. Due sono **le problematiche** che le imprese **si trovano ad affrontare** quando **decidono di utilizzare** i Social Media: la difficoltà di valutare il reale contributo di queste piattaforme alla creazione di valore, e **la difficoltà a sistematizzare** la mole di informazioni che **ivi possono essere recuperate**. **Contributi** che affrontano questi due argomenti **possono essere trovati** analizzando fonti accademiche *in primis*, ma soprattutto fonti **provenienti dal Web stesso, sempre più** strumento riconosciuto di diffusione della conoscenza [...].

Riguardo la valutazione del contributo dei Social Media alla creazione del valore, le organizzazioni **attraverso l'impiego** di queste piattaforme **perseguono degli obiettivi** diversi [...]. Spesso la vera questione, però, è misurare la performance **in modo da quantificare** il livello di raggiungimento degli obiettivi stessi, con un approccio non per forza eguale **rispetto agli strumenti tradizionali, da studiarli ed implementarsi** nel tempo. **L'argomento è affrontato in letteratura** con informazioni frammentarie e parziali [...], **che non sono in grado di** offrire una visione completa e univoca. **Dalla frammentarietà e parzialità dei contributi nasce il primo problema** affrontato in questo lavoro di tesi: la necessità di costruire **un modello unico e completo di misurazione delle prestazioni dei Social Media** nelle imprese **per valutare il contributo** che **gli stessi danno** alla creazione del valore. Il modello è **stato ottenuto grazie** ad un lavoro di **analisi, sintesi e sistematizzazione** dei diversi contributi della letteratura, affinché potesse fornire un **approccio di misurazione condivisibile e applicabile a realtà differenti.**

→Texto 2

Il seguente lavoro **nasce dalla** sensibilità di chi scrive **nei confronti del settore** culturale, che **si ritiene essere** uno dei fattori principali **su cui l'Italia deve agire nell'ottica di un proprio sviluppo, economico e sociale.**

Risulta evidente che, per quanto le misure economiche che **vengono adottate possano aiutare** la tanto auspicata ripresa, manca sempre quel **qualcosa in più**, quel *quid* che permette un passo avanti verso una piena ripresa del Paese. **Ciò a cui ci si riferisce** è l'investimento in innovazione, cultura, arte e formazione; quello che manca è la fiducia nelle nuove generazioni e nel capitale culturale che detengono. Un punto che **viene spesso sottovalutato** nelle scelte dei

governi è che la cultura crea **reddito e sviluppo** - sia tramite un approccio conservativo, che produttivo - forse a causa dell'influenza delle teorie di grandi economisti come Adam Smith, il quale riconosceva nell'arte una mera attività di svago che non può avere alcuna pretesa di contribuire allo sviluppo di un paese.

Ogni paese presenta un **indice di redditività e creatività** culturale che può assumere valore positivo o negativo; se esso diminuisce significa che il territorio in esame tende a conservare il patrimonio, se invece aumenta si può inferire che esso tende a promuovere non solo quello che già esiste, ma anche nuove forme di creatività.

Per ciò che riguarda la conservazione, in Italia sono presenti centinaia di musei e siti archeologici la cui sopravvivenza diventa sempre più incerta a causa delle spese crescenti e delle limitate risorse economiche messe a disposizione. Si può quindi affermare che se è vero che sfruttare il capitale culturale che già si possiede è una grande risorsa per il Paese, è altresì vero che crearne di nuovo permette di ampliare non solo le conoscenze dei cittadini, ma anche il pubblico consumatore di tali beni, azioni direttamente identificabili nella funzione di valorizzazione del patrimonio culturale.

La ricerca si occupa quindi di ripercorrere l'iter legislativo che ha portato all'affermazione, all'interno dell'ordinamento italiano, dell'importanza della funzione di valorizzazione della cultura e le implicazioni che lo stesso ha introdotto.

→ CUIDADO COM O USO DE “MESMO”: NÃO FUNCIONA COMO NA LÍNGUA ITALIANA!

Para revisar esse conteúdo, veja os exemplos e a breve explicação desse site: mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/o-recorrente-uso-mesmo-uma-mesme-linguistica.htm

- **Diferenças e semelhanças entre a língua italiana e a língua portuguesa**

- 1) Com base nas reflexões que fez ao analisar os resumos acadêmicos em língua portuguesa, faça uma comparação com algumas estruturas da língua italiana (retiradas dos textos acima) e complete a tabela a seguir. Observe qual é a preposição utilizada em cada uma das línguas e reflita sobre quais verbos possuem significados diferentes.

ESPRESSIONI FREQUENTI NELLA LINGUA ACCADEMICA		Em português...	São estruturas semelhantes ou diferentes? Anote as suas observações/reflexões
Alternative al verbo “pensare”	Supporre che... Essere dell'idea che... Reputare che... Ritenere che... Sostenere che ---		
Espressioni fisse e frequenti	Perseguire un obiettivo Assumere un valore Mostrare con estrema chiarezza La prospettiva adottata mettere in evidenza = sottolineare risalta l'importanza di... Si occupa della ricerca/indagine SU La presente ricerca mira a		

	Il presente studio è rivolto ad indagare... Essere costituito da = essere fatto da = essere composto da		
Alternative al verbo “dare”	Fornire Proporre offrire		
Per evitare di usare ESSERE	Risultare Apparire Venire (nelle forme passive) Diventare (es. <i>diventare evidente</i>)		
Per evitare di usare DIRE	Affermare Sostenere		
SINONIMI dell’italiano lingua accademica (ITA) di parole dell’italiano della comunicazione (ITC)	Conseguenza (ITC) = implicazione (ITA) Allargare = ampliare Risultato desiderato = risultato auspicato Articolo scientifico = contributo scientifico Servire = occorrere Descrivere = tracciare Dal punto di vista di = sotto il profilo di Essere coinvolto = essere implicato Essere visto = venire concepito Fare diventare più forte = potenziare Derivare = scaturire		

Espressioni usate per...		Em português... (exemplo com tradução)	São estruturas semelhantes ou diferentes? Anote as suas observações/reflexões
Esprimere l’idea di “avere origine da”, “partire da”...	Basarsi SU Fondarsi SU Scaturisce DA		
Esprimere il concetto di “a proposito di...”	Rispetto A Riguardo A o anche Riguardo --- Per quello che concerne --- In relazione A In riferimento A		
Esprimere il concetto di “con, attraverso”	Grazie A Mediante --- Tramite ---		
Dire “essere fatto per (es. gli specialisti del settore...)”	Essere rivolto A		
Altre funzioni che ho osservato...			

SÍNTESE

O que aprendi nas últimas aulas?

- O gênero textual “resumo acadêmico” possui algumas características estruturais que se repetem sempre. Quais são elas? - Título; texto do resumo num único parágrafo; palavras-chave (3 ou 5) no final do texto; nome dos autores
- A informação mais relevante de um resumo acadêmico é: **o objetivo do texto/pesquisa/estudo/trabalho/apresentação que foi/está sendo/será realizado.**
- Outras informações relevantes para o conteúdo de um resumo são: metodologia, resultados e conclusões ou considerações finais)
- Quanto aos recursos linguísticos específicos, é comum usar estruturas que autorreferenciam o texto que está sendo escrito, como por exemplo: “este artigo; este trabalho; este estudo; esta pesquisa” → uso de pronomes dêiticos.
- O tempo verbal predominante é o presente do indicativo, porém, pode-se usar os tempos passado e futuro, de acordo com o objetivo e a intenção do(s) autor(es): descrever o que já foi feito; apresentar o conteúdo de forma atemporal – presente (verdade científica), ; antecipar o conteúdo que será tratado.
- Há algumas possibilidades quanto há marcação do sujeito em textos acadêmicos, quais são? ... – uso da 1ª pessoa do plural; uso da 1ª pessoa do singular (mais raro); uso da 3ª pessoa da singular/plural + pronome SE;
- Se um verbo for transitivo indireto, ou seja, precisar de uma PREPOSIÇÃO, ele ficará obrigatoriamente no.... – singular
- Se for transitivo direto, o verbo tendencialmente deverá concordar com... – o complemento do verbo, que poderá ser transformado em sujeito na voz passiva.
- Na norma do PB, não há acento diferencial para o tempo verbal do presente e passado do indicativo (falamos; investigamos; analisamos). É o contexto que indica o tempo. Já no PE, usa-se o acento diferencial no passado (analisámos; falámos)

Vamos praticar!

1. Você vai assistir duas vezes ao vídeo: “Unesp Notícias | Projeto Teletandem traz ensino interativo de línguas para a Unesp em Bauru”.

<https://www.youtube.com/watch?v=mdSDYuJFqyQ>

- a) Antes de assistir ao vídeo, prepare-se para selecionar todas as informações necessárias para a realização da seguinte tarefa:

Você é um dos coordenadores do projeto de Teletandem, realizado em Bauru, e decidiu enviar um resumo para participar de um congresso internacional sobre Tecnologia e Educação. Escreva um resumo acadêmico (**350-400 palavras**) para divulgar a particularidade e relevância do projeto para os alunos envolvidos. Especifique como acontecem as interações e apresente os resultados obtidos.

Atenção: o seu resumo deve ser escrito com base na compreensão do vídeo e, portanto, não é preciso ter um conhecimento aprofundado sobre o assunto.

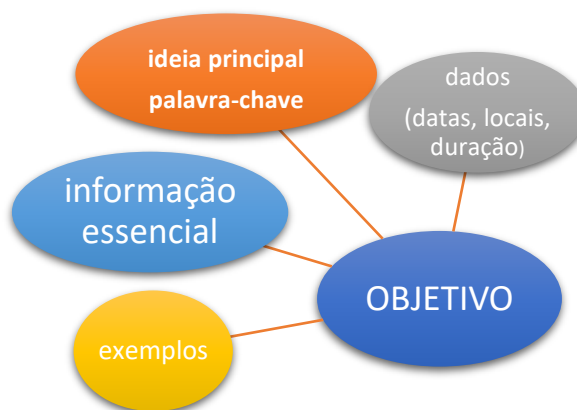
- b) Primeiramente, preste atenção no conteúdo do vídeo e, somente depois, faça anotações.
- c) Você já sabe como vai anotar as informações do vídeo? Quais estratégias vai anotar?

Sugestões:

1) Anote num papel todas as informações dadas e solicitadas na tarefa:

- **informação dada no texto da tarefa: nome do projeto, cidade**
- **objetivos:**
 - divulgar a particularidade do projeto:
 - divulgar a relevância do projeto para os alunos:
 - especificar como acontecem as interações:
 - apresentar resultados obtidos:

2) Você pode organizar um “mapa de ideias” e completá-lo com as palavras e os dados mais relevantes, organizando as informações de acordo com a afinidade entre elas:



Antes de escrever o texto, reflita sobre os seguintes aspectos:

- quem vai escrever o texto?
- qual o gênero textual que foi solicitado? -> Pense em todas as características estruturais e de conteúdo que foram analisadas durante a aula e busque selecionar informações úteis para escrever o seu resumo acadêmico.
- por que o texto deve ser escrito e o que tem de ser comunicado?
- quem vai ler o texto?
- como o texto será divulgado?

Anexos

ANEXO 1

Produções textuais realizadas na Fase de Pré-intervenção

A1 - Texto Homepage

1. ESPAÇO ESTUDANTES DA UNIPG:
UNIVERSIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA

GERALMENTE, QUANDO PENSAMOS NA UNIVERSIDADE, PENSAMOS IMEDIATAMENTE NUM LUGAR FÍSICO. A HISTORICIDADE DO EDIFÍCIO, AS GRANDES SALAS DE AULA E AS SALAS UNIVERTARIAS, OS COLEGOS DE ESTUDO E AS SESSÕES DE ESTUDO. OS EXAMES E A MAIS ESPERADA GRADUAÇÃO. TUDO, PORÉM, NUM LUGAR FÍSICO. É DIFÍCIL SE PRECIBER ESTUDANTES SAÍDOS DE UM DISPOSITIVO MÓVEL DE UM COMPUTADOR. TALVEZ MUITOS PENSEM QUE A MOTIVAÇÃO VAI DIMINUIR. NÃO É FÁCIL PENSAR EM PRECIBIR PARTICIPAR NAS AULAS E FAZER EXAMES ONLINE. ÁGUA MAIS DIFÍCIL É PENSAR EM ESSA FORMAÇÃO ONLINE. E PENSAR EM TENTAR OS ~~PROBLEMAS~~ TUDO ISTO SERIA ERRODO. NO ENTANTO, É IMPORTANTE FAZER ALGUMAS CONSIDERAÇÕES O TEMPO DA PANDEMIA TEM COM QUE A VIDA DE CADA UM DE NÓS SE TORNASSE DIFÍCIL. EU ACREDITO QUE SE É PARCIALMENTE VERDADE QUE A MOTIVAÇÃO PARA ESTUDAR PODE SER PERDIDA POR CAUSA DA MODALIDADE DE TRANSMISSÃO NÃO SABER, - À DISTÂNCIA - ACREDITO TAMBÉM QUE ISSO É DEVIDO À SITUAÇÃO DE PREOCUPAÇÃO GERAL E DE ANSIEDADE GERADA DA PANDEMIA.

ALÉM DISSO, NÃO É POSSÍVEL NEGAR AS DIFICULDADES DE FAZER UM PERCURSO DE ESTUDO NA MODALIDADE ONLINE, ASSIM COMO NÃO É POSSÍVEL NEGAR AS DIFICULDADES DE FAZER PESQUISA, ESCREVER UMA TESE E SE FOCAR ONLINE. ALGO SE PERDE - O CONTATO FÍSICO - E TUDO PARECE SE TORVAR COMPLICADO. NO ENTANTO, SE ~~FOR~~ É IMPORTANTE TER EM CONTA OS OBSTÁCULOS DA MODALIDADE ONLINE, É TAMBÉM FUNDAMENTAL FAZER OUTRAS CONSIDERAÇÕES QUE TRAZEM À LUZ AS VANTAGENS EXISTENTES.

OS ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO TÊM A POSSIBILIDADE DE ASSISTIR AS AULAS EM PRESEÇA E ONLINE. ASSIM, ELAS TÊM A OPORTUNIDADE DE TER UM CONTATO MAIS PESSOAL COM OS PROFESSORES E DEUS COLÉGIAS ESTUDO. MÉRAS VANTAGENS DA MODALIDADE ONLINE NÃO SÃO POUCAS. CADA ALUNO PODE ASSISTIR AS AULAS SEM SE MOVER, E, PORTANTO, SEM TER QUE CONSIDERAR O TEMPO E ~~OS~~ O CUSTO DA VIAGEM.

ALGO QUE É MÉRITO É UMA BOM CONEXÃO A INTERNET. O ONLINE, PORTANTO, REDUZ CUSTOS COM A DISPONIBILIDADE O TEMPO. ALÉM DISSO, TAMBÉM É POSSÍVEL REVER AULAS PARA REVER AS AULAS A GRAVAÇÃO É IMPORTANTE - ASSIM COMO AS NOTAS QUE O ESTUDANTE TOMA - PORQUE PERMITE AOS ESTUDANTES REVER ALGUNS TÓPICOS DIFÍCIS E OLHAR AS AULAS QUANDO NECESSÁRIO. É DIFÍCIL TANTO PENSAR E ESCREVER UMA TESE SEM PODER TER CONTATO DIRETO COM O PROFESSOR (RELATORE), MAS ISSO NÃO VAI IMPEDIR QUE O ESTUDANTE TRABALHE E FAÇA UM TRABALHO SÓLIDO. O PROFESSOR SERÁ DISPONÍVEL PARA AJUDAR SEU (SUA) ALUNO E PARA ACOMPANHÁ-LO DURANTE O PERCURSO. SE O ESTUDANTE VAI SE FORMAR RÁPIDO, NÃO PODER TANTO UMA GRANDE FEITA, MAS ISSO NÃO FAZ COM QUE AQUELE DIA SEJA MENOS IMPORTANTE. PARA AQUELES QUE ESTÃO INTERESSADOS SE ~~VA~~ OU NÃO SE INSCREVER À UNIVERSIDADE, SUGIRO QUE ELAS FAZAM AS CONSIDERAÇÕES DEVIDAS, MAS SUGIRO TAMBÉM QUE NÃO EXCLUAM A POSSIBILIDADE DE INICIAR UM PERCURSO DE ESTUDO TÃO FUNDAMENTAL POR CAUSA DA PANDEMIA. SE VOCÊ ESTÁ PENSANDO EM SE INSCREVER NUM CURSO DE TERCER ANO OU NUM MESTRADO, INSCREVA-SE. ESTA PANDEMIA VAI PASSAR E VOÇÊ VAI, ENTRETANTO, SE TORVAR SÁBIO(A) ~~COM~~ ACUMULAR MUITA EXPERIÊNCIA E GANHAR MUITO.

APROVEITE ~~ESTA~~ ESTA OPORTUNIDADE PARA DAR O SEU MELHOR, MAIS DO QUE TER UM SITUAÇÃO "NORMAL". ATÉ BONS, FUTUROS COLÉGIAS.

~~UNIVERSIDADE~~ - LICENCIADA E INSCRITA AO REGISTRO PRO DO MESTRADO EM LINGUAGENS E LINGUAGENS ESTRANGEIRAS

A1 - Texto e-mail formal

2. Prezada Prof. Santos,
2. escrevo - lhe para lhe fornecer as informações sobre o doutorado em
1. tutela. Este último é um percurso académico de dupla titulação: a
- tutela da tese representa uma forma particular de internacionalização, pois
- se refere somente aos Doutorandos e prevê a emissão de um duplo título que
- tem valor em dois países diferentes. O percurso de tutela prevê um percurso
- de pesquisa em ambas as Universidades envolvidas.
- Relativamente a tese de doutorado, esta é escrita sob a supervisão de
- dois Diretores de tese e é defendida, mesmo em modalidade online,
- numa única sede perante uma Comissão composta de membros de ambas as
- Universidades.
1. Para fazer um doutorado em tutela é necessário estabelecer uma Convenção de tutela
1. de doutorado. Esta prevê o termo "quadro", um documento com validade geral que
- contém uma breve descrição dos âmbitos de colaboração científica - disciplinar
1. entre as universidades envolvidas, das atividades previstas e das modalidades de
1. atuação. Além disso, é necessária a própria Convenção de Tutela, que tem validade
- individual - se refere a um único Doutorando - e especifica as condições que as
1. duas universidades concordaram para a realização das atividades de pesquisa.
1. (A Nossa Universidade já emitiu acordos "quadro" com a França, a Alemanha,
1. a Espanha e a Suíça.) A Tutela de tese é possível só para os Doutorandos
1. inscritos no primeiro e no segundo ano de curso e é necessário apresentar o pedido no prazo
1. de dez meses desde o início das aulas na Universidade Ca' Foscari. É aconselhável
1. fazer o pedido durante o primeiro ano ~~na primeira matrícula~~ ~~na primeira~~ ~~matrícula~~ ~~na primeira~~
1. ~~matrícula~~ ~~na primeira~~ ~~matrícula~~ ~~na primeira~~ São possíveis exceções motivadas, mas não se pode estipular uma
1. tutela no terceiro ano de inscrição. Além disso, é excluída qualquer forma de
1. 6. atuação retroactiva para a Tutela de tese.
1. O pedido de Tutela deve ser compilado online e pode ser entregue somente
1. desde 1 até 31 Outubro, desde 1 até 31 Fevereiro e desde 1 até 30 Junho.
1. Agradeço o interesse do professor ~~em~~ do seu Doutorando e espero que
1. uma Convenção entre as nossas Universidades possa ser estipulada em breve.
1. Atenciosamente,

A2 – Texto homepage

PB

2) Queridos/as futuros estudantes da Universidade de Perugia, antes de tudo eu queria dizer para vocês: bem-vindos! fico muito feliz de ter essa possibilidade de escrever neste site universitário e espero muito que vocês vão ficar felizes também!

Eu sei que esse período da pandemia é muito difícil, muitas coisas mudaram, a nossa consciência mudou, mas temos que viver essa nova experiência na melhor maneira possível.... então vou tentar de escrever algumas palavras sobre a nossa maravilhosa universidade.

Qualquer escolha vão tomar, a verdade é que aqui todos os cursos são muito interessantes, os professores são muito disponíveis: durante a pandemia, desde março, todos os dias, qualquer problemas houve, eles eram sempre prontos para resolver qualquer situação.

~~Também~~ Eu acho que seja normal ter medo de voltar ou de iniciar pela primeira vez ~~na~~ universidade depois da pandemia, mas temos também enfrentar qualquer experiência agora. Os estudantes podem seguir os cursos na aula (com todos os procedimentos de segurança) e também on-line. O aprendizado é fundamental e nós não podemos parar de conhecer, aprender por causa da pandemia. É normal ser cuidado, sempre com proteção, mas não com constante medo.

Então... espero de ver todos os novos e velhos estudantes aqui novamente para aprender e vencer essa situação juntos!

A2 – Texto e-mail formal

2) Querido Professor,

Obrigada pelo interesse na nossa universidade de Perugia. Vou escrever aqui todas as informações necessárias para estabelecer uma convenção para o seu doutorado. Ficamos sempre felizes de aceitar doutorandos. O estudante de ~~doutorado~~ doutorado (?) vai ter uma grande oportunidade internacionalmente, porque vai conseguir um duplo-título, que tem valor aqui na Itália e também em Portugal.

Este projeto vai ser só por doutorandos, que ~~deverão~~ realizar uma pesquisa ~~em~~ nos dois países.

Quando acabar, a tese vai ser defendida, na aula ou se quiser também online, num único local mas com membros das duas universidades. A pesquisa tem que ser de um argumento de mestrado.

Esta "cotitela" é possível para os estudantes ~~inscritos~~ inscritos no primeiro ano de curso ou também no início do segundo ano, mas não é possível fazer esta convenção para os que são inscritos no terceiro ano.

Os doutorandos têm que enviar o pedido 6 meses desde o início dos cursos da universidade.

Eles podem enviar os pedidos somente nas primeiras semanas de outubro, janeiro e maio:

- Desde 1º de ~~outubro~~ até o 14 de ~~outubro~~ outubro.
- Desde 1º até o 14 de Janeiro.
- Desde 1º até o 14 de Maio.

Espero ~~que~~ ter sido clara e para qualquer dúvida, me pode escrever. Atenciosamente, ~~_____~~

A3 – Texto Homepage

SEU ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO EM TEMPOS DE COVID
NÃO É FÁCIL, MAS NA UNIPB TORNA-SE LÓGICO!

Não existe o impossível na Unipb. Porém estamos
vivenciando uma pandemia séria e ser ~~estudante~~ universitário
em tempos de Covid-19 não é fácil, a Universidade de
Bangu logo depois do lockdown do mês de março
passado reorganizou a sua didática de modo exuberante:

- Lições virtuais de ~~bom~~ qualidade
- Professores mais disponíveis do que antes
- Possibilidade de assistir as lições em diferido: os professores
gravam todas as lições para que você possa vê-las
quando você quiser.

Não demore mais, inscreva-se hoje mesmo!

A3 – Texto e-mail formal

Prezado Professor Mourão,

Espero que este e-mail o encontre bem!

Venho por meio deste a fim de dar-lhe as informações
úteis sobre o doutorado em cotutela.

O doutorado em cotutela ~~abrange~~ amplia o patrimônio de
conhecimento e experiência do candidato a nível internacional,
o qual obtém o duplo T.Tub ~~em cotutela~~
~~em dois~~, em valer em dois países diferentes.

Este percurso requer a realização de um período de
pesquisa em cada uma das universidades parceiras. A Tese,
desenvolvida sob a orientação de dois Doutores de Tese, é
discutida, ~~Verificadamente~~ Tension, em um Sudo site, perante
Uma Comissão composta por membros das duas universidades.

É necessário um Acordo Assado entre as universidades parceiras,
mas no ~~1000~~ ^(com a Unipb) ~~se~~ ^{foi} estipulado.

Só dois meses no 1º e 2º ano do curso podem equacionar a
~~ambição~~ ~~condição~~

O pedido é só possível nos seguintes períodos:

- de 1 a 31 de outubro
- de 1 a 28 de fevereiro
- de 1 a 30 de junho

Atenciosamente

A4 – Texto para Homepage

O período que estamos vivendo levou-nos a encontrar novos hábitos para não interromper com a vida quotidiana.

Seu estudante ~~em~~ universitário em tempos de pandemia é uma experiência particular. De um lado, não assiste as aulas presenciais, mas é uma ajuda de um ponto de vista social, mas, por outro lado assiste as aulas conectadas via internet acabou por ser uma conveniência.

Assisti as aulas em internet se revelou muito importante e útil. Por exemplo, pelas pessoas viajantes, não levantar-se cedo para viajar é uma conveniência. Assim os estudantes que ~~habitam~~ ^{habitam} em cidades mais distantes que ~~agora~~ ^{agora} podem economizar.

Do ponto de vista do aprendizado, as aulas em internet são mais participativas e encontram-se em os próprios quartos é um aspecto positivo para que os estudantes sentiam-se ~~mais~~ ^{mais} tranquilos.

Para concluir, é certamente uma nova experiência para todos, que foi muito positiva, ~~pero~~ ^{pero}, também, têm muitos aspectos positivos. Foi uma solução que nos permitiu não interromper com a vida ~~estudante~~ ^{estudante} quotidiana.

A4 – E-mail formal

Vou dar-lhe as informações sobre o doutoramento em co-tutela para o doutoramento interessado.

Com o doutoramento o estudante tem a possibilidade de aumentar as competências internacionaismente pela obtenção do duplo título: ~~co-tutela~~ ^{co-tutela} de thesis, ou do ~~co-tutela~~ ^{co-tutela} Certificação Doctor Europæus.

A co-tutela do doutorado, informo você, dirige-se aos alunos de doutorado e estabelece a obtenção do duplo título que tem valor em dois países. É necessário um período de investigação nas duas universidades.

Depois, a tese de doutoramento será discutida ~~co-tutela~~ ^{co-tutela} mesmo eletronicamente, com uma comissão de ambas as universidades.

Para fazer ~~o~~ o doutorado em co-tutela é necessário fazer uma convenção de co-tutela de doutorado que tem a validade individual e ~~especifica~~ ^{especifica} as condições das universidades des pelo desenvolvimento das atividades.

A co-tutela de tesis pode ser feita só ~~para~~ ^{para} pelos alunos de doutorado, no primeiro ou segundo ano de curso e tem que apresentar a inscrição dentro de 18 meses a partir do início dos estudos. É recomendado enviar a inscrição dentro do primeiro ano, ~~além disso~~ ^{além disso} não é possível a inscrição no terceiro ano.

É possível ~~se~~ ^{se} fazer a inscrição pela co-tutela online só de 1 a 31 de outubro, de 1 a 28 de fevereiro e de 1 a 30 junho.

Espero ter ajudado, aguardo notícias suas e fico à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente

A5 – Texto para Homepage

Ser estudante universitário em tempos de pandemia não é muito fácil, especialmente por quem ~~está~~^{tem} habitualmente aulas presenciais. Todavia há também lados positivos: por exemplo, com a didática à distância, a gente pode seguir as aulas sem ser fisicamente na universidade ou na cidade, e isso pode ser uma vantagem sobretudo pelas pessoas que moram longe, por exemplo em outras regiões. Dessa maneira os estudantes podem ficar em casa, então, por quem antes (com a didática presencial) tinha de apalhar o autocarro todos os dias de manhã cedo, agora é muito mais confortável. Uma outra vantagem é que quando terminamos ^{as} aulas e temos uma outra logo depois, é preciso só um click e estamos na reunião online. Claro é que falta o aspecto social, como por exemplo falar com os amigos, tomar um café juntos, mas isso pode ser possível, sempre no respeito das regras de segurança, porque muitas universidades escolheram a modalidade didática mista, então há dias nos quais grupos de estudantes podem

seguir as aulas de maneira presencial com outros colegas, e nos dias restantes eles seguem as aulas por via telemática. Na minha opinião, a didática ~~total~~ online é melhor por esses aspectos, porque não ~~perço~~^{perço} mais duas horas e meia todo dia só pela viagem, e além disso consigo organizar melhor o meu tempo, seguir todas as aulas, talvez ainda aquelas com o mesmo horário, graças aos ~~seus~~ professores gravarem e depois metê-las à disposição dos estudantes. Claro é que a modalidade dos exames muda, porque aqueles que normalmente estão escritos, agora ~~se~~ estão orais, mas confio ~~que~~ na universidade a melhorar este aspecto

A5 – e-mail Formal

2) Querido professor,
 muito obrigada pelo seu interesse sobre o doutorado em cotutela. O doutorado permite aos estudantes de conseguir experiências ^{re} conhecidas internacionalmente, com um título válido em dois países. Cada percurso prevê que o estudante passe um período em ambas as universidades, e depois, no momento da discussão da tese, serão presentes professores das duas universidades, por isso há também a possibilidade de discutir a tese online, ~~para~~ ^{por} quem quiser. Pela cotutela é preciso um Acordo Quadro, no qual são descritas as áreas de colaboração, e a Convenção de cotutela, que se refere ao singolo estudante. A cotutela da tese pode ser aprovada só por estudantes que estão no primeiro o no segundo ano do curso, mas eles têm de iniciar a ~~documentação~~ ^{candidatura} 18 meses antes do início das aulas na universidade, e normalmente ~~depois~~ ^o secretariado aconselha fazer isso no ~~primeiro~~ primeiro ano. No caso dos estudantes terem razões comprovadas, eles podem apresentar a ~~candidatura~~ ^{candidatura} mais tarde, mas não é possível fazer uma cotutela no terceiro ano. A ~~candidatura~~ ^{candidatura}

tem de ser ~~pluvada~~ ^{pluvada} online e só ~~nos~~ nos seguintes períodos:
 - entre 1^o e 31^o Outubro
 - entre 1^o e 28^o Fevereiro
 - entre 1^o e 3^o Junho
 Se você ainda tem alguma ^{ou} dúvida ou se você quiser ~~a~~ ^{as} informações mais detalhadas sobre como completar a candidatura, queru contatar para estabelecer um novo contrato de doutorado ou por outras razões, não ~~hesite~~ hesite contatar-me.
 Atenciosamente,

A6 – Texto para Homepage

LIGIÕES DIFERENTES!

As lições universitárias representam, desde sempre, aquela parte do país formada por pessoas jovens, dinâmicas e com entusiasmo. Em tempos de pandemia isso não vai mudar. Só vão mudar as modalidades de ensino. A Universidade de Perugia contactou vários técnicos para poder utilizar na melhor forma possível a APP MICROSOFT TEAMS. Todas as lições vão ser online para garantir aos alunos, e também aos professores, a possibilidade de não ter contactos pessoais directos. Cada aluno tem a possibilidade de ter aulas, fazer o "tirocinio" e participar nos laboratorios directamente dentro da própria casa. Além disso, cada aluno tem à disposição um tutor, ou seja, um professor, que pode resolver todos os problemas da didáctica online. Existem também dois grupos no Facebook: um grupo para os estudantes da Laurea Triennale e outro grupo para os estudantes da Laurea Magistrale. Cada aluno do primeiro ano pode inscrever-se e pode ler conselhos sobre exames, ~~possíveis~~ matérias a escolher e muito mais. Representa também uma oportunidade para conhecer os novos colegas e compartilhar todas as experiências deste percurso universitário. Por último, podem contar com a minha história pessoal: os anos na Universidade de Perugia serão ~~os~~ anos interessantes de um ~~partido~~ ponto de vista académico e também... divertidos!

A6 – e-mail formal

Caro Professor,

O doutorado em cotutela é um doutorado concebido para aquelas estudantes que querem ampliar as próprias ~~perspectivas~~ perspectivas de emprego, já que ~~elas~~ vão ter um título de estudo válido em dois países. Para estabelecer uma convergência entre as universidades dos dois países é necessário seguir estas duas indicações:

- 1) os estudantes ~~podem~~ do primeiro e do segundo ano podem fazer o doutorado em cotutela e podem enviar a candidatura para participar dentro de 18 meses antes do início dos cursos. Não é possível participar para os alunos do terceiro ano
- 2) Com a França, a Alemanha, a Espanha e a Itália já há uma convergência, chamada Accordi Quadro. A convergência de cotutela é individual.

É possível compilar um formulário online nestas datas:

- de 1 a 31 de outubro
- de 1 a 28 de fevereiro
- de 1 a 30 de junho

Obrigada pela sua consideração.
Atenciosamente,
Marta...

A7 – texto para Homepage

O que significa ser estudante universitária, hoje, em tempos de pandemia?
 É uma pergunta que me tenho posto há algum tempo, e acho que a resposta é complexa. Não complicada, mas sim complexa, porque há muitos fatores que têm de ser tidos em consideração: a possibilidade de frequentar as aulas em presença, a disposição dos alunos e a qualidade das ligações internet são só algumas das preocupações que eu tive no começo das aulas juntamente com a preocupação sobre a qualidade dos ~~meus~~ cursos. Felizmente, ~~essas preocupações e todos~~ todos esses receios que tinha foram eliminados à medida que as aulas prosseguiram. De facto, a qualidade dos cursos oferecidos pela universidade continua a ser excelente, e nas estruturas ~~universitárias~~ universitárias são respeitadas todas as normas de higiene e sanificação. Além disso, os professores e as professoras ~~são sempre disponíveis~~ estão sempre à disposição para esclarecer qualquer dúvida, seja em presença como à distância.
 Sim, ~~porque~~ porque a universidade continua ~~mas~~ também a distância, dando a oportunidade ~~para~~ quem não tem a possibilidade de estar fisicamente em Veneza de frequentar os cursos de ~~uma~~ uma das ~~meias~~ universidades mais importantes da Itália, com uma ampla oferta didática e também projetos ~~externos~~ com parceiros internacionais a serem realizados em várias modalidades e no respeito das regras e da saúde dos indivíduos.
 Ser estudante universitária hoje é possível, não perca essa oportunidade.

A7 – e-mail formal

Prezado professor,
 com ~~agradeço~~ com este e-mail viso fornecer ~~em~~ todas as informações necessárias sobre o doutorado em co-tutela com a nossa universidade.
 Para poder efetuar um doutorado em co-tutela é necessário ~~que~~ estabelecer um Acordo de co-tutela de doutorado, composto por dois documentos:
 - o Acordo Quadro, que estabelece os âmbitos gerais de colaboração e cooperação entre as universidades parceiras, como também as atividades previstas e as modalidades de atuação,
 - a Convenção de co-tutela, ~~que~~ com validade individual (só por um doutorado), que especifica as condições estipuladas entre as duas universidades para a atividade de pesquisa e a atribuição do título.
 A co-tutela da tese de doutorado só pode ser atuada a favor dos doutorandos inscritos no primeiro ou no ~~segundo~~ segundo ano de curso (não é possível estipular uma co-tutela no terceiro ano de inscrição).
 Os doutorandos terão de apresentar ~~o pedido~~ o pedido ~~de~~ dentro de dez eito meses ~~desde~~ início dos cursos em Ca' Foscari.
~~* proposta~~ O pedido de co-tutela, a ser preenchido no ~~form~~ form online, só será possível nos períodos seguintes:
 - do dia 1 até 31 de outubro
 - do dia 1 até dia 20 de fevereiro
 - do dia 1 até dia 30 de junho
 Espero que as informações sejam claras, caso tivesse outras ~~perguntas~~ perguntas não hesite em contactar-nos.
 Cordialment,
 A. L. L.

A8 – texto para Homepage

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA 1

Estudar hoje em dia pode ~~ser~~ ~~considerado~~ parecer uma coisa impossível? Não está motivado? A tecnologia não é a tua melhor amiga? Descobra connosco as novidades que a Universidade Ca' Foscari nestes tempos de pandemia propõe para você! A partir do primeiro semestre a nossa Universidade vai acompanhar os alunos durante este percurso de estudos. As diferentes faculdades vão promover conferências e aulas interativas para você ter a possibilidade de conhecer novas realidades e para entrar em contato com o mundo do trabalho. Além das aulas, este sistema dá-vos a ~~possibilidade~~ oportunidade de estudar e interagir com realidades e temas da atualidade, e de participar de forma virtual em laboratórios que enriquecerão o vosso percurso de estudos. Neste momento difícil a nossa universidade pode representar uma solução para ultrapassar a negatividade. Diferentes estudantes, professores, letrados acompanharão o vosso percurso para vos dar o conhecimento necessário para entender e compreender as situações e os problemas no mundo de hoje. Visite a nossa Universidade, e viaje connosco! Conheça as oportunidades que ela pode oferecer nestes tempos. Encontre os nossos ex-alunos através desta plataforma e pesquise sobre o passado e a história desta Universidade. Viva Veneza e as suas faculdades e serviços de forma digital. Não vai se arrepender.

A8 – e-mail formal

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA 2

Estimado professor X...
 agradeço muito ~~por~~ ^{por} a vossa resposta.
 Vou aqui apresentar mais informações sobre o doutorado em coutela, para que o professor possa ter um conhecimento maior deste projecto; desta forma pode ter mais detalhes para estabelecer uma convenção entre as duas universidades.
 Esta iniciativa dá em primeiro lugar a possibilidade de aumentar a bagagem de experiências e conhecimento pessoal, através da certificação Doctor Europaeus ou da coutela de tesi.
 Este título tem maior valor, dado que é reconhecido em dos países. Neste percurso o estudante do doutorado tem que fazer um estudo de pesquisa nas duas Universidades, que no final é discutida em frente de uma comissão, composta por membros das duas Universidades.
 É necessário para participar ser inscrito ao primeiro ou segundo ano do curso e apresentar o documento dentro de 4 meses a partir do início dos cursos.
 Além disso é importante afirmar que para participar o estudante tem que preencher um form online, só em determinados períodos.
 Aqui em baixo vou acrescentar um ~~breve~~ ficheiro com uma breve apresentação para que o professor possa ter mais conhecimento sobre este programa. Está aqui disponível para outras questões.
 Agradeço muito pela disponibilidade e pela atenção.
 Atenciosamente

A9- texto para Homepage

ATIVIDADE 1

Olá a todos e todas!

Chamo-me Carolina e sou uma estudante do primeiro ano de Magistério aqui na Universidade de Ca' Foscari, em Veneza. Aqui estudo Língua e Literatura Portuguesa e sou estudante, hoje em dia não é fácil. A pandemia que nos impede de ter, aquela que eu chamo "rotina da universidade", ou seja, a impossibilidade de ter contatos humanos com os professores, com os colegas e com o mundo universitário em geral mudou a percepção de todos os estudantes, seja dos velhos ^{seja} -- daqueles novos e futuros.

Essa mudança significa não ter mais a vontade de explorar o mundo universitário. É verdade que é difícil seguir as lições online ^{especial} em casa, pela falta de tempo, mas pelo contrário se realmente temos o desejo de continuar os estudos, não é esse o momento para desistir.

A nossa universidade de Ca' Foscari tem ótimos cursos (de línguas, economia, arte, etc...) e é muito preparada ao nível de didática online. O estudante não se é deixado sozinho! A comunidade de Ca' Foscari é e vai ser sempre um ponto seguro para todos aqueles que têm dúvidas ou perguntas sobre tudo aquilo que significa ser estudante hoje.

A9 – e-mail formal

ATIVIDADE 2

Bom dia Professor,

Estou muito feliz de ^{aprender} ~~ver~~ que ele está interessado em estabelecer uma convenção entre as duas universidades. O estudante que queria enfrentar esta tipologia de parágrafo e também ele professor precisava saber que a cotutela de doutorado é uma forma internacional de doutoramento e o parágrafo que ^{antes de iniciar} ~~uma~~ convenção de cotutela de doutorado pode se explicita que tipologia de colaboração, ao nível científico, será prevista entre as duas universidades (isso se chama "Accordo Quadro" e depois estabelecer as condições de trabalho

entre as duas universidades, para depois ter o título, (isso se chama "convenção de cotutela" e refere-se sobretudo ao estudante).

A cotutela é feita com países como França, Alemanha, Espanha ou Suíça, existem "accordi quadro" específicos. Se tiver interesse ou quiser saber mais sobre a cotutela com esses países convidado-los a clicar o site da Universidade.

Estou muito obrigada pelo interesse e para qualquer questão não hesite em contactar-me.

Cordialmente,

ANEXO 2

Respostas dos alunos no teste metalinguístico: versão inicial e versão final

EXERCÍCIO 1			
Exercício	Pré-intervenção	Pós-intervenção	
1.a	A1		
		<ul style="list-style-type: none"> • III • No primeiro enunciado, utilizar o verbo “tiver tido”, que é no futuro composto do subjuntivo, é um erro porque esse tempo verbal se utiliza geralmente para falar de uma acção futura que termina antes de uma outra acção futura. Mudando o verbo, é possível obter uma frase correcta mesmo utilizando o futuro composto do subjuntivo “ quando tiver feito dezoito anos, você pode aprender a dirigir, ter o carro e adquirir o direito de votar. <p>No segundo enunciado o modo indicativo não é correcto porque se fala de algo que vai acontecer no futuro – mas, infelizmente, não com a certeza completa. O tempo – e o modo – correcto é o futuro do subjuntivo. CM 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No primeiro enunciado, utilizar o verbo “tiver tido”, que é no futuro composto do subjuntivo, é um erro porque esse tempo verbal se utiliza geralmente para falar de uma acção futura que termina antes de uma outra acção futura. Mudando o verbo, é possível obter uma frase correcta mesmo utilizando o futuro composto do subjuntivo “ quando tiver feito dezoito anos, você pode aprender a dirigir, ter o carro e adquirir o direito de votar. <p>No enunciado em língua italiana há o futuro do indicativo após a conjunção subordinativa “quando”, que introduz uma temporal. Em italiano existem os períodos hipotéticos para expressar uma possibilidade que uma certa acção aconteça no futuro e é possível utilizar o futuro do modo indicativo para expressar a condição. No entanto, isso não é possível em português. Portanto, o segundo enunciado não está correcto, pois é uma subordinada temporal que exige o uso do futuro do subjuntivo – um tempo que não existe em italiano. CM 4</p>
	A2		
		<ul style="list-style-type: none"> • III • Eu escolhi o terceiro enunciado, porque dá uma melhor ideia não somente de um evento que tem ainda que acontecer mas “quando” neste caso, precisa ter o futuro do conjuntivo porque representa uma possibilidade futura. No primeiro enunciado, o verbo utilizado é o futuro composto do subjuntivo e neste caso, acho que não seja adequado CM2 	<p>O enunciado correcto (o terceiro) começa com uma preposição temporal subordinada que nesse caso precisa do futuro do subjuntivo para exprimir uma possibilidade futura e se liga perfeitamente com a frase principal. O primeiro enunciado está errado porque o futuro do subjuntivo composto exprime uma ideia de conclusão ou de anterioridade com relação a outra acção, e não faz sentido nesta frase. Também a segunda frase não está correcta porque o futuro do indicativo (vai ter) na subordinada temporal é agramatical, diferente do italiano, que seria possível. CM4</p>
	A3		
	<ul style="list-style-type: none"> • III <p>Com a locução temporal “quando” em português usamos o futuro do conjuntivo quando duas acções se realizam no futuro. Em italiano, ao contrário, usamos o “futuro indicativo 381o melas o composto”. CM2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Com a locução temporal “quando” em português usamos o futuro do conjuntivo quando duas acções se realizam no futuro. Em italiano, ao contrário, usamos o “futuro indicativo 381o melas o composto”. O futuro subjuntivo composto na frase I não faz sentido porque o sujeito da frase, obviamente, um dia terá 18 anos. Não é uma acção que já foi concluída, é um momento no futuro, uma previsão. Todos os verbos da frase principal estão no futuro e a subordinada temporal também está ligada a esse mesmo tempo. CM 4 	
A4			
	<ul style="list-style-type: none"> • III • Na frase “Quando tiver tido dezoito anos, você vai aprender a dirigir, vai ter o carro e vai adquirir o direito de votar” está incorreto o uso do futuro composto do subjuntivo “tiver tido”. Na frase “Quando vai ter dezoito anos, você aprenderá a dirigir, terá o carro e adquirirá o direito de votar” é incorreto o uso de “vai ter”, porque é necessário o uso do futuro subjuntivo”. CM2 	<ul style="list-style-type: none"> • Na frase “Quando tiver tido dezoito anos, você vai aprender a dirigir, vai ter o carro e vai adquirir o direito de votar” está incorreto o uso do futuro composto do subjuntivo “tiver tido”. Na frase “Quando vai ter dezoito anos, você aprenderá a dirigir, terá o carro e adquirirá o direito de votar” é incorreto o uso de “vai ter”, porque é necessário o uso do futuro subjuntivo “tiver”. Trata-se duma oração temporal, não se usa o futuro do indicativo depois do QUANDO em frases subordinadas temporais no futuro. Por isso a frase correcta é a III, porque tem relação lógica entre o conteúdo da subordinada e o da frase principal, graças ao uso adequado das formas verbais (quando + futuro subjuntivo: “quando tiver 18 anos” + futuro indicativo para acções que dependem da frase temporal, uma consequência: “vai aprender/aprenderá a dirigir...”. CM 4 	
A5			
	<ul style="list-style-type: none"> • III • A primeira frase está errada porque o futuro anterior do conjuntivo indica algo que acontece no futuro, mas antes do que acontece na outra frase. Além disso, se a segunda parte da frase, como neste caso, tem o verbo conjugado no futuro, seria correcto conjugar o verbo da secundária no futuro simples do conjuntivo, também porque há o advérbio “quando”, que indica uma possibilidade ou uma intenção no futuro. A segunda frase está errada porque com o advérbio “quando”, o qual neste caso indica uma possibilidade/intenção futura, o verbo tem de ser conjugado no futuro do conjuntivo, e o verbo da frase principal pode-se conjugar no futuro ou no presente do indicativo. Neste caso, “aprender a dirigir, ter o carro e adquirir o direito de votar” são consequências de ter dezoito anos. Portanto é como se logo depois ele ter dezoito anos, ele pode fazer tudo isso. CM 4 	<ul style="list-style-type: none"> • A primeira frase está errada porque o futuro anterior do conjuntivo indica algo que acontece no futuro, mas antes do que acontece na outra frase. Além disso, se a segunda parte da frase, como neste caso, tem o verbo conjugado no futuro, seria correcto conjugar o verbo da secundária no futuro simples do conjuntivo, também porque há o advérbio “quando”, que indica uma possibilidade ou uma intenção no futuro. A segunda frase está errada porque com o advérbio “quando”, o qual neste caso indica uma possibilidade/intenção futura, o verbo tem de ser conjugado no futuro do conjuntivo, e o verbo da frase principal pode-se conjugar no futuro ou no presente do indicativo. Neste caso, “aprender a dirigir, ter o carro e adquirir o direito de votar” são consequências de ter dezoito anos. Portanto é como se logo depois ele ter dezoito anos, ele pode fazer tudo isso. Querria acrescentar na minha resposta que o enunciado II é agramatical porque o futuro do indicativo não é usado pelos falantes nativos em frases temporais com “quando”. CM4 	

	<p style="text-align: center;">A6</p> <ul style="list-style-type: none"> III I. Há um erro porque o verbo TIVER TIDO refere-se ao 382o mela. II. Há um erro porque o neste caso o conector temporal QUANDO não requer a forma composta dos verbos. CM2 	<ul style="list-style-type: none"> I. Há um erro porque o verbo TIVER TIDO refere-se ao passado e os verbos da frase principal estão no futuro. 2. Há um erro porque o tempo e o modo verbal da subordinada são inadequados em relação à frase principal, tem-se o futuro do indicativo na subordinada temporal (a qual inclui a conjunção temporal ‘quando’). Em português não é possível usar o futuro do indicativo na subordinada temporal com QUANDO, como acontece em italiano, por isso é necessário o futuro do subjuntivo com na frase III. CM3
	<p style="text-align: center;">A7</p> <ul style="list-style-type: none"> III No enunciado I o tempo verbal utilizado parece não ser adequado ao contexto, de facto a intenção da frase é de expressar uma possibilidade que só se realizará com certeza no futuro, portanto a opção que mais se alinha à intenção da frase é aquela apresentada no enunciado III. No enunciado II pessoalmente não encontrei ulteriores erros: acho que, na verdade, as duas frases poderiam ser utilizadas da mesma forma. CM2 	<p>Na frase I o verbo “ter” conjugado no futuro composto do conjuntivo indica uma ação futura que está terminada antes de uma outra ação futura; não é essa a intenção veiculada pela frase original na língua italiana. Na frase II o uso da perífrase verbal com o verbo “ir” no futuro indicativo +infinitivo, que indica a intenção de realizar uma ação com a certeza de que essa se vai realizar, contrasta com o “quando”, que indica uma eventualidade, portanto, uma incerteza. A frase III é a correta porque na subordinada temporal com QUANDO foi usado o futuro do conjuntivo “quando tiver 18 anos” para exprimir uma situação que é um tipo de previsão e os outros verbos da frase principal estão no futuro do indicativo. CM4</p>
	<p style="text-align: center;">A8</p> <ul style="list-style-type: none"> II A primeira construção é problemática, porque se utiliza a forma do Futuro Composto do Conjuntivo, composto pelo verbo ter (na forma do futuro simples do conjuntivo) e o participio do verbo principal. Indica sempre uma ação futura que estará terminada antes de outra ação no futuro. Esta forma verbal indica uma eventualidade já concluída e anterior em relação a outro evento futuro. O principal erro é que nesta frase, assim como na frase III se utiliza uma forma do Futuro do Conjuntivo (simples ou composto), e este tempo é utilizado principalmente para indicar uma eventualidade, uma hipótese, uma incerteza no futuro, uma probabilidade. Neste caso seria mais adequado utilizar a forma do indicativo, porque o facto de “ ter dezoito anos” é uma condição certa, segura, e por isso se marca só a condição (ter dezoito anos) para que o outro evento se verifique no futuro (aprender a dirigir,...). Nesta frase não se questiona a probabilidade, mas se indica o conteúdo como um fato aceite. O facto de ter dezoito anos não pode indicar um facto incerto. CM2 	<ul style="list-style-type: none"> Correção III: Na verdade, a frase II também está errada e a III é a correta. A primeira construção é problemática, porque se utiliza a forma do Futuro Composto do Conjuntivo, composto pelo verbo ter (na forma do futuro simples do conjuntivo) e o participio do verbo principal. Indica sempre uma ação futura que estará terminada antes de outra ação no futuro. Esta forma verbal indica uma eventualidade já concluída e anterior em relação a outro evento futuro. <p>EM III temos uma frase temporal introduzida por “quando”, que não indica necessariamente uma hipótese, mas um evento projetado no tempo futuro (“quando tiver 18 anos”). As demais situações mencionadas na frase principal vão acontecer nesse tempo futuro dos 18 anos, ou seja, primeiro você completa essa idade e depois vai aprender a dirigir, vai ter o seu carro e vai adquirir o direito de votar”. Não é possível usar o futuro do indicativo nessa construção porque a frase fica agramatical, como é o caso da frase II. Nas frases temporais introduzidas por “QUANDO” não é possível utilizar o futuro do indicativo, seja na forma simples, seja na forma perifrástica, porque em português existe uma forma verbal específica para esse tipo de contexto e de uso da língua. Em italiano, é possível usar o futuro do indicativo em subordinadas temporais. CM3</p>
	<p style="text-align: center;">A9</p> <ul style="list-style-type: none"> II Os problemas das outras construções (I-III) está ligada ao tempo, no sentido que não transmitem todo o sentido do futuro. CM1 	<ul style="list-style-type: none"> Correção da resposta anterior → III Mudei a resposta. A solução correta é a n.3. Isso porque é uma frase temporal, que inicia com a palavra “quando” e por isso temos que usar o verbo conjugado no Futuro do Conjuntivo, “tiver 18 anos”. A segunda frase (II) não pode ser aquela justa porque agramatical (nunca podemos usar o tempo do Futuro do Indicativo numa frase temporal), e a frase I apresenta o verbo no Futuro do Conjuntivo, mas composto. Essa tipologia de construção indica uma ação futura, mas já concluída e por isso não correta nesse caso. CM3
	<p style="text-align: center;">A10</p> <ul style="list-style-type: none"> III Na primeira construção é utilizada a forma composta do futuro do conjuntivo “tiver tido” que não é necessária neste caso em que temos de fazer a tradução numa forma simples. Na segunda frase, há os outros verbos no futuro simples sem o verbo “ir” que não seria completamente errada, mas é melhor utilizar “ir a “ para exprimir mais certeza do que vai passar num futuro mais próximo. CM1 	<p>O adverbio “quando”, neste caso, introduz uma frase temporal que na língua portuguesa precisa de ter o verbo conjugado no futuro do conjuntivo. Assim sendo, o enunciado número 2 não está correto porque há a perífrase verbal “ir + infinitivo” para exprimir o futuro. O enunciado número 1, mesmo tendo o verbo ao futuro do conjuntivo, está errado porque apresenta a forma composta do tempo verbal que, a nível semântico, indica um evento futuro mas já terminado (no futuro) que não concorda (a nível semântico) com os verbos das outras frases do mesmo enunciado em que há as perífrases verbais para indicar ações que quando o sujeito tiver dezoito anos, ainda não serão terminadas. CM4</p>
1.b	<p style="text-align: center;">A1</p> <ul style="list-style-type: none"> II O verbo “frequentar” é utilizado de forma 382o melas. É 382o melas382v um verbo (como no enunciado 2) que se refere aos alunos (frequentarem). O enunciado 3 está errado porque se 	<ul style="list-style-type: none"> O verbo “frequentar” é utilizado de forma 382o melas. É 382o melas382v marcar o sujeito gramatical, que é diferente do sujeito do outro verbo na frase (não é mais “a universidade”). Portanto, é preciso conjugar o verbo no infinitivo pessoal (frequentarem – quem? Os alunos). O enunciado 3 está errado

	interrompe depois “a possibilidade” (qual possibilidade?)... CM2	porque se interrompe depois “a possibilidade” (qual possibilidade?). Falta uma preposição (de) e o verbo no infinitivo pessoal. (CM 4)
A2		
	<ul style="list-style-type: none"> I (incorreta) Neste caso, eu escolhi o primeiro enunciado porque depois do verbo “oferecer”, tem que ser usado o infinito não conjugado (frequentar). No terceiro enunciado, a conjunção que + indicativo não combina com a outra frase. CM1 	<ul style="list-style-type: none"> Correção: II O enunciado correto é o II. O infinitivo pessoal precisa ser conjugado na terceira pessoa plural para representar o agente da ação. (os alunos e os professores). O primeiro enunciado é errado porque o infinitivo pessoal não é conjugado e por isso não se pode entender o agente da ação. Enfim, o ultimo enunciado é incorreto porque o conectivo “que” não se liga com a frase posterior. CM4
A3		
	<ul style="list-style-type: none"> II Usamos o infinitivo pessoal quando o infinitivo não tem o mesmo sujeito do verbo do qual ele depende. CM2 	<ul style="list-style-type: none"> Usamos o infinitivo pessoal quando o infinitivo não tem o mesmo sujeito do verbo do qual ele depende. Em I: o verbo “frequentar” deve concordar com “os alunos”. Em III: “a possibilidade que” + indicativo é uma frase agramatical CM3
A4		
	<ul style="list-style-type: none"> I A frase “A universidade ofereceu aos alunos a possibilidade de frequentarem aulas em modalidade on line ou presencial durante a pandemia” é incorreta, porque não é necessária a conjugação do verbo frequentar” porque tem o mesmo sujeito. A frase “A universidade ofereceu aos alunos a possibilidade que frequentam aulas em modalidade on line ou presencial durante a pandemia” tem o erro “que frequentam”, porque é necessário o uso do infinitivo. CM1 	<ul style="list-style-type: none"> SEM ALTERAÇÃO <p style="text-align: center;">CM1</p>
A5		
	<ul style="list-style-type: none"> II A primeira frase está errada porque a universidade oferece aos alunos a possibilidade de escolha entre frequência online e presencial, portanto o uso do infinitivo impessoal está errado. Em italiano podemos utilizar o infinitivo, porque não há um tempo como o infinitivo pessoal, que neste caso seria mais correto. (faltou falar da frase III) CM2 	<ul style="list-style-type: none"> A primeira frase está errada porque a universidade oferece aos alunos a possibilidade de escolha entre frequência online e presencial, portanto o uso do infinitivo impessoal está errado. Em italiano podemos utilizar o infinitivo, porque não há um tempo como o infinitivo pessoal, que neste caso seria mais correto. Também porque o agente é “os alunos”, e o verbo precisa 383o mel-lo. Na terceira o erro está no verbo “frequentam”, que é no presente do indicativo, e isso não pode ser, porque o presente indica algo que acontece no momento mesmo no qual o falante fala. Está errada também a preposição “que”, porque a expressão correta seria “oferecer a possibilidade DE”, que precisa de um verbo no infinitivo (nesse caso pessoal, porque o agente “os alunos” está explicitado). <p style="text-align: right;">CM4</p>
A6		
	<ul style="list-style-type: none"> II Há um erro porque neste caso é necessário o infinitivo pessoal já que a frase refere-se aos alunos. Em III, há um erro porque a construção linguística TER A POSSIBILIDADE DE... é uma estrutura fixa. Ademais o verbo FREQUENTAM no presente do indicativo não concorda com o sentido da frase, já que o verbo principal está no tempo passado (OFERECEU). CM3 	<p style="text-align: center;">- SEM ALTERAÇÕES</p> <p style="text-align: center;">CM3</p>
A7		
	<ul style="list-style-type: none"> I No enunciado III não temos o utilizo do modo verbal adato à situação. No enunciado I o tempo e o modo verbal estão corretos, só não está correto o número, porque faz referência a “os alunos”. CM1 	<ul style="list-style-type: none"> Correção → II No enunciado III faltou uma preposição ligando o significado de “a possibilidade” com o verbo “frequentar”, além disso esse verbo apareceu no presente do indicativo. Outra observação é o uso de “que” não completando “a possibilidade”. No enunciado I o tempo e o modo verbal estão corretos, só não está correto o número, porque faz referência a “os alunos” e o verbo está no infinitivo, mas sem a concordância com o plural. <p style="text-align: right;">CM3</p>
A8		
	<ul style="list-style-type: none"> I na primeira frase utiliza – se a construção ter a possibilidade de + verbo na forma do infinitivo. Quem escreveu esta tradução atuou uma tradução correta a partir da frase em italiano, sem alterar os verbos e a construção da frase de origem CM1 	<ul style="list-style-type: none"> Correção da resposta → II No primeiro enunciado utiliza-se o verbo “frequentar”, conjugado na forma do infinitivo impessoal. Neste caso não seria adequado usar esta forma verbal, porque o sujeito da primeira parte (a universidade) não é mesmo da segunda (estudantes), portanto, seria mais adequado utilizar a forma do infinitivo pessoal, como no caso do segundo enunciado (frequentarem). Além disso é necessário sublinhar que toda a segunda parte “a possibilidade de frequentarem aulas em

		<p>modalidade on-line ou presencial durante a pandemia”, representa o argumento do verbo “oferecer”. (o que é que oferece a Universidade aos estudantes? A possibilidade de)</p> <p>O terceiro enunciado seria errado porque há um erro de natureza sintática na regência nominal (possibilidade que) seguido de um Indicativo presente. Também em italiano esta frase não teria tido sentido: L’università ha offerto agli studenti la possibilità che seguono le lezioni [...].</p> <p>CM4</p>
	A9	
	<ul style="list-style-type: none"> I <p>Acho que a primeira frase (aquela para mim correta), está mais perto, ao nível gramatical (sobretudo no uso dos verbos), daquela italiana.</p> <p>CM1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Correção da resposta: II <p>Acho que a frase justa é a número 2. Para explicar a razão temos que dividir a frase correta. Temos: A universidade (sujeito n1) + ofereceu (verbo em P.P.S, que se refere ao Sujeito n1) + aos alunos (para quem está a oferecer a universidade?) + a possibilidade (o “objeto” que se está a oferecer) + de frequentarem (verbo em Infinitivo Pessoal que se refere “aos estudantes”, sujeito n2) + aulas em modalidade ... (o resto da frase). Para um nativo italiano poderia parecer correcta também a tradução numero 1, mas tendo em conta que a língua portuguesa precisa de um sujeito marcado no infinito pessoal, a segunda frase é aquela correta. O verbo no Infinitivo Pessoal refere-se “aos alunos”, que são o sujeito n2 e não se refere mais a “universidade” que é o sujeito da frase principal.</p> <p>CM4</p>
	A10	
	<ul style="list-style-type: none"> I <p>Na segunda frase vemos o utilizo do verbo “frequentar” no infinitivo pessoal que representa um problema porque com uma construção desse tipo é preciso o infinitivo Impessoal, como na primeira frase. Na terceira frase o problema é o utilizo da conjunção “que” mais o verbo conjugado ao presente do indicativo.</p> <p>CM1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Correção → II O enunciado número 1 não está correto devido a um problema na rede argumental do verbo da subordinada “frequentar”: o verbo é bivalente e precisa de um tema (as aulas) e de um agente (os alunos) que, neste caso, não aparece porque o verbo está na forma infinitiva. O enunciado 2 está correto porque o verbo “frequentarem” indica o agente “alunos” após a preposição “para”. No início havia o sujeito “a universidade” que é o sujeito do verbo “oferecer”, mas não do verbo “frequentar”. No caso do enunciado número 3, está errado porque antes da frase relativa introduzida pelo “que”, falta a preposição “de” para expressar qual é a possibilidade que a universidade oferece. Além disso, após a conjunção “que” (que introduz a frase relativa) é preciso conjugar o verbo no conjuntivo presente “frequentem”: ‘a possibilidade de que frequentem aulas..’ <p>CM 4</p>
I.c	A1	
	<ul style="list-style-type: none"> I Em 2, o verbo não concorda com o nome “irregularidades”. Em 3, falta o auxiliar antes do verbo “verificadas”: durante a fase de análise dos documentos, foram verificadas irregularidades no contrato de venda do imóvel”. CM 3 	<ul style="list-style-type: none"> SEM ALTERAÇÕES <p>CM 3</p>
	A2	
	<ul style="list-style-type: none"> I <p>O primeiro enunciado está correto: o verbo é na conjugação imperfeita e combina com o sujeito “irregularidades”. No enunciado II, o verbo é na terceira pessoa singular mas o sujeito é plural. No III, é utilizado o 384o melas384v “verificadas” mas não é usado o auxiliar. CM3</p>	<p>SEM ALTERAÇÕES</p> <p>CM 3</p>
	A3	
	<ul style="list-style-type: none"> I Concordamos sempre o verbo com o sujeito CM2 	<ul style="list-style-type: none"> Concordamos sempre o verbo com o sujeito. II: o verbo “verificou-se” não é concordado com “irregularidades”, que o seu sujeito. III: frase agramatical porque faltou um verbo auxiliar na formação da passiva: “foram verificadas”. CM3
	A4	
	<ul style="list-style-type: none"> I <p>A frase II é incorreta a contrucao “verificou se” porque tem que referirse a terceira pessoa do plural. A 384o melas384v III é incorreta porque “verificar se” é reflexivo. CM1</p>	<p>A frase II é incorreta porque tem que referir-se a terceira pessoa do plural. A construção III é incorreta porque o verbo “verificar” na forma do particípio não está adequado porque falta outro verbo “ser” para formar a voz passiva. CM2</p>
	A5	
	<ul style="list-style-type: none"> I Na segunda frase o verbo “verificou-se” está conjugado na terceira pessoa singular, enquanto o sujeito “irregularidades” é 	<p>SEM ALTERAÇÕES</p> <p>CM 3</p>

	<p>plural, então necessita a terceira pessoa plural. Na terceira o verbo é no particípio perfeito, portanto no período inteiro falta um verbo conjugado, e a frase não resulta completa. Uma forma melhor poderia ser “foram verificadas”.</p> <p>CM 3</p>	
A6		
	<ul style="list-style-type: none"> I <p>Em II, há um erro porque o verbo não pode ser na 3 pessoas singular quando o sujeito é plural (IRREGULARIDADES): é necessária uma concordância pl./sing. Em III, há um erro porque o particípio do verbo não pode ser usado neste contexto. O verbo deve ser conjugado.</p> <p>CM3</p>	<p>- SEM ALTERAÇÕES</p> <p>CM3</p>
A7		
	<ul style="list-style-type: none"> I <p>No enunciado II temos uma concordância não adequada do verbo em relação ao número apresentado pelo termo “irregularidades”, portanto o verbo tem de ser conjugado com pessoa plural; além disso, o contexto em que a frase está inserida, exige uma construção impessoal. No enunciado III a concordância em relação ao número é adequada ao contexto; aquilo que parece não estar correto é o uso do tempo verbal para efetuar uma construção impessoal, que em português efetua-se com o pretérito imperfeito do indicativo.</p> <p>CM2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Apagou resposta anterior. Na frase II a problemática principal é de tipo sintático e concerne a concordância em número entre o sujeito “irregularidades” e o verbo “verificar-se”. Na frase III o problema é de natureza sintática; aqui o verbo está na forma do particípio e precisa estar na forma passiva, faltou o auxiliar “ser” conjugado no passado e no plural “foram” antes do particípio “verificadas” para se referir a “irregularidades” (agente da voz passiva). <p>CM3</p>
A8		
	<ul style="list-style-type: none"> I Na segunda frase não há uma concordância de números, ou seja o verbo é na forma singular “verificou – se” , mas o nome é na forma plural “irregularidades”. <p>Na terceira frase falta uma parte da segunda proposição: “verificadas” pode ser uma parte para a construção da forma passiva, mas faltou o verbo “ser” no passado e no plural “foram” + verificadas.</p> <p>CM3”</p>	<p>A segunda frase tem um erro de natureza sintática, porque não há uma concordância entre o sujeito e o verbo: o sujeito está na forma plural (irregularidades), pelo contrário o verbo da frase está na terceira pessoa singular (verificou-se). Por isso seria adequado, como no caso do primeiro enunciado, utilizar o verbo conjugado na forma plural para ter uma concordância entre sujeito e verbo: verificaram-se irregularidades; ou mudar o sujeito da frase: verificou-se uma irregularidade; No caso da terceira frase há um problema de coesão, porque a frase sem a presença de um verbo (ser) indicando a voz passiva não tem sentido. Neste caso houve uma transformação do verbo (verificar) para o particípio (verificadas), mas com esta estrutura falta completar a rede argumental adequada, a frase ficou sem um verbo indicando o sujeito “irregularidades no contrato”.</p> <p>CM4</p>
A9		
	<ul style="list-style-type: none"> I <p>Na terceira frase falta algumas coisas ao nível de construção da frase e pelo outro lado na segunda o verbo não é justo.</p> <p>CM1</p>	<p>A primeira frase é aquela correta. Isso porque seja na segunda que na terceira temos uma concordância dos verbos estranhas. Sabendo que “as irregularidades” são o sujeito da frase, os verbos “verificou-se” e “verificadas” não estão adequadamente conjugados. “Verificou-se” refere-se a uma terceira pessoa singular e, as “irregularidades” são plurais; na 3 frase parece-me que falta uma parte da construção verbal. Seria mais correto dizer, nesse caso: “Durante a fase de análise dos documentos, FORAM verificadas irregularidades no contrato de venda do imóvel”. Assim, acho, poderia funcionar, porque é uma frase na voz passiva.</p> <p>CM3</p>
A10		
	<ul style="list-style-type: none"> I O problema nas outras construções é a flexão do verbo “verificar-se”, ou seja, na segunda proposta o verbo não concorda com o sujeito ao que se refere: “verificou-se” é singular e não concorda com “irregularidades” que é plural. Na terceira proposta, há apenas o particípio do verbo que neste caso não pode ser utilizado sem auxiliar, porque a frase aparece na forma passiva; ou seja, o sujeito “sofre” a ação, então o verbo precisaria de ser precedido do auxiliar “foram verificadas”. <p>CM 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> O enunciado número 2 não está correto devido a um problema de natureza sintática na frase principal: apesar de “as irregularidades” ter valor temático de tema, na rede argumental do verbo “verificar”, neste caso tem valor sintático de sujeito porque o verbo está na forma passiva (indicada pelo pronome ‘-se’). Assim sendo, o verbo teria de ser conjugado na 3ª pessoa plural para concordar com o seu sujeito. O enunciado número 3 também não está correto devido a um problema sintático, mas neste caso o verbo está no particípio passado e não na forma passiva (como na versão italiana da frase). Assim sendo, a frase principal torna-se incompreensível a nível semântico, porque também nessa rede argumental, o tema/objeto do verbo (irregularidades) tem valor sintático de sujeito. É por isso que o verbo teria de estar conjugado na forma passiva “foram verificadas irregularidades” ou “verificaram-se irregularidades”, para estar correto. <p>CM 4</p>

EXERCÍCIO 2		
Exercício	Pré-intervenção	Pós-intervenção
2.a	A1	SEM ALTERAÇÕES
	Eu sugeriria mudar o registro que não considero muito formal. No âmbito acadêmico é importante utilizar termos e estruturas sintáticas mais refinados. Além disso, não utilizaria a primeira pessoa. Enfim, não contaria a história de forma tão explícita, mas a inseriria somente se e quando for necessário – para reforçar argumentos a favor ou contra a minha tese o àquela de outros críticos.	
	A2	SEM ALTERAÇÕES
	Eu acho que as palavras e o conteúdo sejam adequadas, mas talvez a forma (algumas palavras) não parecem muito formal. Há frases de interrogação, e o texto é escrito numa forma muito pessoal. Os verbos não são na terceira pessoa singular, como por exemplo: “Quando informei que...não exagerei”. No caso tivesse de ser publicado num contexto acadêmico, a forma tem que ser mais formal.	
	A3	SEM ALTERAÇÕES
	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, sugiro algumas mudanças: adicionaria as notas bibliográficas e contaria, em breve, a trama do romance. 	
	A4	SEM ALTERAÇÕES
	É necessário corrigir os erros do 386o melas386 2.b e usar um registro um pouco mais formal. Por exemplo o Enunciado: “Quando informei que o livro de contos é resultado de uma vida,não exagerei” seria melhor: “Pode afirmar se que, sim exagerar, o livro de contos é resultado de uma vida” porque é menos pessoal.	
	A5	SEM ALTERAÇÕES
Nessa possibilidade, eu sugeriria eliminar as expressões pessoais que indicam uma opinião subjetiva, e também os verbos conjugados na primeira pessoa singular (eu) como por exemplo “quando informei”, porque nos contextos científicos, acadêmicos ecc. É melhor explicar só os fatos de maneira imparcial.		
A6	SEM ALTERAÇÕES	
Num contexto 386o melas386 é importante não falar em primeira pessoa e não dar pontos de vista pessoais		
A7	SEM ALTERAÇÕES	
Sim, porque apesar de ser exaustivo é pouco coeso, o problema principal qe encontrei durante a leitura do texto foi relativamente à concordância verbal; além disso, sugeriria a revisão do estilo empregado, que em alguns pontos do texto parece mais informal.	<p>No texto há alguns elementos que poderiam ser modificados para podê-lo publicar num contexto acadêmico: as marcas de subjetividade poderiam ser transformadas em marcas impessoais por meio do uso de pronomes e verbos conjugados na segunda pessoa do plural ou por meio de construções impessoais com o -SE. Seria boa coisa também apresentar mais informações sobre o autor da obra que está a ser resenhada e especificar a tipologia de leitores que poderiam ter interesse na obra.</p>	
A8	SEM ALTERAÇÕES	
<p>Sim. Porque principalmente eu não utilizaria no contexto acadêmico expressões em primeira pessoa, porque sempre teria que ser um texto objetivo, e não muito pessoal, por isso substituiria palavras como “não exagerei”, “sem lermos”, “quando informei”.</p> <p>- utilizaria além disso outras construções para relacionar as frases, eliminando por exemplo “uma dúvida (...);”, “assim”(no início da frase).</p> <p>- para um trabalho acadêmico não daria muitas informações sobre o meu pensamento pessoal / opinião.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em primeiro lugar, depois de ter estudado a estrutura de uma resenha crítica no laboratório, posso dizer que eu teria acrescentado algumas informações essenciais, para criar uma referência bibliográfica completa no início (falta a data da edição usada, o número das páginas, o ano da edição original. Só está escrita a editora e o nome do autor). Na parte final não está presente nenhuma referência a um possível público que poderia estar interessado no livro (embora seja um elemento facultativo). Eu acho que o autor não soube sublinhar muito bem a própria posição, a própria opinião: não há uma grande presença de apreciações valorativas sobre os méritos e os defeitos da obra original; assim como não há muitos exemplos para oferecer ao leitor uma visão mais detalhada da obra. A linguagem utilizada não está muito adequada ao contexto acadêmico: - há muitas repetições: o livro de contos é resultado de uma vida, não exagerei. 	

		- não foram utilizadas conjunções ou conectores adequados para criar uma boa coesão, como no caso de apesar de, utilizado de forma errada, ou a presença de frases mais breves e não muito articuladas.
	A9	
	Sim, porque provavelmente o tom usado não está sempre adequado, sobretudo se pensamos que esse artigo deveria ser escrito e publicado ou numa revista científica ou num congresso. Deveria usar estratégias mais da linguagem formal-acadêmica.	A resenha deveria fazer mais referimento ao texto que se está a resenhar, assim poderíamos ter algo de mais concreto. Falta a indicação da referência bibliográfica da obra, dados breves sobre o autor e outras coisas importante e que são típicas numa resenha crítica
	A10	
	Sim. Porque... Sendo este texto, uma resenha publicada num <i>blog</i> , a linguagem utilizada não é completamente formal; de fato, apresenta também considerações muito pessoais e às vezes é como se o autor falasse diretamente com o leitor. Eu acho que, num contexto académico seria melhor escrever de forma mais impessoal.	Se esta resenha tivesse de ser publicada em contextos académicos, sugeriria apenas de tirar as frases que indicam de forma explícita (verbos e pronomes na 1ª pessoa singular: linha 11) o ponto de vista do autor ou substituiria a forma verbal/pronominal dessas frases. Ex: “Não se exagera a informar que o livro de contos é resultado de uma vida.”
2.b	A1	
	<ol style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Problema: explorar – infinitivo Correção: Explora Justificação da correção: O verbo deve ser conjugado no presente indicativo porque se fala de um fato – neste caso, o fato que o livro é um trabalho onde o autor explora o limite entre o real e o ficcional, o humano e o inventado. [CM 2] <ul style="list-style-type: none"> Para o – preposição Pelo É o engenheiro que procurou o Ruffato, escrevendo uma carta para ele. O autor do livro, porém foi procurado, por carta, por alguém – neste caso, pelo engenheiro. [CM 2] <ul style="list-style-type: none"> Ser – infinitivo impessoal serem Neste caso, o verbo se refere a Ruffato e ao engenheiro. Portanto, o verbo deve ser “serem” e não “ser”. [CM 2] <ul style="list-style-type: none"> Vai saber Vamos saber O verbo não concorda com o sujeito implícito – nós. Portanto, a forma correcta do verbo é “vamos saber”. [CM 2] <ul style="list-style-type: none"> Apesar disso Por isso “Por isso” é correcto porque o autor da resenha explicou antes as razões que fazem com que ‘a qualidade de Ruffato como autor ficcional’ tenha ‘especial brilhantismo nesse livro globalizante’. [CM 2] 	<ol style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> SEM ALTERAÇÕES [CM 2] <ul style="list-style-type: none"> O verbo “procurar” está na voz passiva e a preposição que indica o sujeito da ação é “por” e não “para”, que é do destinatário ou da finalidade. A preposição “por” se junta com o artigo sempre e fica “pelo”, por causa da especificação “o engenheiro”. [CM 4] <ul style="list-style-type: none"> SEM ALTERAÇÕES [CM 2] <ul style="list-style-type: none"> A frase anterior possui um sujeito implícito, de 1ª pessoa plural, marcado na forma do infinitivo pessoal “sem lermos”. A continuação da outra frase “nunca vamos saber a resposta” completa o significado da anterior “o que acontece sem lermos?”, pois é uma relação de causa e consequência. O sujeito implícito continua sendo o mesmo, e por isso, deve-se modificar para “vamos saber” ao invés de deixar na 3ª pessoa do singular. [CM 4] <ul style="list-style-type: none"> Utilizar o conectivo “apesar disso” é um erro de coesão, pois é sinónimo de “no entanto” e “todavia. Todos esses conectivos indicam adversidade. O autor da resenha quer dizer que é precisamente pelas razões que já tinha explicado antes que ‘a qualidade de Ruffato como autor ficcional’ tenha ‘especial brilhantismo nesse livro globalizante’. Portanto, o conectivo correcto é “por isso”, que tem a função de “conclusão”. [CM 4]
	A2	
	<ol style="list-style-type: none"> <ul style="list-style-type: none"> Problema: .Explorar Correção: .explora Justificação da correção: .. Explorar é infinitivo, e neste caso se pode usar o presente indicativo na terceira pessoa singular. CM2 <ul style="list-style-type: none"> para o pelo O erro é porque o verbo “procurar” precisa da preposição que indica a pessoa que vem procurada. CM2 <ul style="list-style-type: none"> SER que são Eu usei “que” para substituir o sujeito (os dois homens) e depois o presente indicativo, porque se é usado o 387o melas387v, não se entende o sujeito. CM2 	<ol style="list-style-type: none"> SEM ALTERAÇÕES CM2 <ul style="list-style-type: none"> O erro é o uso da preposição “para”. O verbo “procurado” é na forma passiva e neste caso deve ser utilizada a preposição POR, que indica o agente responsável pela ação que é realizada. Além disso, a preposição POR se junta com o artigo, formando uma única palavra “pelo”. CM4 <ul style="list-style-type: none"> O erro é a conjugação errada do verbo “ser”. Neste caso, o sujeito é “os dois homens”, e por isso precisa concordar com o verbo infinitivo. “Serem” é a forma correta ou também “que são”, como tinha indicado antes. O problema é que na forma impessoal, o verbo “ser” fica sem um agente, que já está explícito na frase e necessita de concordância com ele. CM4 SEM ALTERAÇÃO. CM3

	<p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> VAI SABER VAMOS SABER Eu usei “vamos” saber, porque na primeira frase o verbo “lermos” indica a primeira pessoa plural. CM3 <p>5.</p> <ul style="list-style-type: none"> APESAR DISSO PRECISAMENTE POR ISSO Neste caso “apesar disso” não pode ser utilizado, porque a frase quer exaltar a qualidade do autor e “apesar disso” parece ter uma 388o melas388 negativa. CM3 	<p>5. SEM ALTERAÇÃO</p> <p>CM3</p>
A3		
	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Problema: concordância verbal Correção: explorar → explora Justificação da correção: Concordei o verbo. CM1 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Preposição errada Para → pelo A diferença entre “por” e “para”. Usamos “para” só para expressar “finalidade” (ex. Fiz isto para ti), direção/ destino (es. Este ônibus va para Perugia), prazo (es. Quero o relatório para às 11h). Nos outros casos usamos “por” CM3 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Concordância verbal Ser → serem Usamos o infinitivo pessoal quando o sujeito é exprimido CM2 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> Concordância verbal Vai saber → vamos saber CM1 <p>5.</p> <ul style="list-style-type: none"> Conectivo errado Apesar disso → finalmente “apesar disso” indica uma 388o melas. Neste caso necessita-se de “finalmente” ou “em conclusão” porque é o último parágrafo do texto. CM2 	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Concordei o verbo com o sujeito (o escritor mineiro) CM2 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Sem alteração A diferença entre “por” e “para”. Usamos “para” só para expressar “finalidade” (ex. Fiz isto para ti), direção/ destino (es. Este ônibus va para Perugia), prazo (es. Quero o relatório para às 11h). Nesse caso, o sujeito é um agente da passiva, a preposição “por” tem o significado de indicar a ação realizada “pelo engenheiro”. CM4 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Usamos o infinitivo pessoal quando o sujeito é exprimido. Antes do verbo tem “os dois homens”, que indica um sujeito no plural, justificando a concordância também no plural. CM3 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> O sujeito de “saber” ou o agente da ação é “nós”, que aparece na frase “sem lermos”, com o uso do infinitivo conjugado. Por isso, a correção tem de ser concordar “saber” com “nós” da frase “sem lermos”, já que não teve mudança de sujeito. CM3 <p>5.</p> <ul style="list-style-type: none"> “apesar disso” indica uma oposição. Neste caso necessita-se de “finalmente” ou “em conclusão” porque é o último parágrafo do texto. A informação apresentada não é contraditória ao que foi já falado antes, ela é uma conclusão. CM3
A4		
	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Problema: .Explorar Correção: .explora Justificação da correção: ..Não é 388o melas usar o infinitivo, é necessário o presente de indicativo. CM2 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> para o pelo Não é possível usar “para” o, mas é necessário usar “por”. CM2 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> ser serem É necessário o uso do infinitivo pessoal. CM2 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> Vai saber Vamos saber Refere se a primeira pessoa do plural, por isso mudamos “vai” com “vamos”. CM2 <p>5.</p> <ul style="list-style-type: none"> A pesar disso Além disso Para adicionar informações é melhor usar “Além disso” ao invés de “a pesar disso”. CM2 	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Sem alterações CM2 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Não é 388o melas usar “para” o, mas é necessário usar “por”. Neste caso, o engenheiro não é o destinatário, mas quem realiza a ação, é quem “procura”. Só a preposição “por” consegue transmitir esse sentido ao completar o significado de “procurar” nesta frase. CM4 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> O verbo “ser” une duas informações: “os dois homens” e o lugar de origem deles. Então, “ser” precisa concordar com o sujeito “os dois homens”, ficando “serem” na forma do infinitivo pessoal porque antes do sujeito tem uma preposição “de” e não é o início de uma frase, por exemplo. CM4 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> Refere-se a primeira pessoa do plural, por isso mudamos “vai” com “vamos”, porque tem uma forma antes indicando o sujeito da frase “sem lermos”, ou seja, a primeira pessoa do plural. CM3 <p>5.</p> <ul style="list-style-type: none"> Para adicionar informações é melhor usar “Além disso” ao invés de “apesar disso”. Não é uma oposição de ideias e não funciona bem usar “apesar disso”, que indica contradição. CM3
A5		
1.		

	<ul style="list-style-type: none"> • Problema: .explorar • Correção: .explora • Justificação da correção: .. Na frase há um sujeito, “o escritor”, portanto o verbo precisa ser conjugado, e não deixado no infinitivo. CM2 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • para o • pelo • Aqui há um verbo na forma passiva, portanto o complemento de agente é expresso com a preposição • por e não para, que nesse caso tem de ser unida com o artigo masculino, mudando em “pelo” CM3 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ser • serem • Acho que a presença da preposição “de” na frase necessita do infinitivo pessoal. O sujeito é “os dois homens”, e portanto o verbo tem de ser conjugado na terceira pessoa plural, e não no infinitivo impessoal. CM4 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vai saber • Vamos saber • Na frase antes, o sujeito é nós (está escrito “sem lermos”) e também o verbo saber tem o mesmo sujeito, portanto tem de ser conjugado na primeira pessoa plural → vamos saber. CM3 <p>• Sem resposta</p>	<p>1. Não tem nenhuma preposição que justifique o uso do infinitivo pessoal. Os outros verbos da frase estão no tempo presente e precisa ter uma concordância lógica, conjugando “explorar” no presente. CM3</p> <p>2. SEM ALTERAÇÕES CM3</p> <p>3. SEM ALTERAÇÕES CM4</p> <p>4. O uso da frase com infinito antes “sem lermos” indica uma condição para a outra ação, que é uma consequência verificada no presente. Essa relação não pode ser interrompida com uma mudança de sujeito, por isso precisa da concordância “vamos saber”. CM4</p> <p>5. Apesar disso → por isso/ portanto “Apesar de” pode ser utilizado como sinônimo de “nonostante ciò”, mas nesse caso faz mais sentido utilizar um conector que expressa uma causa, como por exemplo “por isso/portanto” ecc. A frase com “apesar disso” não tem um conteúdo de oposição, a ideia é concluir o texto. CM4</p>
A6		
	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problema: .Explorar • Correção: .explora • Justificação da correção: .. Modifiquei o tempo verbal para adaptar este verbo com a forma verbal do verbo seguinte (é) CM2 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preposição inadequada “para” • Pelo • O verbo FOI PROCURADO exige a preposição POR porque é um verbo na forma passiva CM2 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O tempo verbal • Sendo • A forma verbal adequada é o gerúndio CM1 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concordância verbal • Vamos saber • O verbo tem de estar de acordo com o verbo anterior (LERMOS) CM2 • estilo • É importante, apesar disso, ... • Não se pode começar uma frase com “apesar disso”, é melhor adicionar outra frase antes CM1 	<p>1. Correção → explora. Não se usa o infinitivo porque não tem uma preposição antes. É preciso que o verbo “explorar” seja conjugado no presente indicativo para manter a lógica temporal da frase, com o verbo “é” no início. O texto faz uma análise de uma obra e por isso o tempo presente é muito frequente. CM4</p> <p>2. O verbo FOI PROCURADO exige a preposição POR porque é um verbo na forma passiva, com um agente conhecido “o engenheiro”. CM3</p> <p>3. A forma verbal adequada é o infinitivo pessoal (3º pessoa plural → “serem”). O gerúndio também estava incorreto. O verbo “ser” aparece depois de uma preposição “por conta de” e o sujeito é “os dois homens”. CM4</p> <p>4. Sem alterações CM2</p> <p>5. Apagou a explicação anterior. Lógica/coerência O significado da frase não é de uma ideia contrária, é uma informação complementar. Melhor usar “além disso”, que indica que este parágrafo necessita de uma introdução que apresenta um novo assunto. CM4</p>
A7		
	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problema: o verbo “explorar” não concorda com o sujeito. • Correção: .explora • Justificação da correção: modifiquei a conjugação de modo que concordasse com o número apresentado pelo sujeito e com o contexto, que exige a descrição daquilo que está a acontecer naquele momento presente CM3 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • construção “para o” não corresponde à intenção da frase • pelo 	<ul style="list-style-type: none"> • Apagou a resposta anterior. O problema da frase é de natureza sintática e tem a ver com a concordância do verbo “explorar” no infinitivo com o sujeito “o escritor mineiro”. Mudei a conjugação do verbo principal de “explorar” para “explora”, de modo a obter também a concordância com o sujeito da frase e com o contexto, que exige a descrição daquilo que está a acontecer naquele momento presente. Não era necessário manter o verbo no infinitivo porque não havia preposições antes. CM4 <p>2.</p>

<p>3.</p>	<ul style="list-style-type: none"> substituí a construção com “pelo” (por+o), que nesse contexto responde à pergunta “por quem foi procurado o autor?” CM3 <ul style="list-style-type: none"> concordância do verbo “ser” não adata para esse contexto Serem modifiquei a conjugação consoante o número apresentado pelo elemento “os dois homens” ao qual faz referência CM3 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> concordância do verbo “vai saber” não é adata vamos saber modifiquei a conjugação do verbo de modo que concordasse com o número apresentado anteriormente e expresso pela frase “Sem lermos as memórias” CM3 <p>5.</p> <ul style="list-style-type: none"> intenção expressa por “Apesar disso” não coincide com a real intenção da frase Além disso “Apesar disso” tem o significado de “embora”, “não obstante”, enquanto “além disso” indica uma vontade de apontar para as outras qualidades do sujeito, com o significado de “para além disso” CM2 	<ul style="list-style-type: none"> O problema está na escolha da preposição “para”+ o artigo “o”; nesse contexto o uso dessa preposição é errado porque a preposição ‘para’ poder indicar uma finalidade, um destino etc. e, portanto, não corresponde ao sentido último da frase. Troquei a preposição ‘para+o’ pela preposição ‘pelo’ (por+o) para completar o significado do verbo na voz passiva “foi procurado” + “por” + “o engenheiro”. A preposição “por” indica quem realizou a ação na voz passiva e a preposição “para” tem outra função e outro significado, como indicar finalidade, alvo, destinatário. No significado da frase, ‘o engenheiro’ só pode ser sujeito de “procurar”. CM4 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Aqui o problema está na falta de concordância em número entre o verbo e o seu argumento “os dois homens”. A solução que encontrei foi a de conjugar o verbo “ser” de forma a concordar com o número representado pelo seu argumento, ou seja, uma terceira pessoa plural. CM4 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> O problema aqui apresentado é de natureza sintática. A construção da perífrase verbal com o verbo “ir” no presente do indicativo não concorda com o sujeito; além disso, essa perífrase quer sugerir uma consequência em resposta a um acontecimento “Sem lermos as memórias”. Conjuguei o verbo principal da perífrase “saber” no futuro do indicativo para que a relação de causa-efeito fosse mantida, e de modo que a concordância em número fosse adequada. CM4 <p>5.</p> <ul style="list-style-type: none"> O problema aqui é o emprego da locução adversativa “Apesar disso”, cuja função é indicar oposição a ideia antecedente. Por fim Resolvi substituir a locução adversativa com a locução conclusiva “por fim” porque pensei que, sendo esse o último parágrafo, devia estar a concluir a sua resenha. CM4
A8		
<p>1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Problema: explorar (uso do verbo) Correção: explora Justificação da correção: Utilizei o verbo na forma do presente do indicativo, porque é uma ação certa. CM2 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Para o Pelo neste caso o verbo procurar exige a preposição por (procurar por), porque foi utilizada uma forma passiva “foi procurado por”, e no texto o autor usa a preposição para, que indica uma finalidade, mas que não é pertinente neste exemplo. Nesta frase seria pelo, porque por + o (o porque engenheiro é masculino) dá origem a “pelo” CM4 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> ser serem aqui não há uma concordância entre verbo e as pessoas que fazem esta ação. Ser indica uma pessoa singular, mas nesta frase são “os dois homens”, e por isso seria correto utilizar o verbo na forma plural. CM2 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> vai saber vamos saber 	<ul style="list-style-type: none"> Neste caso o autor da resenha utiliza o verbo “explorar”, que se encontra na forma do futuro do conjuntivo, ou na forma do infinitivo pessoal ou impessoal. Em todos os casos seria errado utilizar esta forma verbal, porque a ação que o resenhista queria apresentar ao leitor é uma descrição sobre o conteúdo do livro e as características do estilo do escritor. O presente tem esse valor atemporal e de descrição de factos. Além disso, a estrutura da frase não tem preposição antes de explorar que indique a necessidade do infinitivo ou uma conjunção que precise do futuro do conjuntivo. CM4 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Sem alterações CM4 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Neste caso o autor utilizou justamente a forma do infinitivo pessoal, mas de maneira errada. Os sujeitos das duas frases são diferentes: na primeira o sujeito é “a proposta”, e na segunda frase é “os dois homens”, mas o verbo desta última frase não se encontra na forma adequada, dado que o autor utilizou uma pessoa singular, em vez de uma pessoa plural. Por isso seria adequado criar uma concordância entre sujeito e verbo, e na correção o verbo foi reescrito desta forma: “serem”, eliminando assim o problema de natureza sintática. CM4 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> Trata-se de um erro de concordância verbal, o problema é de natureza sintática, pois na primeira frase o sujeito se pode individualizar no verbo “lermos”, e é evidente que é o “nós” que realiza a ação de “ler”, mas na segunda frase o autor escreve o verbo utilizando uma terceira pessoa singular “vai saber”.

	<ul style="list-style-type: none"> se o autor quer utilizar a construção ir + verbo, ele tem que concordar pessoa e verbo, antes o autor utilizou a expressão “sem lermos”, por isso o leitor percebe que ele está a utilizar a primeira pessoa plural, e não seria correto continuar a mesma frase mudando de pessoa. Por esta razão ele poderia usar “vamos saber”, ou “saberemos”, com o futuro simples. CM3 <p>5.</p> <ul style="list-style-type: none"> apesar disso por esta razão apesar disso”, como “embora”, introduzem uma expressão contrastante da primeira, por isso o sentido da frase não seria correto, porque o autor quer acrescentar uma frase, como se fosse a consequência do que escreveu na frase precedente. Eu utilizaria outras construções, como “Por isso”, “de consequência”, “por esta razão”, “por este motivo” CM4 	<p>Não temos, por isso, uma coesão entre as duas partes. Poderia ser escrito desta forma: “Sem lermos as memórias de Finetto, nunca vamos saber a resposta. (primeira pessoa plural)” CM4</p> <p>5.</p> <ul style="list-style-type: none"> O primeiro enunciado é : e é por isso que o livro se torna mais saberoso. [...] no segundo enunciado o autor escreve: qualidade de Ruffato como escritor ficcional tem especial brilhantismo nesse livro globalizante. O conectivo “apesar de” causa uma quebra de expectativa, contrariando uma ideia apresentada anteriormente. Nos dois enunciados o autor exalta as qualidades do escritor, e utilizando o conectivo “apesar de”, transmite uma ideia de contraste, de oposição. (“apesar de” poderia ser substituído por “não obstante”). Seria melhor utilizar neste caso um conectivo que “acrescenta” uma informação como “além disso”, “igualmente”, “aliás” ou que conclui o texto, como “por isso,” “por esta razão” CM4
A9		
<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Problema: .explorar Correção: .explora Justificação da correção: .. eu queria modificar o tempo utilizado porque como está escrito não se compreende muito a frase. CM1 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Para o pelo Não está correto o uso da preposição para CM2 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> ser são ao nível de significado, no sentido de pertencer ao mesmo lugar, fazer parte, ter origem igual e ter só o verbo ser assim não dá o sentido todo da frase CM1 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> vai saber vamos saber tem de se fazer a concordância verbal CM2 <p>• sem resposta</p>		<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> A frase é: “É mais um trabalho onde o escritor mineiro explorar o limite [...]”. Quem explora? Quem é que está a fazer essa ação? O escritor, de consequência, o verbo deveria estar conjugado na terceira pessoa singular e não estar no Infinitivo: “É mais um trabalho onde o escritor mineiro explora (o escritor) o limite [...]”. É um erro de conjugação verbal, falta de concordância entre verbo e sujeito. CM3 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Erro sintático (uso inadequado da preposição). Aqui o erro é de origem sintática porque a preposição usada está errada. “Para” usa-se para indicar um movimento, um objetivo sobretudo. Nesse caso específico está mais adequada a preposição “Por+o (refere-se ao “engenheiro”)", que é o agente da voz passiva. CM4 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Correção: serem A expressão “por conta DE” indica uma locução propositiva e pede o uso do Infinitivo Pessoal. Além disso, temos um outro problema, o sujeito é “os dois homens”, e faltou a concordância no número. A correção seria : “ A proposta singular tomou mais corpo por conta de os dois homens SEREM da mesma [...]”. CM4 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> É preciso fazer a concordância com o verbo que fica no início da frase: “se LERMOS ... nunca VAMOS saber”. O sujeito é o mesmo “nós” para os verbos “ler” e “saber”. A falta de concordância do verbo “saber” com o sujeito “nós” deixa confusa e errada a frase. CM3 <p>5.</p> <ul style="list-style-type: none"> Apesar disso Em conclusão/ em resumo Problema de coesão e coerência com o uso errado de “apesar disso”. O último parágrafo da resenha não tem o objetivo de apresentar uma contradição e não faz sentido começar com “apesar disso” porque a informação seguinte é uma conclusão e não oposição. Por essas razões acho que seja mais justo usar construções como: “Em conclusão” ou “enfim”. CM4
A10		
<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Problema: .o verbo explorar está na forma infinitiva Correção: .explora Justificação da correção: .. Conjuguéi o verbo na forma presente do indicativo porque neste caso o autor está a afirmar algo sobre o texto e refere-se ao autor do livro, então uma terceira pessoa singular. CM3 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Preposição inadequada: para o pelo A preposição “para” 391o melas391 uma finalidade, neste caso é correto utilizar a preposição por mais o artigo ‘o’. CM2 <p>3.</p>		<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> O verbo principal “explorar” tem de concordar, a nível temporal e formal, com o verbo principal da frase “é”, no presente do indicativo. Isto porque é introduzido por um advérbio locativo (onde) que não tem valor de pronome relativo, nem a “intenção” de introduzir uma frase relativa, então não precisa um verbo no futuro do conjuntivo. CM4 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Neste caso, o engenheiro não é o alvo/objetivo do evento, mas tem valor argumental de agente (quem procurou o autor); então a preposição correta seria a preposição “por” que com o artigo masculino “o” se torna “pelo”. CM3 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> O verbo principal “saber” conjugado no futuro por meio da perífrase verbal “ir + infinitivo”, está ligado ao verbo da frase anterior “ler” conjugado no infinitivo pessoal, devido ao facto

	<ul style="list-style-type: none"> Vai saber Vamos saber Temos de respeitar a 392o melas392va392 com o sujeito ao que o verbo se refere. Neste caso, o autor refere-se à 1 pessoa plural, respeitada também no primeiro verbo da mesma frase CM2 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> ser serem O verbo conjugado no infinitivo pessoal, não apresentava 392o melas392va392 com o sujeito, que neste caso não era mais “a proposta” mas “os homens”. CM3 <p>Sem resposta</p>	<p>de os dois verbos terem o mesmo sujeito; assim sendo, tem de concordar na pessoa e no número: o verbo “ler” está na 1ª pessoa plural ‘lermos’, então o verbo “saber” torna-se ‘vamos saber’. CM4</p> <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> A expressão “por conta de” é uma locução prepositiva causal, então está correto usar o verbo no infinitivo pessoal. O problema, neste caso, é que o sujeito do verbo é um sujeito plural (os dois homens), então o verbo teria de ser conjugado na 3ª pessoa plural e não na 3ª singular. CM4 <ul style="list-style-type: none"> Apesar disso (erro de coesão/ coerência) Além disso No texto, o enunciado que vem depois do conetivo “apesar disso” não tem o objetivo de indicar concessão, mas de acrescentar algo; então o conetivo correto seria “além disso/para além disso”. CM4
--	--	--

EXERCÍCIO 3		
Exercício	Pré-intervenção	Pós-intervenção
3.a	<p>A1</p> <p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Qual é o erro: Por Correção do erro: Para o Explicação do erro e justificação da correção: Utilizar a preposição “por” é um erro porque não se trata de uma acção feita por alguém. Neste caso, é necessário utilizar a preposição “para”, porque o Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio prepara os estudantes para fazer o intercâmbio académico. CM2 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> foi concretizado Foram concretizados Nesta frase há um erro porque o verbo não concorda com o nome. CM2 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Puder Pode Ausência de resposta <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> Ausência de resposta 	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Utilizar a preposição “por” é um erro porque não se trata de um complemento de agente numa frase passiva. Neste caso, é necessário utilizar a preposição “para”, que indica uma finalidade. CM3 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> No início do período tem-se o sujeito “este trabalho”, que é sujeito do verbo “analisar (analisa)”, cujo complemento é “os conteúdos do curso”. Depois tem outra frase que começa com uma expressão “a fim de” indicando finalidade da análise do curso, que é “examinar como os pressupostos teóricos foram concretizados na relação dos temas e dos textos (...)”. Isso mostra que o sujeito de “ser concretizado” é o termo “os pressupostos teóricos” que está no plural e, por essa razão o verbo precisa concordar com a 3ª p.do plural e não singular. CM4 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Na frase não é expressa uma eventualidade no futuro ou uma subjetividade. Quem escreve está falando sobre um fato e não há nenhuma referência a um tempo específico. Portanto, é preciso utilizar o tempo presente do modo indicativo, quel confere um valor atemporal à frase. CM3 <p>4. Sugere → Sugere-se</p> <p>Aqui falta o referente do verbo, portanto é preciso utilizar a forma impessoal “sugere-se”. CM2</p>
	<p>A2</p> <p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Qual é o erro: .foi concretizado Correção do erro: foram concretizados Explicação do erro e justificação da correção: O sujeito é plural então o verbo tem que ser conjugado na 3ª pessoa do plural também CM2 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Puder se envolver Pode ser envolvido Acho que, talvez, este tipo de frase é como se fosse uma afirmação, uma questão de certeza e por isso não precisa do tempo condicional/futuro. CM2 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> sugere Se-sugere Neste caso acho que a frase precisa ter o pronome 	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Foram concretizados é a forma correta. O sujeito (os pressupostos teóricos) é conjugado na forma plural e por isso o verbo precisa ser conjugado também na terceira pessoa plural e nessa maneira se pode ligar com o seu sujeito. É uma estrutura na voz passiva, por isso, auxiliar + participio vão para o plural. O motivo do erro foi a falta de concordância verbal, é um erro de natureza sintática CM4 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> SEM ALTERAÇÃO CM2 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Sugere-se é a forma correta, com o pronome “se” depois do verbo segerir para criar a forma impessoal (não se pode começar a frase com o pronome ‘se’ na modalidade escrita formal). A frase era errada porque sem a forma impessoal não faz sentido. Não é possível compreender quem

	<p>reflexivo e ser seguida pelo infinitivo. CM1</p> <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> Nenhuma resposta 	<p>sugere o que. Quando a forma impessoal é marcada com o “se”, se entende que a intenção é deixar indeterminado o sujeito. CM4</p> <p>4.</p> <p>O outro erro é na segunda linha. “Preparar estudantes POR intercâmbio acadêmico”. O erro é a preposição POR (que pode exprimir causa por exemplo). O uso correto é a preposição PARA depois do verbo “preparar”, indicando os destinatários (os estudantes) CM3</p>
A3		
	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Qual é o erro: .preposição “a” depois de visar Correção do erro: eliminar a preposição “visa preparar” Explicação do erro e justificação da correção: Visar + infinitivo (+ mirare a + infinito) CM2 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Preposição inadequada Por → para Usa-se “para” para expressar finalidade CM2 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Concordância verbal Foi concretizado -> foram concretizados concordância verbal + flexão da palavra declinável CM2 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> tempo verbal errado puder → poderá Usa-se o futuro do indicativo. Não se usa o futuro do subjuntivo CM2 	<ul style="list-style-type: none"> Sem alterações CM2 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Usa-se “para” para expressar finalidade. O Curso visa preparar os estudantes PARA intercâmbio. O intercâmbio não é nem a causa e nem o agente da passiva, mas o objetivo que o curso tem na preparação dos alunos. CM3 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> É uma frase passiva, “os pressupostos teóricos” é o sujeito do verbo e tem de concordar com ele: “foram concretizados”. Sem a concordância a frase fica incompreensível. CM3 <p>4.</p> <p>Usa-se o futuro do indicativo. Não se usa o futuro do subjuntivo. O futuro do subjuntivo só usa-se em frases: condicionais, temporais, comparativas e relativas. CM2</p>
A4		
	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Qual é o erro: por Correção do erro: para o Explicação do erro e justificação da correção: O enunciado “preparar estudantes por intercâmbio acadêmico” é incorreto, porque indicando um propósito é necessário usar “para o”. CM3 <p>2.</p> <p>Estão sendo construídos</p> <ul style="list-style-type: none"> Foram construídos Usar “estão sendo” é um erro porque a ação se acabou, então é melhor “foram”. <p>[comentário nosso: A aluna interpretou a frase analisada como se estivesse se referindo a um evento no passado. A sua argumentação é limitada, porém pertinente, pois a sua proposta de correção é aceitável, visto que não há outros elementos linguísticos que obriguem o uso do gerúndio] CM2</p> <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Foi concretizado Foram concretizados Usar “foi” é incorreto, porque o sujeito está na terceira pessoa do plural. CM2 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> Puder se envolver Pode estar envolvido A conjugação de “puder se envolver” não é correta, então se usa “Pode estar. CM2 <p>[comentário: aceitou-se também essa opção como possibilidade de correção]</p>	<ul style="list-style-type: none"> Sem alterações CM3 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Encontrei 393o mel outro erro encontrado: “sugere” → sugere-se É necessário usar a forma impessoal SUGERE-SE porque é a forma impessoal do verbo, caso contrário, o sujeito deveria estar explícito. CM3 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Usar “foi” é incorreto, porque o sujeito está na terceira pessoa do plural “os conteúdos” e deve-se usar “foram + concretizados” para concordar com o sujeito na voz passiva. CM3 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Correção: Poderá se envolver Erro de tempo verbal de puder, é necessário conjugar ao futuro: poderá se envolver, porque expressa uma ação futura CM2
A5		
	<ul style="list-style-type: none"> Qual é o erro: foi concretizado Correção do erro: foram concretizados Explicação do erro e justificação da correção: O sujeito é plural (esses pressupostos teóricos), portanto o verbo precisa ser na terceira pessoa plural. CM3 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Preparando-o o preparando 	<ul style="list-style-type: none"> O sujeito é plural (esses pressupostos teóricos), portanto o verbo precisa ser na terceira pessoa plural. O erro é de concordância, causando um problema de natureza sintática. CM4 <p>2.</p> <p>A resposta anterior foi cancelada e indicou-se a seguinte: Preparar estudantes <u>por</u> o intercâmbio → correção: para o Neste caso seria melhor utilizar a preposição para, porque o intercâmbio é o alvo da preparação dos estudantes. CM3</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Geralmente, na norma brasileira, os pronomes são colocados antes do verbo, portanto a forma “preparando-o” não é coerente com a norma utilizada no texto, que é a brasileira. CM2 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sem resposta <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sem resposta 	<p>3. Sugere → sugere-se O erro é a falta de uma marca para indicar a indeterminação do sujeito (com o uso de ‘-se’) Só com o verbo “sugere” não fica claro qual é o agente, se o curso ou o artigo. Sendo um resumo acadêmico, talvez seria melhor utilizar uma forma impessoal com o uso de “-se”, ou seja, não tem um agente conhecido para o verbo, é uma forma objetiva para deixar o sujeito indeterminado. Essa técnica também se usa em textos jornalísticos. CM4</p> <p>4. Puder se envolver → pode se envolver A frase apresenta uma descrição no tempo presente e não tem nenhum elemento linguístico que justifique o uso do futuro do conjuntivo do verbo “puder”. Ele deve ser conjugado no presente do indicativo ou no futuro do indicativo para continuar a descrever um fato. O futuro do conjuntivo é usado para expressar uma eventualidade que pode ver vista no futuro ou para indicar incerteza no futuro, e nada disso faz parte do significado da frase. CM4</p>
A6		
	<ul style="list-style-type: none"> • Qual é o erro: foi concretizado • Correção do erro: foram concretizados • Explicação do erro e justificção da correção: PRESUSUPPOSTOS TEÓRICOS é o sujeito da frase (plural) por isso o verbo não pode ser na terceira pessoa sing. CM3 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puder se envolver • Pode-se envolver • O verbo tem de ser no presente do indicativo CM2 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por • para • Porque indica a finalidade (o intercâmbio) CM2 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> • SEM RESPOSTA 	<p>1. PRESUSUPPOSTOS TEÓRICOS é o sujeito da frase (plural) por isso o verbo “concretizar” na voz passiva não pode ser na terceira pessoa sing, precisa ser na terceira pessoa pl: “foram + concretizados”. O erro é de concordância entre verbo e sujeito. É preciso colocar no plural também o particípio do verbo “394o melas394va394s”. CM4</p> <p>2. Sem alterações CM2</p> <p>3. O verbo ‘preparar’ neste caso tem um agente (o MOOC) e dois complemento: (os estudantes) e uma finalidade (o intercâmbio). Essa finalidade só é expressa com o uso da preposição PARA. O erro foi usar a preposição POR, que não indica finalidade, mas pode indicar uma “causa”, uma “duração” ou formar a voz passiva. CM4</p> <p>4. Sugere acrescentar → sugere-se acrescentar Estrutura do verbo ‘sugerir’ na forma impessoal, é preciso ter o “se” após o verbo. O verbo ‘sugerir’ precisa de alguém que faça essa ação e também o complemento que indica o que foi sugerido. Mas a frase é com um sujeito impessoal e por isso se usa o “se” depois. CM4</p>
A7		
	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o erro: .por intercâmbio • Correção do erro: .para • Explicação do erro e justificção da correção: a preposição usada está errada. CM1 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foi concretizado • Foram concretizados • É preciso fazer a concordância verbal no plural CM2 <p>4. Sem resposta</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A preposição “por” pode veicular o significado de lugar (por onde se passa), caminho, meio, etc. Nesse caso, necessitamos de iincidar a finalidade do curso apresentado no resumo e, portanto, devemos utilizar a preposição “para”, porque o verbo ‘preparar’ precisa ter um agente, um tema (no que consiste a preparação?) e uma finalidade. Assim, esses elementos são, em ordem: ‘o MOOC’ + ‘os estudantes’+ ‘o intercâmbio’. CM4 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O problema aqui apresentado é de tipo sintático e tem a ver com a concordância em número entre o auxiliar “ser” do verbo no tempo composto e o seu referente “pressupostos teóricos”. A solução foi conjugar o verbo “ser” de acordo com o número indicado pelo referente, na terceira pessoa do plural. CM4 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Puder • Poderá • O problema aqui é de tipo sintático e tem a ver com o tempo verbal do verbo “poder”; o tempo do futuro do conjuntivo pode indicar a eventualidade da ação expressa. Pelo contrário, no contexto da frase dá-se a ideia de que a ação tem uma probabilidade de realização certa e, por isso, é aconselhável conjugar o verbo no futuro do indicativo. CM4

	<p>5. Sem resposta</p>	<p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> Sugere Sugere-se <p>No contexto da frase e da tipologia textual, o resumo acadêmico, o verbo “sugere” conjugado na terceira pessoa singular do indicativo não veicula a ideia de objetividade que é comum encontrar nos textos desse tipo. Aconselha-se, portanto, o uso de uma estrutura impessoal com “-se” após o verbo conjugado na terceira pessoa do singular. CM4</p>
A8		
	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Qual é o erro: foi concretizado Correção do erro: foram concretizados Explicação do erro e justificação da correção: . aqui há uma falta de concordância. Antes o autor utiliza pressupostos teóricos e depois usa o verbo ao singular. A forma correta seria no plural. CM3 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Puder se envolver se pode envolver utilizaria o tempo presente e a anteposição do pronome se. O tempo indicativo aqui indicaria uma frase certa que pode acontecer. CM2 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Sem resposta <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> Sem resposta 	<p>1. Nesta frase o autor fez um erro de natureza sintática, porque não há uma concordância entre o sujeito e o verbo da frase. O sujeito (esses pressupostos) encontra-se numa forma plural, enquanto o verbo (foi concretizado) está erradamente escrito na terceira pessoa singular. Neste caso, na correção, seria mais adequado criar uma concordância entre as duas partes, e teria mais sentido manter o sujeito plural, e substituir o verbo na forma singular, por um verbo na forma plural: esses pressupostos teóricos foram concretizados. CM4</p> <p>2. No texto o verbo “puder” indica uma terceira pessoa (o sujeito é o estudante) do Futuro do Conjuntivo. Neste contexto o autor não quer expressar uma hipótese futura, ou uma probabilidade que esta ação se verifique no futuro, pelo contrário ele simplesmente evidencia um facto, faz uma descrição do que é, e por isso seria mais adequado utilizar um tempo Indicativo. CM4</p> <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Preparar os estudantes por intercâmbio Preparar os estudantes PARA um intercâmbio académico O autor no texto utilizou erradamente a preposição “por” que, entre os outros usos, tem a possibilidade de indicar uma causa. Neste contexto seria adequado usar a preposição “para”, porque se quer introduzir uma finalidade, um objetivo, e pode-se perceber isso também graças ao uso da construção “visa a (mira a)”, que mostra, de facto, a possibilidade de ter como alvo algo, ter um fim. Qual é o objetivo da preparação dos estudantes? O intercâmbio. Por isso eu posso dizer: o curso prepara-os para o intercâmbio. CM4 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> Sugere acrescentar uma reflexão explícita sobre [...] Sugere+-se acrescentar uma reflexão... <p>Na frase presente no texto a rede argumental não está completa. O verbo “sugere”, declinado na terceira pessoa singular, falta de um argumento e por isso não é possível individualizar “quem é que sugere ...”. Neste caso seria melhor utilizar uma forma mais impessoal, com o pronome “se”, que funciona como índice de indeterminação do sujeito. Neste caso o texto fica mais impessoal, e pode ser mais adequado para um contexto académico. Para concluir esta explicação é fundamental acrescentar que uma frase, para ter sentido, tem que ter uma rede argumental completa. CM4</p>
A9		
	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Qual é o erro: preparar por intercâmbio Correção do erro: prepara PARA o intercâmbio Explicação do erro e justificação da correção: utilizar a preposição “para” seria mais justo CM1 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Puder se envolver Puder-se envolver o pronome normalmente o fica com cima ou tudo para tras. Não pode ficar no meio. CM1 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Foi concretizado Foram concretizados Tem que fazer a concordância do verbo com o sujeito. CM2 	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> O verbo ‘preparar’, na frase, pede a preposição ‘para’, que completa o seu significado de indicar uma finalidade para a preparação dos alunos. A preposição ‘por’ não tem o significado de finalidade, mas de causa, ou na voz passiva. CM3 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Puder se envolver Se pode envolver A frase é uma descrição e não uma previsão ou hipótese no futuro. Acho que o verbo tem que ficar no presente do indicativo e o pronome vai antes “se pode envolver”. CM3 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> ‘Os pressupostos’ são o sujeito do verbo e não estão concordados adequadamente. Ficaria mais justo dizer “ foram concretizados”. CM3 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> Sugere

	<p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> Sem resposta 	<ul style="list-style-type: none"> sugere-se Acho que o autor queria dar uma marca impessoal (não quer marcar o sujeito) indicando assim sugestões úteis para o curso. De consequência falta uma parte Da forma verbal, o “se”. CM3
A10		
	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Qual é o erro: o curso prepara por o intercâmbio Correção do erro: o curso prepara para o intercâmbio Explicação do erro e justificção da correção: o Intercâmbio acadêmico representa o objetivo da formação dos estudantes. CM3 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Foi concretizado Foram concretizados é preciso fazer a concordância CM2 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> puder pode “puder” tem de ser 396o melas396va por “pode” porque há uma descrição do que o estudante efetivamente pode e tem de fazer, então utiliza-se o presente do indicativo. CM3 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> Sem resposta 	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> O “intercâmbio acadêmico” tem valor argumental de alvo/objetivo do verbo “preparar” então a preposição correta seria “para”. Não se justifica o uso de “por” porque “intercâmbio acadêmico” não se liga ao verbo “preparar” como uma causa ou indicador de voz passiva. CM4 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> O sujeito do verbo “concretizar”, neste caso na forma passiva, são “os pressupostos teóricos” (3ª pessoa plural); assim sendo, o auxiliar “ser” tem de ser conjugado na 3ª pessoa plural ‘foram’ para concordar com o sujeito. O erro foi fazer a concordância de um sujeito plural “os pressupostos” com um verbo na 3ª pessoa singular “foi concretizado”. CM4 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Usar o verbo “poder” no futuro do conjuntivo (nesse enunciado) indica um evento que representa (a nível semântico) uma eventualidade. Ao contrário, tratando-se de um resumo acadêmico, o objetivo do autor é apresentar assuntos que sejam depois aplicados em contextos reais, de forma concreta. O enunciado em que há o verbo “poder”, então, quer exprimir uma condição de real aplicação dos conteúdos propostos; é por isso que o verbo tem de ser conjugado no presente do indicativo (pode). CM4 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> Sugere (faltou usar a forma de indeterminação do sujeito ‘se’) Sugere-se Uma característica fundamental dos resumos acadêmicos é a impessoalidade. De facto, para que o texto fique impessoal, é possível usar o “-se” depois da 3ª pessoa singular do verbo que se quer usar; assim sendo o sujeito torna-se indeterminado. Sem o uso da partícula ‘se’, a compreensão fica difícil porque não se entende quem é que sugere, já que o verbo está na 3ª pessoa do singular indicando um “sujeito no singular”. CM4
3.b	<p>A1</p> <p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> Exemplo na norma PB: estão sendo construídos Como seria na norma PE: estão a ser construídos Explicação: Na norma do PE o verbo “estar” necessita da preposição “a” e não o 396o melas, como na norma do PB. Diz-se, por exemplo, “estou a fazer” e não “estou fazendo”. CM2 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Gêneros Géneros Geralmente, o acento agudo na norma do PE transforma-se no acento circunflexo. CM2 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Distância Distância Mesma explicação do caso anterior CM1 <p>4. sem resposta</p>	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> sem alterações CM2 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> Na norma do português europeu, algumas vogais (E/O) levam o acento agudo, enquanto no PB são graficamente acentuadas com o circunflexo. Isso é devido às diferenças de pronúncia: em Portugal essas vogais são pronunciadas de forma “aberta” enquanto no Brasil são pronunciadas de forma “fechada”. CM4 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> Acadêmico → acadêmico Na norma do português europeu, algumas vogais (E/O) levam o acento agudo, enquanto no PB são graficamente acentuadas com o circunflexo. Isso é devido às diferenças de pronúncia: em Portugal essas vogais são pronunciadas de forma “aberta” enquanto no Brasil são pronunciadas de forma “fechada”. CM4 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> Perspectiva → 396o melas396va Com o acordo ortográfico houve a eliminação, em muitas palavras, das consoantes mudas. As diferentes grafias que se mantiveram justificam-se pelo fato de as consoantes mudas serem pronunciadas nas normas do português europeu e do português brasileiro. No PB a palavra “perspectiva” tem a “c” que é pronunciada, enquanto no PE isso não acontece e a palavra se escreve sem “c”. CM4
A2		

	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemplo na norma PB: se envolver • Como seria na norma PE: envolver-se • Explicação: Na norma PE, os pronomes reflexivos seguem sempre os verbos. Na norma PB, os reflexivos são sempre antes do verbo. CM2 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na medida que • Já que • Talvez, na medida em que não vai ser usada na norma PE e se prefere outra 397o melas397. <p>CM1</p> <p>3. Nenhuma resposta</p> <p>6. nenhuma resposta</p>	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • SEM ALTERAÇÃO <p>CM2</p> <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correção: Acadêmico (norma PB) Académico (norma PE). Na norma PB, muitas palavras precisam do acento circunflexo e ao contrário na norma PE, as mesmas palavras precisam do acento agudo, isso porque a pronúncia das vogais é aberta no PE. As duas formas são corretas, só que não é aconselhado misturar várias delas no mesmo texto. Agora entendo a diferença e presto atenção nisso. CM4 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estão sendo construídos (norma PB que usa o verbo estar + o gerúndio do verbo). Norma PE, estão a ser construídos (prefere-se o uso do infinitivo com a expressão “estar a”), mas o significado é o mesmo. CM4 <p>7. SEM ALTERAÇÃO</p>
A3		
	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemplo na norma PB: estão sendo • Como seria na norma PE: estão a ser • Explicação: PB= Estar (no presente) + v. principal no 397o melas; PE = estar (no presente) + a + infinitivo CM3 <p>2. nenhuma resposta</p> <p>3. nenhuma resposta</p> <p>4. nenhuma resposta</p>	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sem alterações <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acadêmico → acadêmico • A motivação da acentuação diferente está na pronúncia que também é diferente em PB e PE. No PE normalmente as vogais E e O são pronunciadas de forma aberta antes de consoantes nasais M/N e o acento é agudo. As duas formas estão corretas, só que não pode misturar num mesmo texto essas diferenças. CM4 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gêneros → géneros • Mesma explicação acima CM4 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva → 397o melas397va • A consoante “c” é pronunciada no Brasil e não é em Portugal. Com o novo acordo a grafia deve ser igual a pronúncia de cada lugar. Também é preciso fazer atenção para não usar as duas formas no mesmo texto. É preciso ter em mente uma norma e escrever de acordo com as suas regras. CM4
A4		
	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemplo na norma PB: preparando-o • Como seria na norma PE: estão a preparar • Explicação: Em PB se usa o sufixo -ndo. CM1 <p>8. sem resposta</p> <p>9. sem resposta</p> <p>10. sem resposta</p>	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resposta anterior cancelada. Nova resposta: gênero → género • Antes de sílabas que começam por m ou n, no Brasil, é comum que a pronúncia da vogal seja fechada e por isso deve-se usar o acento (^). Em Portugal, essa pronúncia é aberta e, assim sendo, a acentuação é diferente, com o uso do acento agudo (´). CM4 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acadêmico → académico: mesma explicação anterior sobre pronúncia. Aqui a vogal pronunciada diferente é a ‘e’ como no caso anterior. CM4 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva → perspectiva No Brasil a consoante “c” é pronunciada e aparece marcada na grafia. Em Portugal, como é uma consoante muda, depois do acordo não mais é grafada. CM4 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construto → constructo. Mesma explicação anterior. CM4
A5		
	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemplo na norma PB: estão sendo • Como seria na norma PE: estão a ser 	<p>1. SEM ALTERAÇÕES CM3</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação: No PB, para exprimir algo que acontece no mesmo momento no qual falamos (que em italiano seria exprimido com o 398o melas) usa-se mais a construção “estar+398o melas”, mas no PE usa-se “estar+a+infinitivo”. CM3 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • perspectiva • 398o melas398va • Depois do acordo ortográfico, muitas palavras que antes eram escritas com uma “c” que não se pronunciava, agora não a têm mais. CM3 <p>3. Sem resposta</p> <p>4. Sem resposta</p>	<p>2. SEM ALTERAÇÕES CM3</p> <p>3. Gênero → género Palavras que contêm “c” e/ou “o” antes de uma consoante nasal (m/n) acentuam a vocal com um acento agudo e não circunflexo em PE, porque a pronúncia dessas vogais é aberta e não fechada como no PB. CM4</p> <p>4. Acadêmico → acadêmico Mesma explicação anterior, é um caso que entra na mesma regra. CM4</p>
A6		
	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemplo na norma PB: Na medida em que • Como seria na norma PE: Na medida do que • Explicação: A preposição EM utiliza-se meno em PE CM1 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sem resposta <p>11. sem resposta</p> <p>12. sem resposta</p>	<p>1. apagou a frase as explicações anteriores. Gênero → género. Uso diferente de acento devido à diferença de pronúncia das vogais antes de consoantes nasais (n/m). Não é um erro, as duas formas estão corretas, mas não é possível usar as duas formas num mesmo texto. CM4</p> <p>2. Acadêmico → acadêmico. Mesma explicação anterior. CM4</p> <p>3. Perspectiva → 398o melas398va. A consoante “c” é pronunciada no PB e não é pronunciada no PE, por isso essa diferença também na escrita. CM4</p> <p>4. Sem alterações</p>
A7		
	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemplo na norma PB: estão sendo construídos • Como seria na norma PE: estão a ser construídos • Explicação: no PE usam-se mais construções do tipo estar a + infinitivo para veicular a ideia de ação em curso CM3 <p>13. sem resposta</p> <p>14. sem resposta</p> <p>15. sem resposta</p>	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sem alterações CM3 <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acadêmico → acadêmico • Temos uma pronúncia diferente da mesma palavra no PB e no PE: no PB há a tendência a fechar a pronúncia das vogais ‘e’ e ‘o’ quando inseridas na sílaba tónica e seguidas por uma vogal nasal (n ou m); enquanto no PE tende-se a abrir a pronúncia. CM4 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gênero → género • Mesma explicação anterior CM4 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva → 398o melas398va • A consoante “c” não é pronunciada em PE, por isso não aparece na sua grafia, depois do acordo ortográfico. No PB, há essa consoante na pronúncia e ela é escrita. Diferentemente, “facto” é escrito assim em PE porque a consoante é pronunciada e em PB, a escrita é “fato”, porque não se pronuncia essa consoante. CM4
A8		
	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemplo na norma PB: acadêmico • Como seria na norma PE: acadêmico • Explicação: às vezes o uso da acentuação pode ser diferente nas duas normas. CM2 	<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As duas palavras acadêmico e acadêmico existem na língua portuguesa, mas o termo acadêmico é utilizado na norma do PB, enquanto acadêmico se utiliza na norma do PE. As duas palavras têm uma acentuação diferente, porque são pronunciadas de forma diferente. Em Portugal a vogal “e” em acadêmico é pronunciada de forma mais aberta, e no Brasil a mesma vogal, da mesma palavra, é pronunciada de forma mais fechada. A sílaba seguinte tem uma consoante nasal “m”,

<p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sem resposta <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sem resposta <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sem resposta 		<p>o que justifica essa diferença de pronúncia da vogal E, também podendo acontecer o mesmo com a vogal O. CM4</p> <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva • Perspectiva • Em Portugal a palavra “399o melas399va” tem uma diferente grafia, porque, de facto, a consoante “c” é muda e por isso não se pronuncia. Pelo contrário na norma do PB a “c” é pronunciada e por isso na grafia é presente a consoante “c” antes da “t”. CM4 <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gêneros • Gêneros • Assim como no caso de “académico”, na palavra “género”, temos uma diferente acentuação, que define a diferente abertura da vogal “e”. No Brasil a vogal “e” na palavra género, pronuncia-se de forma mais fechada e usa-se por isso o acento circunflexo, enquanto em Portugal a vogal é mais aberta na pronúncia e escreve-se com o acento agudo. CM4 <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estão sendo construídos • Estão a ser construídos • Neste caso há uma diferença entre as duas línguas na construção verbal; na primeira frase (norma do PB) o autor utiliza a forma do 399o melas desta maneira: verbo estar + verbo com terminação em -ndo. (estão sendo). Na segunda versão (norma do PE) seria mais adequado construir a mesma frase utilizando o verbo estar a + verbo na forma do infinitivo impessoal. (estão a ser). Ambas estão a expressar um 399o melas, mas têm duas estruturas verbais diferentes. CM4
A9		
<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemplo na norma PB: puder se envolver • Como seria na norma PE: puder envolver-se • Explicação: como dizia no outro comentário, sobretudo em PE, o pronome normalmente fica ao fim dos verbos (se são mais de um), mas se tivemos as palavras chamadas atrativas as coisas mudam e o verbo vai ficar no início. <p><i>[Comentário: aceitou-se a justificação da aluna com relação à colocação pronominal, que é uma diferença relevante nas duas normas, porém o verbo “puder” estava errado. Todavia, neste exercício solicitava-se o reconhecimento do que poderia ser diferente nas duas normas e, por isso, é válida a resposta]</i></p> <p>CM3</p> <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sem resposta <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sem resposta <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sem resposta 		<p>1. Sem alteração CM3</p> <p>2. Gênero – género Entre o PB e PE temos uma diferença na acentuação de algumas palavras por causa da fonética. CM2</p> <p>3. Acadêmico – académico Entre o PB e PE temos uma diferença na acentuação de algumas palavras por causa da fonética. CM2</p> <p>4. Sem alterações</p>
A10		
<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exemplo na norma PB: estando sendo • Como seria na norma PE: estão a ser • Explicação: “estão sendo” é típica do PB, na variante europeia seria “estão a ser” CM3 <p>16. sem resposta</p> <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sem resposta <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sem resposta 		<p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na norma europeia a perífrase para indicar o gerúndio é formada por “estar a + infinitivo”; na norma brasileira a perífrase forma-se por “estar + gerúndio”. CM4 <p>2.</p> <p>Acadêmico → académico</p> <ul style="list-style-type: none"> • A palavra “acadêmico”, na norma europeia tem o acento mas a vogal tónica é aberta, então escreve-se com acento agudo: Académico. Essa abertura da vogal pode acontecer com as vogais E e O antes de consoantes nasais, por exemplo: económico (PE) e econômico (PB) CM4 <p>3.</p> <p>Gêneros → género</p> <p>Mesma explicação acima, por motivo fonético, a vogal ‘e’ antes de uma consoante nasal ‘n’ ou ‘m’ é pronunciada de forma aberta no PE e recebe o acento agudo. CM4</p>

		4. Perspectiva → 400o melas400va Na norma europeia a palavra não se escreve com “c” porque não é pronunciada. CM3
--	--	--

EXERCÍCIO 4		
Exercício	Pré-intervenção	Pós-intervenção
4.	A1	
	<p>Se tiver a possibilidade, irei visitar uma cidade europeia que nunca visitei. → <i>Se avrò la possibilità, andrò a visitare una città europea che non ho mai visitato</i></p> <p>Relativamente à frase em português, o tempo verbal que utilizei foi o futuro do subjuntivo, porque é o tempo que 400o melas a possibilidade que algo aconteça no futuro. Na língua italiana, porém, este tempo verbal não existe. Existem, ao invés, os períodos hipotéticos para expressar uma possibilidade – menor ou maior – que uma certa acção aconteça no futuro. CM3</p>	<ul style="list-style-type: none"> SEM ALTERAÇÕES CM3
	A2	
	<p>Se e quando a pandemia vai acabar, a primeira coisa que fizer, será comprar um bilhete de avião. → Se e quando finirà la pandemia, la prima cosa che farò sarà comprare un biglietto aereo.</p> <p>A primeira parte da frase é igual nas duas 400o mela. Para a segunda parte da frase, eu escolhi na 400o mel portuguesa o verbo “fazer” na forma do futuro subjuntivo, que é usado numa frase condicional. Em italiano, em vez, a forma verbal do futuro é sempre a mesma</p> <p>CM1</p>	<ul style="list-style-type: none"> Correção: Se e quando a pandemia acabar, uma das coisas que eu vou fazer, será comprar um bilhete de avião para viajar muito. ->Se e quando finirà la pandemia, la prima cosa che farò sarà comprare un biglietto aereo. <p>A primeira parte da frase é diferente nas duas línguas. A língua portuguesa tem um tempo verbal que consegue exprimir incerteza subjetiva depois duma frase subordinada temporal, um evento não certo e por isso essa frase precisa do futuro do subjuntivo depois da preposição quando. O verbo da frase principal, seja em italiano seja em português, é conjugado no tempo futuro. Eu adicionei também, na revisão, a frase “para viajar muito” para ampliar o sentido da frase. Na temporal “quando finirà la pandemia”, em italiano, usei o futuro do indicativo porque não tem um tempo/moço verbal específico como em português.</p> <p>CM4</p>
	A3	
	<p>Se tudo correr bem, o ano que vem a pandemia vai acabar → <i>Se tutto andrà bene, l'anno prossimo la pandemia finirà</i></p> <p>Em pt., ao contrário do it., nunca se utiliza o futuro do indicativo na frase condicional introduzida por “se” (ex. Se tudo correrá bem [...]): toda vez que falamos de uma condição ou hipótese futura usamos o futuro do subjuntivo. CM4</p>	<p>Sem alterações CM4</p>
A4		
<p>Se 400o m não me chamar, não falarei mas com 400o m. → Se non mi chiamerai, non ti parlerò più.</p> <p>A diferença é que no enunciado “Se 400o m não me chamar, não falarei mas com 400o m” se usam dois futuros, o de subjuntivo e o do indicativo. CM2</p>	<p>A diferença é que no enunciado “Se você não me chamar, não falarei mais com você” se usam dois futuros, o de subjuntivo e o do indicativo. Na frase em italiano usa-se só o futuro do indicativo. Em português o futuro do subjuntivo tem valor de possibilidade, algo que não é seguro. Em italiano existe somente o futuro do indicativo, que pode ser usado sem distinção para indicar um futuro real e um futuro condicional ou eventual.</p> <p>CM4</p>	
A5		
<p>Se tiver tempo, passo pelo banco → <i>Se avrò tempo, passerò in banca</i></p> <p>Na frase portuguesa, o tempo verbal utilizado na frase subordinada (a primeira) é o futuro do conjuntivo, que exprime uma possibilidade futura e que não existe em italiano, portanto normalmente está traduzido em italiano com o futuro simples do indicativo, porque exprime a mesma ideia. A frase principal, ou seja a segunda, pode ser traduzida em italiano tanto com o futuro simples do indicativo quanto com o presente, mas nesse caso escolhi o futuro porque indica uma coisa que ainda tem de acontecer. CM4</p>	<p>Se tiver tempo, passo pelo banco → <i>Se avrò tempo, passerò in banca</i></p> <p>Na frase portuguesa, o tempo verbal utilizado na frase subordinada (a primeira) é o futuro do conjuntivo, que exprime uma possibilidade futura ou incerteza subjetiva e que não existe em italiano, portanto normalmente está traduzido com o futuro simples do indicativo ou com o presente do indicativo, porque exprime a mesma ideia. A frase principal, ou seja a segunda, pode ser traduzida em italiano tanto com o futuro simples do indicativo quanto com o presente, mas nesse caso escolhi o futuro porque indica uma coisa que ainda tem de acontecer.</p> <p>CM4</p>	
A6		

<p>Se puder viajar, viajaria com as minhas amigas. Gostaria de esquiar com elas! → Se potessi viaggiare, viaggerei con le mie amiche. Mi piacerebbe sciare con loro!</p> <p>Sim, há diferenças. O primeiro verbo em português está no conjuntivo futuro (SE+ CONJ. FUT.). Em italiano está no imperfeito do conjuntivo. Os outros dois verbos (VIAJAR/VIAGGERE, GOSTARIA/MI PIACEREBBE) tem a mesma forma verbal.</p> <p>CM1</p>	<p>Se eu puder viajar após a pandemia, vou viajar com as minhas amigas. Gostaria de esquiar 401o melas! → Se potrò viaggiare dopo la pandemia, partirò con le mie amiche. Mi piacerebbe sciare con loro!</p> <p>Há diferença, sim. Mudei a frase que tinha escrito antes porque o futuro do conjuntivo precisa concordar com um tempo no presente ou no futuro do indicativo. Antes eu tinha colocado o futuro do pretérito porque tinha pensado só na frase em italiano, e o não fazia sentido em português. O imperfeito do conjuntivo em italiano também pode expressar uma possibilidade, só que menos certa do que aquela do futuro do conjuntivo em português. Então, mudei as duas frases e usei em português o futuro do conjuntivo na subordinada + o futuro indicativo na principal. Em italiano usei todos os verbos no futuro do indicativo, que é uma das possibilidades para o período hipotético.</p> <p>CM4</p>
A7	
<p>Caso amanhã chova, não vamos à praia. → Nel caso domani dovesse piovere, non andremo in spiaggia</p> <p>Há uma diferença na escolha da forma verbal, no italiano utilizei o imperfeito do conjuntivo e o futuro do indicativo simples, enquanto na frase em português utilizei o presente do conjuntivo e o presente do indicativo. CM3</p>	<p>• Se eles ganharem o jogo, tornar-se-ão campeões do torneio → Se vinceranno la partita, diventeranno i campioni del torneo.</p> <p>Nas duas frases há uma diferença no que concerne à forma verbal escolhida. No primeiro caso, utilizou-se o futuro do conjuntivo na frase subordinada; esse tempo verbal sugere essa ideia de maior probabilidade de a hipótese se realizar. O uso do SE + essa ideia provável e possível no futuro exige o futuro do conjuntivo, sendo errado, por exemplo, usar o futuro do indicativo em português. Em italiano pode-se utilizar o futuro do indicativo na tradução e não existe uma forma para o futuro do subjuntivo.</p> <p>Na segunda frase, em italiano, recorreu-se ao futuro do indicativo em ambas a subordinada e a principal; com essa combinação recria-se o mesmo efeito dado pelo futuro do conjuntivo em português.</p> <p>Queria comentar que na primeira frase que escrevi no teste anterior também acho que a ideia de ‘probabilidade’ estava expressa, mas como tinha usado ‘caso’ e não ‘se’, não foi preciso o futuro do conjuntivo CM4</p>
A8	
<p>Se amanhã não chover muito aqui, vou sair de casa e vou comer algo com as minhas amigas. → Se domani non pioverà molto qui, uscirò di casa e andrò a mangiare qualcosa con le mie amiche.</p> <p>(Normalmente em italiano pode – se também utilizar o tempo no presente): se domani non piove molto qui, uscirò di casa e andrò a mangiare qualcosa con le mie amiche.</p> <p>Normalmente para uma expressão condicional em português utiliza – se o tempo do futuro do conjuntivo, porque é uma ação que pode acontecer, mas que não sabemos se vai acontecer realmente, porque está relacionada a outros factores.</p> <p>Em italiano este tempo não existe e simplesmente se utilizaria o tempo futuro simples ou o tempo presente, usado muitas vezes na oralidade.</p> <p>A segunda parte da frase constrói-se com o mesmo tempo. Em português pode – se utilizar a expressão ir + verbo infinitivo, ou o futuro simples.</p> <p>CM3</p>	<p>• Se estiver em Itália no próximo verão, visite a cidade de Roma. (PE) → Se lei sarà in Italia durante la prossima estate, visiti la città di Roma. Na língua portuguesa eu utilizei a forma SE + futuro do conjuntivo, para expressar um período hipotético eventual e possível, vinculado ao tempo futuro, e na segunda parte da frase utilizei o imperativo da terceira pessoa singular (forma de cortesia). Esta forma verbal marca a probabilidade que esta ação possa acontecer no futuro (é uma hipótese). Na versão italiana eu utilizei a forma do futuro do indicativo “sarà”, que, de facto, indica uma ação que pode acontecer no futuro. Obviamente há uma diferença na escolha verbal das duas frases, mas isso acontece porque não existe uma forma verbal italiana que corresponde ao futuro do conjuntivo português. Eu poderia também ter escrito a frase desta forma:</p> <p>- Se está (presente do Indicativo) em Itália no próximo verão, visite a cidade de Roma. → <i>Dato che/ visto che lei sarà in Italia durante la prossima estate, visiti la città di Roma.</i> As duas frases sempre indicam uma ação futura, mas neste caso, não existe uma probabilidade, mas é uma ação, uma condição certa. É quase uma certeza o facto de “você estará em Itália durante o verão”.</p> <p>CM4</p>
A9	
<p>Se tiver interesse ou curiosidade nesse assunto, poderá ler tudo o livro. → Se hai interesse o curiosità per questo argomento, potrai leggere tutto il libro.</p> <p>Eu tentei, partindo do italiano, achando nos tempos que indicam possibilidade e futuro, criar uma frase em Português. Só usar o condicional.</p> <p>CM1</p>	<p>• Se souberes os resultados do bando Erasmus antes de mim, por favor avise-me! → Se saprai i risultati del bando Erasmus prima di me, per favore avvisami!</p> <p>Não acho que as duas frases têm muitas diferenças seja a nível de sentido, que a nível estrutural-sintático. Em ambos os exemplos queria dar uma ideia de hipótese/eventualidade e na frase em língua portuguesa usei o Futuro do Conjuntivo (simples) e naquela italiana usei o tempo Futuro do Indicativo (simples). Depois ao nível estrutura e sintático (preposições, nomes, palavras ecc...), não notei diferenças marcantes. Pareciam-me bastantes semelhantes. CM3</p>
A10	
<p>Se amanhã tivermos mais tempo, vamos acabar o trabalho. → <i>Se domani avremo più tempo, termineremo tutto il lavoro.</i></p> <p>A frase que eu escrevi não apresenta uma grande complexidade a nível lexical, então não há muitas diferenças quanto à escolha da forma verbal. A diferença está no utilizo de diferentes conjugações entre italiano e português, em italiano os dois verbos tem a mesma conjugação do futuro simples. Em português, um</p>	<p>• No próximo ano poderei inscrever-me na universidade de Bologna, se passar no exame de espanhol em Junho → <i>Il prossimo anno potrò iscrivermi all'università di Bologna, se a Giugno passerò l'esame di spagnolo.</i></p> <p>A tradução da frase foi literal, também na escolha dos verbos. Apesar disso, achei algumas dificuldades na escolha do tempo verbal na versão italiana; optei pelo futuro indicativo de maneira que indicasse um evento com o maior grau de possibilidade de realização, após tê-lo confrontado com o presente do indicativo (que achei pouco adequado para criar uma</p>

	<p>verbo é conjugado ao futuro do conjuntivo e o outro é formado pela construção “ir a + Verbo ao infinitivo” CM3</p>	<p>ligação com o futuro), com o condicional “se passassi.. potrei iscrivermi..” (que achei inadequado porque indicava um evento com um baixo grau de possibilidade de realização) e com o condicional com o verbo modal “dovere” (que achei inadequado devido a indicar um evento de improvável realização).</p> <p>Em português a frase subordinada foi escrita com o verbo no futuro conjuntivo porque é uma condicional que depende do tempo futuro. No entanto, na língua portuguesa o uso do presente indicativo numa subordinada desse tipo resultaria numa frase agramatical, visto que existe uma forma verbal específica para esse tipo de estrutura sintática e com a função semântica de marcar uma probabilidade que é possível, mesmo sendo sempre uma hipótese (se).CM4</p>
--	---	---

Anexo 3

Produções textuais do gênero “resumo acadêmico – *abstract*”

A1

O PIBID: UMA NOVA ETAPA NA CARREIRA DOCENTE

Heloísa Sísia
Martina Lucia

RESUMO: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto ambicioso do MEC que visa a preparar os estudantes universitários para a carreira docente, inserindo-os nas escolas públicas. Investigaram-se, com base nas pesquisas acerca da relevância e do impacto do PIBID na formação docente, os aspectos positivos dessa iniciativa para o aperfeiçoamento didático. O foco das pesquisas recentemente feitas na área de atuação que alia extensão, pesquisa e ensino tem sido as aprendizagens dos estudantes do curso de graduação de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos em relação à docência em geral, ao ensino da leitura e da escrita e em relação aos aspectos mais específicos do planejamento e relacionamento com os alunos das escolas públicas em São Carlos, nas quais os licenciandos atualmente desenvolvem algumas ações. Os resultados revelaram que o PIBID propicia uma nova etapa na carreira docente, pois a participação ativa dos estudantes universitários faz com que eles possam encontrar maior protagonismo, autonomia, criação e independência no processo de ensino-aprendizagem do que os estagiários, sem terem a mesma responsabilidade que os professores. Propõe-se uma maior ênfase na política de iniciação à docência do PIBID, a fim de divulgar as suas potencialidades e os benefícios que o programa oferece aos licenciandos para que possam vivenciar a escola e aprender, para o futuro deles, a atividade de docência de uma forma mais autônoma, intensa e com o seu próprio fazer pedagógico.

Palavras-chave: PIBID; MEC; estudantes universitários; Teorias e Práticas Pedagógicas; carreira docente.

A2

A importância profissional do programa PIBID na carreira docente”

Heloísa Sísia, Giulia Pettrini

Neste trabalho, dirige-se a atenção para um novo programa que se torna fundamental para a carreira docente: o programa PIBID. É um programa institucional de bolsas de iniciação à docência, instituído pelo MEC, o Ministério da Educação do Brasil, que visa a motivar e a preparar os estudantes de Pedagogia para um inovativo processo de ensino e de aprendizagem da docência.

No nosso departamento de Pedagogia da UFSCar foram realizadas muitas pesquisas envolvendo nossos estudantes, e que são focadas na monitorização de melhorias em relação à docência, ao ensino da escrita e da leitura e ao relacionamento com alunos.

Graças a essas pesquisas, afirma-se que o programa PIBID pode representar uma nova etapa da carreira docente: não é um estágio, no qual os estagiários assistem somente às aulas e não interagem com os alunos, mas é um programa mais ativo e mais prático no qual os “Pibidianos” adquirem maior protagonismo, maior autoria e maior independência. Os participantes do programa conseguem aprender não somente teorias pedagógicas como também as práticas, dando aulas uma ou duas vezes por semana na escola e vivenciando o processo de uma forma intensa e mais autônoma. Esses elementos representam vantagens e benefícios para os futuros professores de Pedagogia que querem desenvolver as próprias capacidades profissionais, comunicativas e de ensino e que desejam seguir uma carreira na área de formação de professores.

Palavras-chave: programa PIBID; carreira docente; teorias e práticas pedagógicas; autonomia; aprendizagem.

A3

PIBID: uma nova etapa na carreira docenteHeloísa Sísia
Luca Leopoldo

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um projeto organizado pelo Mec que visa a melhorar a formação de futuros docentes que irão atuar na educação básica. Os bolsistas são inseridos nas escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas suplementares sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar o PIBID realizado no departamento de Pedagogia da UFSCar

como uma nova etapa na carreira dos futuros docentes que contribui para articular teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem da docência. Analisamos parte das atividades desenvolvidas por um grupo de *pibidianos* do curso de Pedagogia da UFSCar e refletimos sobre a aprendizagem dos estudantes em relação à docência em geral, em relação ao ensino da escrita e da leitura e, finalmente, em relação aos aspectos práticos do ensino: como fazer planejamento de aula e relacionar-se com alunos que contribuem para a superação da distância entre formação (Teoria) e exercício profissional (Prática). Nossos resultados indicam que os participantes evoluem tanto na aquisição de segurança e confiança frente à sala de aula, como no conseguimento de uma maior independência e criação no ensino. Além disso, os bolsistas ampliam os seus conhecimentos acerca da profissão a partir das práticas observadas e vivenciadas por eles. Concluímos propondo este programa como uma nova etapa na carreira docente equidistante quer do estágio, quer da verdadeira profissão de docente, já que oferece aos docentes em formação um contato antecipado com a realidade de sala de aula e com todo contexto do ambiente escolar sem a passividade típica de um estágio e sem a notável responsabilidade característica de um docente profissional.

Palavras-chave: Formação de docentes; Superação da distância entre teoria e prática; PIBID.

A4

PIBIDI: VIVENCIAR A DOCÊNCIA

Heloísa Sisle, Chiara Lorenzetti

O PIBIDI é um programa institucional de bolsas docentes, promovido pelo MEC (Ministério da Educação do Brasil). O projeto foi realizado pelo departamento de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) mediante ajuda da coordenadora Heloísa Sisle. A iniciativa promove a inserção dos alunos de Pedagogia nas escolas e o foco da pesquisa é a aprendizagem da docência, mais especificamente em relação à escrita e à leitura. Trata-se dum programa que se diferencia duma situação comum de estágio porque é mais ativo e não é obrigatório. Por meio do PIBIDI os estudantes têm a possibilidade de vivenciar à docência, frequentando uma vez por semana as escolas para aprenderem o ensino. Esta pesquisa teve resultados ótimos, visto que as licenciadas, chamadas pibidianas, encontraram espaço de maior autoria, criação e protagonismo, adquirindo maior independência, mas sem terem a mesma responsabilidade que um professor. Concluindo, pode-se dizer que o PIBIDI resume uma nova etapa da carreira docente útil para formar novos professores.

Palavras-chave: PIBIDI; alunos de Pedagogia UFSCar; aprendizagem da docência; formar professores.

A5

Uma nova etapa na carreira docente: apresentação do PIBID

Denise Menchetti
Heloísa Sisle

Resumo: É possível estabelecer um novo estado de docência, nem estagiário, nem docente? Sim, graças ao PIBID, acrónimo para Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, organizado pela UFSCar, Universidade Federal de São Carlos, Brasil. No presente artigo, Heloísa Sisle, professora de Pedagogia na Universidade, explica o que é o projeto: trata-se de uma iniciativa inerente à área do ensino e da pesquisa, organizada em colaboração com o MEC, Ministério da Educação do Brasil, com o qual a docente trabalha e coordena um grupo que desenvolve ações nas escolas públicas de São Carlos. A participação no projeto prevê a possibilidade de se formar como professores para um nível básico. Concede-se a bolsa aos estudantes de graduação que querem participar, mas a característica distintiva do programa é que eles não vão ser estagiários, nem professores. De facto, o PIBID não é um projeto obrigatório, como costumam ser os estágios na Universidade, porque os participantes têm uma liberdade maior do que a que teriam num estágio, mas ao mesmo tempo não têm a mesma responsabilidade de um professor. Uma das vantagens é que eles podem ter aulas, relacionar-se com os alunos, preparar os conteúdos e os materiais. Participando do projeto, os estudantes têm a possibilidade de estar em contacto direto com a escola de nível básico por um tempo maior, por exemplo, toda a semana. Em conclusão, o PIBID constitui uma oportunidade única, a qual poderia ser inserida também no currículo porque ajuda os estudantes a se formarem e buscarem um trabalho no futuro.

Palavras-chave: ensino; docência; PIBID; UFSCar; estudantes; professores

A6

Título: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como símbolo do começo da carreira dos docentes

RESUMO: A presente pesquisa tem como objeto de estudo o impacto do PIBID na aprendizagem da docência. O PIBID é o acrónimo de 'Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência': trata-se de uma atividade realizada no Departamento de Pedagogia da UFSCar, coordenada pela Professora Heloísa Sisle. Este programa institucional é uma iniciativa do MEC (Ministério da Educação do Brasil). Os protagonistas deste projeto são os alunos e as alunas do Departamento acima referido, que realizaram esta atividade em algumas escolas públicas de São Carlos. O foco do projeto é a aprendizagem dos estudantes

de Pedagogia em relação à docência e ao ensino da escrita e da leitura. Além disso, essa iniciativa ocupa-se do planejamento das tarefas e das relações entre os alunos e os professores. Ao contrário do estágio, o PIBID não é obrigatório e todos os estudantes têm maior autonomia e independência porque desempenham um papel muito ativo: esta é uma das vantagens deste projeto junto com a frequência semanal, já que desta forma o processo de ensino-aprendizagem fica mais intenso e viável. Os resultados da pesquisa indicam que este programa revela-se uma nova etapa na carreira dos docentes, no âmbito da formação dos professores. Após ter analisado todos os aspectos, é necessário sublinhar o valor do projeto, tanto do ponto de vista pessoal, como profissional. É pelo seu imenso valor que podemos considerar o PIBID como símbolo do começo da carreira dos docentes.

Palavras-chave: PIBID; Pedagogia; Aprendizagem; Docência; MEC

A7

Aprendizagem da docência: pesquisas no âmbito do projeto PIBID

Emma Cipresso

Heloísa Sísia

Resumo: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa criada pelo Ministério da Educação do Brasil voltada para alunos inscritos em cursos de graduação que se queiram formar como futuros professores. Esse projeto permite aos estudantes vivenciarem experiências, atuando ao lado dos docentes, no âmbito do ensino e do planejamento das atividades didáticas. Com o seguinte trabalho pretendemos demonstrar, para além das fases de realização do projeto, quais foram concretamente os benefícios experimentados pelos estudantes da graduação do curso. No âmbito desse programa, um grupo de alunos do departamento de Pedagogia da UFSCar, coordenado pela professora Heloísa Sísia, desenvolveu algumas ações em escolas públicas da área de São Carlos com foco na aprendizagem da docência, no ensino da escrita e da leitura e no planejamento das aulas. Através das pesquisas e das atividades efetuadas no campo, observou-se a criação duma nova etapa na carreira docente: os licenciandos conseguiram atuar num espaço de maior independência, protagonismo e autoria em relação ao percurso do estágio clássico, com um ótimo controlo do processo individual de ensino e aprendizagem dentro da escola, sem serem, todavia, encarregados de responsabilidades que caberiam normalmente às figuras dos professores. Diante desse panorama, podemos afirmar que as atividades ligadas ao PIBID se revelaram essenciais tanto para a descoberta e consolidação dessa nova etapa na área de formação dos futuros docentes, como pela maior autonomia dos licenciandos que aderiram de forma voluntária ao programa.

Palavras-chave: PIBID; docência; pedagogia; formação.

A8

O impacto do PIBID na aprendizagem da docência em pesquisa da UFSCar

Sonia Bellarte

Professora Heloísa Sísia

Universidade Federal de São Carlos (DTTP-UFSCar)

RESUMO: Neste artigo apresenta-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que consiste numa iniciativa que amplia as possibilidades formativas para alunos que seguem cursos de graduação, representando uma etapa fundamental na carreira docente. O projeto, financiado pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) propõe aos estudantes do departamento de Pedagogia da UFSCar um percurso não obrigatório para terem a possibilidade de desenvolver ações em escolas públicas, precisamente, de São Carlos; assim sendo, introduz uma modalidade ativa para estes alunos colaborarem em ambientes escolares, apesar de não serem ainda professores. O principal objetivo deste projeto é oferecer aos futuros docentes a oportunidade de assumirem um espaço de maior protagonismo no contexto escolar e obterem maior independência para a criação de atividades didáticas e educativas nas escolas. Os participantes deste programa frequentam os ambientes escolares ao longo de um determinado período de tempo e desenvolvem o seu próprio saber pedagógico do ponto de vista teórico e prático. Evidencia-se que, durante o percurso de PIBID, estes alunos aprendem a planear uma atividade, relacionam-se com crianças das escolas públicas de educação básica e trabalham com o ensino da escrita e da leitura. Relativamente a este programa, os resultados revelaram que os estudantes, graças a um contacto mais direto com o espaço profissional, conseguem desenvolver um processo de aprendizagem de forma mais intensa e autónoma. Observamos que esta política de iniciação à docência não tem as mesmas características que uma atividade de estágio, dado que os participantes deste programa têm maior responsabilidade e possibilidades de iniciativas. Para concluir, defendemos que este tipo de projeto tece uma nova etapa na carreira dos futuros docentes e é essencial salientar que o impacto do PIBID na aprendizagem da docência, avaliado em pesquisa na nossa Universidade, pode e deve ser objeto de investigação no espaço acerca das Teorias e Práticas Pedagógicas.

Palavras-chave: PIBID; Teorias e Práticas Pedagógicas; aprendizagem da docência; saber pedagógico; atividades didáticas

A9

PIBID – Uma nova tipologia de aprendizagem à docência promovido pelo MEC*Heloísa Sisle e Carolina Sorgato*

Resumo: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Ministério da Educação do Brasil é uma nova tipologia de aprendizagem promovida pela Universidade Federal de São Carlo. Neste novo programa de instrução à docência, que já foi atuado anos atrás em outras universidades, um grupo formado por licenciadas inscritas ao curso de pedagogia, desenvolve ações de colaboração nas aulas de escolas públicas de São Carlo. Dirigidas pela Professora Heloísa Sisle, a adesão ao PIBID é voluntária, permitindo assim uma atitude à docência diferente. De facto, as alunas trabalham num espaço de ensino livre, autónomo e intenso, com muitas horas de atividades nas escolas, onde o foco principal está no desenvolver nas licenciadas capacidades de planeamento independente ao ensino dentro do PIBID e aumentar as capacidades relacionais delas com os alunos e alunas envolvidos. Os resultados são visíveis nos comportamentos e nas atitudes que as licenciadas têm em relação ao processo de ensino e aprendizagem e no âmbito da organização das aulas delas nas escolas públicas. Diante desse panorama, achamos que esse programa promovido pelo Ministério da Educação do Brasil e que está a ser atuado na UFScar, visa oferecer uma grande e interessante oportunidade formativa, não só para professores atuais, mas sobretudo para futuros docentes, constituindo-se assim como uma nova etapa fundamental para a carreira do ensino escolástico.

Palavras chave: escola; PIBID; docência; aprendizagem; ensino.

A10

PIBID- Uma nova política de iniciação à docência*Sonia Grasso; Heloísa Sisle*

Resumo: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa do Ministério da Educação do Brasil (MEC) que visa dar a possibilidade, às licenciadas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de realizarem prática de docência nas escolas. Com o presente estudo, pesquisámos a prática da docência no âmbito desse programa do MEC a fim de realçar a eficiência dessa nova política de iniciação ao trabalho docente. Analisámos a aprendizagem das participantes da iniciativa em relação à fase do planeamento das aulas, o modo como se relacionaram com os/as alunos/as e também o ensino prático da escrita e da leitura. Sendo um programa voluntário e não obrigatório como um estágio, observámos que as participantes encontraram um espaço onde podem ser mais protagonistas e ativas, na criação de um próprio percurso pedagógico. Além disso, elas perceberam que, frequentando semanalmente as escolas e cumprindo tarefas didáticas mesmo sem terem o grau de responsabilidade de um/uma professor/a, essa iniciativa propiciou uma nova etapa na sua carreira docente. No que se refere aos resultados da presente pesquisa, deduzimos que as “PIBIDIânas” (as participantes), através do programa, tiveram a oportunidade de vivenciar mais a escola e de desenvolver, no processo de ensino-aprendizagem, maior autonomia e independência. Assim sendo, concluímos que o PIBID representa uma oportunidade favorável para quem quiser começar a praticar o trabalho docente e desenvolver todas as competências necessárias para isso.

Palavras-chave: PIBID; UFSCar; iniciação à docência; percurso pedagógico.

Anexo 4

Produções finais – gênero textual: e-mail

A1

Assunto: Projeto Teletandem

Prezados e prezadas,

Escrevo-lhes para lhes apresentar o projeto Teletandem Brasil, um projeto ambicioso de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em modalidade online do qual tomei conhecimento recentemente.

A iniciativa teve o seu início há quase quinze anos, mas em 2019 a UNESP de Bauru iniciou um piloto do projeto, oferecendo aos estudantes universitários que não eram dos cursos de graduação em Letras a possibilidade de participarem dessa iniciativa. O projeto envolve a UNESP de Bauru e a Universidade de Havaí, cujos estudantes estão aprendendo inglês e português, respectivamente. Cada interação tem uma duração de uma hora e a metade do tempo os estudantes, em pares, falam uma língua e o restante na outra, aprendendo e ensinando ao mesmo tempo – em forma colaborativa – a própria língua materna e a língua estrangeira. Trata-se, portanto, de uma “aprendizagem-pedagógica” entre pares.

A conversa com falantes nativos sobre assuntos de cultura é a chave para o aperfeiçoamento da proficiência linguística, especialmente da pronúncia. Igualmente fundamentais são as sessões reflexivas que têm lugar regularmente após cada encontro, que fazem com que os estudantes reflitam sobre o que aprendem e ensinam. Emitem-se também certificações, úteis para o futuro profissional deles. A relevância do projeto reside também na importância dos recursos virtuais, que se tornam cada vez mais um meio poderoso para o ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras cujos benefícios são inumeráveis.

Considero a metodologia do projeto Teletandem imensamente inovadora e relevante para a Universidade de Perugia e, tendo em conta os resultados positivos do projeto no Brasil, enquanto Diretor do Centro Linguístico proponho a ativação do projeto – que deve-se entender como uma iniciativa paralela à didática tradicional – para todas as línguas ensinadas no CLA.

A língua portuguesa será a pioneira nessa iniciativa e, portanto, solicito que os senhores e as senhoras entrem em contato com as universidades brasileiras e portuguesas para estabelecerem parcerias com a Universidade de Perugia, cujos estudantes, com certeza, poderão usufruir dos benefícios do projeto e aperfeiçoar ainda mais as línguas estrangeiras que estão aprendendo.

Com os melhores cumprimentos,

ML

Diretor do Centro Linguístico da Universidade de Perugia

A2

ASSUNTO: Informações sobre uma possível ativação do projeto Teletandem 2021/2022

Prezados/as professores/as do Departamento de Língua portuguesa da Universidade de Perugia,

Escrevo este e-mail para fornecer-lhes uma importante informação.

Tive a possibilidade de assistir a um vídeo sobre um projeto universitário brasileiro, muito interessante e também muito útil para todo o departamento de Línguas. Esse projeto é conhecido como Teletandem e foi criado pela UNESP, a Universidade de São Paulo, que colabora também com a Universidade de Havaí e de Bauru.

O programa Teletandem constitui uma excelente iniciativa interativa e inovativa de ensino das línguas e promove o encontro de alunos das universidades com estudantes estrangeiros, por meio de sessões virtuais que duram uma hora, para que os alunos possam incrementar o próprio conhecimento linguístico, praticando as línguas numa forma colaborativa. É uma ótima modalidade de aprendizagem e de ensino da linguagem.

Fiquei muito satisfeita com esse projeto e acho que seria vantajosa, para os professores/as e sobretudo para os alunos interessados, a ativação do mesmo projeto para todas as línguas do nosso CLA a partir do próximo ano acadêmico. Os alunos podem melhorar a pronúncia, podem conhecer novas expressões linguísticas e podem aprender mais sobre uma cultura estrangeira. Caso pretendam assistir ao vídeo, anexo neste e-mail o link para que todos os professores/as possam receber mais informações sobre esse assunto:

<https://www.youtube.com/watch?v=mdSDYuJFqyQ>

Solicito-lhes de entrarem em contato com professores/as para desenvolver o projeto e criarem colaborações entre a Universidade de Perugia e outras universidades (brasileiras e/ou portuguesas). A língua portuguesa pode ser a pioneira nessa iniciativa e depois de vários encontros virtuais e de outras parcerias, podemos ativar o projeto também para as outras línguas do CLA.

Agradeço-lhes pela atenção e estou à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

GP

Diretora do Centro de Línguas da Universidade de Perugia

A3

Assunto: Ativação do Teletandem no CLA – Língua Portuguesa pioneira

Prezadas/os Professoras/es de Língua Portuguesa,

escrevo-lhes para informá-los sobre um projeto inovador linguístico-cultural: o Teletandem.

No que diz respeito à este projeto, ontem, assisti à notícia sobre a iniciativa realizada em Bauru desde 2019 pela Unesp, em colaboração com a Universidade do Haváí (Português – Inglês).

Em poucas palavras, o Teletandem é um projeto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras que envolve pares de falantes nativos com o objetivo de aprenderem, cada um, a língua do outro, por meio de sessões bilíngues de conversação de 30 minutos em cada uma das duas línguas implicadas.

Enquanto Diretor do CLA, queria ativar o mesmo projeto para todas as línguas estrangeiras ensinadas na nossa Universidade, já que a iniciativa oferece muitos benefícios para as/os alunas/os envolvidas/os. De fato, os participantes evoluem tanto na pronúncia, como na aquisição de gírias típicas das línguas estrangeiras, e, além do progresso linguístico, desenvolvem um conhecimento cultural a partir de um contato direto com os outros países.

Peço-lhes, por favor, de entrarem em contato com as universidades brasileiras e portuguesas que conhecem, de maneira a tentarem estabelecer parceiras com a Unipg para dar início ao projeto, fazendo com que a língua portuguesa seja a pioneira nessa iniciativa.

Lembro-lhes, finalmente, que a participação de vocês é fundamental para o cumprimento do projeto. Não hesitem em compartilhar o que pensam. As suas contribuições serão muito importantes para a nossa iniciativa estrear.

Atenciosamente,

LLT

Diretor do Centro de Línguas da Universidade de Perugia

A4

Assunto: Proposta projeto Teletandem para o CLA

Prezado pessoal docente,

Escrevo aos senhores para apresentar-lhes o projeto Teletandem, iniciativa da UNESP de Bauru, em colaboração com a universidade do Haváí. Trata-se de uma tipologia de aprendizagem linguística colaborativa, útil para permitir que os estudantes aprendam a falar em inglês ou português.

O Teletandem, suportado pelos recursos virtuais, convida os estudantes a realizar socializações para aprender as línguas estrangeiras, por meio de interações entre dois alunos que duram uma hora, na qual meia eles falam em inglês e meia em português.

O Centro de Línguas da Universidade de Perugia está muito interessado nesta experiência verdadeiramente formativa para os estudantes. Além disso, permitir o acesso ao projeto Teletandem para todos os cursos de língua do CLA poderia ser um recurso enriquecedor para os estudantes.

Desta maneira, os alunos, podem aprender a conversar na língua estrangeira, melhorando a pronúncia e as capacidades linguísticas, sem considerar o enriquecimento cultural que podem obter graças a esse projeto.

Por tanto, peço aos senhores que colaborem para desenvolver esta iniciativa inovadora.

Atenciosamente,

CL, Diretora do Centro de Línguas

A5

Assunto: iniciativa projeto Teletandem

Prezados/as Professores/as,

escrevo-vos para partilhar convosco uma notícia que vi recentemente sobre um projeto organizado pela Universidade de Bauru, Brasil. Trata-se de um teletandem, uma atividade por meio da qual os estudantes podem entrar em contacto com falantes nativos das línguas estrangeiras que estudam, através recursos virtuais. O projeto pode ser organizado em colaboração com outras Universidades, e a particularidade é que poderia-se oferecer essa possibilidade também aos estudantes de outros Cursos e/ou Departamentos, não só aos de Línguas, Letras e Literaturas. Em cada sessão, uma vez por semana, os alunos falam meia hora em cada língua, num total de uma hora. Os resultados obtidos são muito positivos, pois todos melhoraram a pronúncia e a gramática e, além disso, a participação prevê a emissão de uma certificação, que poderia ajudar com a busca de um emprego no futuro.

Seria interessada na ativação de um projeto semelhante entre a Universidade de Perugia e outras, para todas as línguas ensinadas no CLA. De facto pode constituir uma ótima oportunidade para os alunos aperfeiçoarem e ampliarem as próprias habilidades linguísticas e o seu conhecimento da língua, além de conhecerem novas pessoas e culturas graças a um contacto direto com elas.

Portanto, convido-vos a entrarem em contacto com as Universidades portuguesas e brasileiras que conhecem, de modo a tentarem estabelecer parceiras com a Universidade dos Estudos de Perugia para dar início ao projeto, fazendo com que a língua portuguesa seja pioneira nessa iniciativa.

Atentamente

Debora Castagna

Diretora do Centro de Línguas da Universidade de Perugia

A6

ASSUNTO: Informações projeto Teletandem

Caros/as Professores/as de Língua Portuguesa,

Gostaria de informar todos vocês sobre o projeto Teletandem. Trata-se de uma atividade criada em 2006 nas Unidades da Unesp de Assis.

No caso específico, as universidades interessadas são a Unidade da Unesp de Bauru e a Universidade de Havaí.

O projeto envolve estudantes universitários, como os nossos alunos, os quais falam inglês e português. Este intercâmbio linguístico realiza-se através de encontros virtuais que duram 1 hora. Em particular, os primeiros 30 minutos de conversa acontecem numa língua e os outros 30 minutos acontecem na outra língua.

O Teletandem ajuda a melhorar o nível de aprendizagem dos participantes, especialmente no âmbito da pronúncia. Os benefícios são visíveis e, por essa razão, gostaria de propor a todos vocês a ativação deste projeto para todas as línguas do CLA. Peço-vos de entrar em contacto com os/as Professores/as das universidades portuguesas e brasileiras para apresentar os pontos fortes do projeto e para tentar estabelecer uma nova colaboração com a Unipg para dar início a esta atividade divertida, interessante e extremamente útil para os nossos estudantes de Línguas estrangeiras. A língua pioneria nessa iniciativa será o português!

Os alunos obterão uma certificação que poderíamos traduzir nas línguas envolvidas.

Por favor, avisem-me quando estiverem disponíveis para uma reunião no Teams. É necessário falarmos o quanto antes para definir todos os detalhes desta nova colaboração. Todas as propostas são bem-vindas.

Se tiverem alguma dúvida, podem escrever-me sem problemas.

Agradeço antecipadamente.

Com os melhores cumprimentos,

MM

A diretora do Centro de Línguas da Universidade de Perugia
Diretora do Centro de Línguas da Universidade de Perugia

A7

ASSUNTO: PROJETO TELETANDEM

Prezados/as professores/as de Língua Portuguesa,

quero aproveitar essa oportunidade para vos propor uma novidade no âmbito do ensino linguístico que acho relevante para a atividade do Centro Linguístico da nossa universidade.

Acabei de assistir a uma notícia sobre o projeto Teletandem, programa que foi desenvolvido, a partir de 2019, na unidade de Bauru da UNESP (Universidade Estadual Paulista) em parceria com a Universidade do Havaí. O projeto, que envolveu um número limitado de participantes de ambas as universidades, baseia-se numa forma de ensino e aprendizagem linguística colaborativa entre pares de estudantes; os encontros são estruturados da seguinte forma: os alunos, por meio de recursos virtuais e situados em espaços de aula adequados, conversam por uma hora alternando as línguas-alvo cada trinta minutos. Após cada aula são organizadas sessões reflexivas em que os alunos podem trocar impressões sobre os próprios progressos e sugerir ulteriores ajustes, dando, assim, continuidade ao processo de aprendizagem.

Os benefícios evidenciados pelos participantes são evidentes: houve progressos notáveis em todos os âmbitos da comunicação, desde a sintaxe até à pragmática; além disso, destacou-se o papel fundamental da colaboração com falantes nativos de culturas diferentes, que permitiu a criação dum espaço de troca e partilha a nível cultural e a nível interpessoal. Por essas motivações, e enquanto diretora do Centro Linguístico, tenho interesse em ativar o mesmo projeto para todas as línguas do CLA. Em particular, é com imenso prazer que vos comunico a decisão de escolher a língua portuguesa como pioneira nessa iniciativa.

Peço-vos, portanto, para entrarem em contacto com todas as universidades portuguesas e brasileiras que conhecerem a fim de estabelecer parcerias com a nossa universidade para dar início ao projeto em tempos breves; podem encontrar o documento com as linhas guia para a ativação de acordos e parcerias no sítio da nossa universidade, clicando [aqui no link](#).

Caso necessitem de ulteriores informações, não hesitem em contactar a secretaria administrativa do Centro Linguístico ao seguinte e-mail: centro.cla@unipg.it.

Cordialmente,

E.B, coordenadora do Centro Linguístico da Universidade de Perugia

A8

ASSUNTO: Informações Projeto Teletandem na UNIPG

Prezados colegas,

Enquanto diretora do Centro de Línguas da Universidade de Perugia estou muito contente por poder introduzir aos professores responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa da nossa Universidade o programa Teletandem. Depois de ter assistido à notícia sobre este projeto na Universidade em Bauru, inventado em 2006 na UNESP de Assis e Rio Preto no Brasil, vou apresentar algumas informações essenciais para terem um quadro geral dos benefícios que tal iniciativa pode oferecer para todos os alunos envolvidos na atividade.

Este projeto representa um ensino colaborativo por meio de um intercâmbio virtual e consiste numa modalidade interativa de ensino de línguas.

Se os estudantes participarem desta iniciativa, poderão ter a possibilidade de aprender novas expressões e melhorar o conhecimento da língua portuguesa. Além disso a atividade oferece aos participantes a oportunidade de ensinarem a própria língua materna aos alunos que estudam italiano em outras universidades estrangeiras. Os estudantes que participarem deste programa conversarão por uma hora (30 minutos por língua), por meio de recursos virtuais, com falantes portugueses. Os responsáveis das universidades acima mencionadas, que já foram envolvidas neste projeto evidenciaram que, depois de cada encontro, os alunos se reúnem e, de forma colaborativa, discutem acerca de possíveis melhorias para este trabalho. Na apresentação deste percurso formativo os coordenadores da iniciativa, na Universidade em Bauru, sublinharam que este tipo de modalidade de ensino de línguas pode não só reforçar a bagagem de experiências pessoais dos alunos, mas também aumentar as capacidades linguísticas, graças a um contacto mais direto com outra cultura.

Vou acrescentar em anexo uma breve apresentação do programa e os contactos de algumas universidades que poderiam estar interessadas no projeto, dado que gostaria de ativar esta iniciativa para todas as línguas do CLA na UNIPG. Solicito gentilmente aos meus colegas responsáveis pelo ensino da Língua Portuguesa para entrarem em contacto com outras universidades brasileiras e portuguesas que conheçam, a fim de estabelecerem parcerias com a nossa Universidade e darem início a este projeto, fazendo com que a língua portuguesa seja a pioneira nesta iniciativa.

Estou aqui disponível para outras questões acerca do programa. Se tiverem alguma dúvida, ou precisarem de outras informações, não hesitem em me contactar.

Agradeço muito pela disponibilidade e pela atenção

Atenciosamente

SB

A9

Prezados Professores e Prezadas Professoras do ensino da Língua Portuguesa,

Escrevo-vos para vos informar de forma geral, sobre o projeto *Teletandem* que atirou a minha atenção e que está a ser desenvolvido em Brasil na Universidade de Bauru.

Assistindo ao vídeo (deixo-vos aqui o [link: https://www.youtube.com/watch?v=mdSDYuJFqyQ](https://www.youtube.com/watch?v=mdSDYuJFqyQ)) de apresentação do Projeto aprendi que este novo laboratório, totalmente inovador, focaliza-se sobre a colaboração entre estudantes que estão a estudar línguas estrangeiras. Neste caso específico, os alunos da Universidade de Bauru relacionam-se com outros alunos estrangeiros do Havaí. Esta determinada tipologia de colaboração vai ser feita através do uso dos computadores e, cada encontro tem um tempo máximo de uma hora. Depois de cada encontro, os estudantes reúnem-se e confrontam-se sobre os problemas surgidos, tentando buscar possíveis melhorias. O objetivo principal do *Teletandem* está no ajudar e no endereçar os alunos em desenvolver autonomamente e de maneira contínua uma consciência reflexiva. Ao projeto podem aceder só um número limitado de estudantes, os quais são antecipadamente selecionados e os resultados dessa nova forma de ensino são evidentes já depois de alguns encontros, onde os alunos manifestaram, de maneira crítica e reflexiva, quais foram os próprios pontos mais fracos (como pronúncia, vocabulário, etc...).

Tendo em conta que, o mundo do ensino e dos estudos linguísticos está em constante evolução, acho que essa nova forma de aprendizagem seja essencial e poderia ser um ótimo ponto adjuntivo dentro do nosso panorama formativo das línguas aqui em Perugia. Por essas razões, convido-vos a assistir ao vídeo, através do link que deixei ao início, assim para ter um acesso às demais informações. Além disso, queria solicitar-vos para que entrassem em contacto com as Universidades Brasileiras que já utilizaram esse projeto de ensino para ter maiores informações sobre os resultados e os eventuais problemas do *Teletandem*. Por fim, queria planear um encontro com todos os representantes da área Lusófona para falar sobre o Projeto e a possível inclusão dele no nosso programa universitário.

Agradeço-vos pela atenção.

Cordiais cumprimentos,

CP

A Diretora do Centro de Línguas da Universidade de Perugia

A10

Assunto: Ativação do projeto Teletandem na UniPG

Prezados/as professores/as de Língua Portuguesa,

Escrevo este e-mail com intenso prazer para comunicar que será possível ativar o projeto Teletandem, já em curso no Brasil, também na nossa Universidade.

Trata-se de uma iniciativa que visa desenvolver um melhor nível de proficiência linguística dos alunos, através da metodologia de aprendizagem colaborativa. Os/as estudantes inscritos/as nos cursos de língua portuguesa do CLA, terão a oportunidade de aprender português comunicando com estudantes de italiano em Portugal ou no Brasil. A interação com os/as estudantes das universidades parceiras, será efetuada por meio de recursos virtuais; cada aluno/a terá de escolher um aspeto linguístico que quer desenvolver na língua estudada e, em pares, vão lidar com esse aspeto conversando por uma hora (meia hora em italiano, meia hora em português). Terminada essa conversa, os/as alunos/as reunir-se-ão no "encontro de orientação", sessão durante a qual vão discutir sobre o que terão aprendido e como.

Os/as estudantes das universidades parceiras do projeto-piloto no Brasil (Unesp de Bauru e a universidade de Havaí), já ficaram satisfeitos com os resultados obtidos (a nível linguístico e cultural) aplicáveis em possíveis ambientes de trabalho, demonstrando que esta iniciativa representa uma grande oportunidade para os/as vossos/as alunos/as e para a nossa universidade. Além disso, a língua portuguesa poderia ser a pioneira para a ativação do mesmo projeto para todas as línguas do CLA.

A fim de dar início ao projeto, deixo-vos os links visitáveis de algumas universidades portuguesas e brasileiras que podem contactar para estabelecer parcerias com a UniPG:

- Universidade do Porto: <https://sigarra.up.pt>

- Universidade Nova de Lisboa: <https://www.unl.pt/>

- Universidade Estadual Paulista, Bauru: <https://www2.unesp.br>

- Universidade de São Paulo: <https://www5.usp.br>

Se tiverem alguma dúvida em relação ao projeto ou às modalidades, não hesitem em contactar-me; estou à vossa interessíssima disposição.

Deixo aqui também o link para quem quiser saber mais sobre o projeto-piloto no Brasil <https://youtu.be/mdSDYuJFgyQ> .

Com os meus melhores cumprimentos,

SG

Diretora do Centro de Línguas da Universidade de Perugia.