

ENSINO DE GRAMÁTICA E METALINGUAGEM: UMA REVISÃO DE QUESTÕES FUNDAMENTAIS À PERSPECTIVA DA METACOGNIÇÃO

GRAMMAR TEACHING AND METALANGUAGE: A REVIEW OF THE FUNDAMENTAL ISSUES TO A METACOGNITIVE PERSPECTIVE

Adriana Tavares Mauricio Lessa¹, Marcelo de Melo Soares²

¹ Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, Brasil
adrianalessa@ufba.br
<https://orcid.org/0000-0002-0637-0964>

² Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
marcelusuarici@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1936-1012>

Recebido em 1 mar. 2021
Aceito em 12 jun. 2021

Resumo: Este artigo tem como objetivo geral revisar questões fundamentais ao ensino de gramática na perspectiva da metacognição. Os objetivos específicos são: (1) debater os desafios principais para o ensino de gramática na perspectiva da metacognição; (2) esclarecer a diferença entre as duas principais concepções de metalinguagem e (3) definir atividades metalinguísticas, de modo a delimitar os processos cognitivos envolvidos nas práticas pedagógicas de ensino de língua. Para tanto, primeiramente, abordamos os pontos de divergência entre professores quanto ao ensino de gramática, no Brasil e em outros países; o desafio de se associar tal ensino às práticas de linguagem dos estudantes, considerando-os sujeitos-aprendizes de forma situada e as questões que devem guiar um programa de investigação para melhoria do ensino de gramática. Depois, apresentamos as duas principais concepções de metalinguagem: na perspectiva descritiva, associada à linguagem gramatical para descrever as línguas, e na perspectiva cognitivista, associada às operações cognitivas sobre a linguagem. Para isso, revisamos os conceitos de metalingua, função metalinguística, atividades linguísticas e epilinguísticas, contrastando Franchi (2006) e Gombert (1992), a fim de reconhecer a concepção de linguagem subjacente a essas noções. Por fim, de modo a delimitar os processos cognitivos envolvidos nas práticas pedagógicas de ensino de língua, definimos atividade metalinguística como a prática de levar a atenção às atividades epilinguísticas e verbalizar sobre tais processos cognitivos a partir do reconhecimento da língua escrita como sistema notacional. Com base nisso, pontuamos impactos principais da perspectiva da metacognição sobre o trabalho do professor no ensino de gramática voltado para as práticas de leitura e escrita.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Metalinguagem. Atividades metalinguísticas.

Abstract: This paper's main goal is we to review fundamental issues to grammar teaching in a metacognitive perspective. The main goals are: (1) to debate the main challenges to grammar teaching in a metacognitive perspective; (2) to clarify the difference between the two main conceptions of metalanguage and (3) to define metalinguistic activity in order to bound the cognitive processes involved in pedagogical practices of language teaching. To do so, we firstly approach divergences among teachers regarding grammar teaching in Brazil and other countries; the challenge of associating this teaching to students' language practices, considering them situated subject learners, and the concerns that must guide a research program towards the improvement of grammar teaching. Afterwards, we present the two main conceptions of metalanguage: under a descriptive perspective, associated to grammatical language to describe languages, and a cognitive perspective, associated to cognitive operations on language. So, we revisited the concepts of metalanguage, metalinguistic function, linguistic and epilinguistic activities, contrasting Franchi (2006) and Gombert (1992), in order to recognize the language perspective underneath these notions. Finally, aiming to circumscribe the cognitive processes involved in the pedagogical practices of language teaching, we conceptualize metalinguistic activities as the practice of being aware of epilinguistic activities and verbalizing these cognitive processes based on the recognition of written language as a notional system. Based on that,

we indicate the major impact of the metacognitive perspective on the teacher's endeavor to teach grammar focusing on reading and writing practices.

Keywords: Grammar teaching. Metalanguage. Metalinguistic activities.

INTRODUÇÃO

Ainda há muitas questões a serem pesquisadas no processo de repensar o ensino de gramática de forma a integrá-lo ao desenvolvimento das práticas de linguagem, especialmente, aquelas atribuídas essencialmente à escola: a leitura e a escrita (cf. GERALDI, 1991; GRAHAM; HARRIS, 2016; MYHILL *et al.*, 2012; ROBERTS, 2011). Neste artigo, focalizamos alguns aspectos fundamentais que permeiam esse processo de revisão, com o intuito de amparar professores ou licenciandos interessados em estudar práticas de ensino nessa direção.

Sendo assim, o objetivo geral deste artigo é revisar questões fundamentais ao ensino de gramática na perspectiva da metacognição. Assumimos como perspectiva da metacognição aquela pensada por John H. Flavell (1979, p. 906), que entende conhecimento metacognitivo como aquele conhecimento "relacionado às pessoas como criaturas cognitivas e às suas diversas tarefas, objetivos, ações e experiências cognitivas"¹. Sob essa perspectiva, a linguagem é entendida como um tipo de cognição. Portanto, o desenvolvimento metalinguístico estaria relacionado ao desenvolvimento do conhecimento metacognitivo específico à linguagem.

Assim, dentre os tópicos essenciais para o entendimento das pesquisas sobre ensino de gramática sob a perspectiva da metacognição, é importante que se desfaça uma das principais confusões conceituais para iniciantes dos estudos linguísticos em uma perspectiva da metacognição: a concepção de metalinguagem e, por consequência, o que caracterizam atividades metalinguísticas. Por isso, são objetivos específicos: 1) debater os desafios principais para o ensino de gramática na perspectiva da metacognição; 2) esclarecer a diferença entre as duas principais concepções de metalinguagem e 3) definir atividades metalinguísticas, de modo a

¹ Metacognitive knowledge is that segment of your (a child's, an adult's) stored world knowledge that has to do with people as cognitive creatures and with their diverse cognitive tasks, goals, actions, and experiences.

delimitar os processos cognitivos envolvidos nas práticas pedagógicas de ensino de língua.

Portanto, o artigo se organiza da seguinte forma. Na seção 1, debatemos os desafios principais ao ensino de gramática na busca por sua integração ao desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, considerando o aprendiz de forma situada. Na seção 2, abordamos a diferença entre a visão de metalinguagem como recurso para a gramática descritiva e a visão de metalinguagem como atividade cognitiva que ampara o desenvolvimento metalinguístico do estudante. Finalmente, fazemos as considerações finais, retomando como as questões fundamentais para o desenvolvimento metalinguístico impactam a transição para um novo processo de ensino.

1 DESAFIOS PRINCIPAIS AO ENSINO DE GRAMÁTICA

A consolidação das diretrizes curriculares oficiais brasileiras marcaram a indicação de que “o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (BRASIL, 2000, p. 78). Desde então, podemos dizer que se instalou um quadro de ambivalência, sem que haja um consenso entre o discurso da tradição escolar e o da linguística entre certa parcela de profissionais do magistério, conforme comprova Oliveira (2014, p. 27).

Do ponto de vista acadêmico, esse quadro de alijamento do debate sobre ensino de gramática associado à prática discursiva pareceu se aprofundar diante da ‘explosão’ de estudos sobre gêneros textuais e seu ensino no Brasil (MARCUSCHI, 2008, p. 146). Isso ocorreu sem uma preocupação premente em se explicitarem as aproximações entre discurso e categorias de língua. Conforme Vieira (2018, p. 50) aponta, o propósito de promover experiências de letramento a partir de uma submissão dos conteúdos gramaticais às atividades discursivas no plano de interação representa um empreendimento, no mínimo, desafiador. De fato, conforme afirma Faraco (2008, p. 62), “nossa história de contradições, nossas heranças coloniais ainda embaraçam a democratização da norma culta/normal/standard, em especial da norma escrita”.

Do ponto de vista cognitivo, pensando-se no estudante, o frágil plano de interação entre gramática e as práticas efetivas de leitura e escrita se revela claramente ao analisarmos, longitudinalmente, o ensino de gramática no Brasil na modernidade. Conforme Gerhardt (2017, p. 61) afirma, nas últimas quatro décadas, ele tem sido guiado pelas ideias de (i) apresentação de conteúdos contrastando caráter prescritivo e descritivo, (ii) observação das práticas de linguagem em termos de variação e mudança, (iii) observação dos fatos e fenômenos linguísticos quanto ao significado e à estrutura e (iv) observação dos fatos gramaticais tendo como escopo a palavra, a frase e o texto.

Nesse formato, com foco em apresentação e observação de fatos, evidências anedóticas, oriundas dos relatos de diferentes colegas de profissão, levam-nos a constatar que as experiências docentes são marcadas pelas constantes conversas com alunos sobre a incompreensão ou o esquecimento desses acerca de conteúdos sabidamente vistos em séries anteriores. Por exemplo, faz parte do currículo escolar das séries do fundamental o estudo das orações e de elementos coesivos. No entanto, ao chegarem ao ensino médio, poucos são os alunos que lembram desses conhecimentos ou que se sentem capazes de aplicá-los em suas práticas de escrita e, em particular, de como isso interfere na leitura de fatos e na escrita de opiniões.

Infelizmente, esse quadro reflete as propostas curriculares e práticas pedagógicas que, em geral, ou excluem o ensino de gramática ou o mantêm, mas sob uma abordagem bem próxima àquela tradicional normativa. Portanto, tais propostas de ensino de gramática, quando existentes, distanciam-se do desejo da descoberta científica acerca do funcionamento da mente humana, elaborando e testando hipóteses (cf. CASTILHO, 2006; PERINI, 2016; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016), assim como da integração do conhecimento de nomenclatura gramatical com o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita do estudante.

Em verdade, essa não é só uma questão específica do Brasil, mas também de outras partes do mundo, conforme atestam Debra Myhill e Annabel Watson (2014), ao traçarem um perfil histórico do ensino de gramática nas escolas para a produção de texto. O ensino de língua vernácula em países anglófonos sofre, assim como no Brasil,

com extensas “contestações, debates e dissensões”² (MYHILL; WATSON, 2014, p. 2) há cerca de cinquenta anos. Em 1966, na Conferência de Dartmouth, professores de inglês mostraram-se insatisfeitos com a prática pedagógica de aulas de identificação de classes de palavras e estruturas sintáticas, porque, para muitos, não havia nessas atividades relevância ou impacto para o desenvolvimento linguístico. Por conta dessa conferência, instituiu-se nos currículos o abandono ao ensino de gramática. Tal resolução gerou desagrado ao público e aos políticos, por motivações que fogem ao âmbito pedagógico, numa associação inusitada entre estudo de gramática, moral e civismo.

Conforme Myhill e Watson (2014, p. 10), a literatura aponta duas direções. Certos professores entenderiam a gramática como algo reacionário e restritivo e tendem a valorizá-la menos que aos estudos de literatura e, portanto, não valorizam seu ensino ou sentem-se ansiosos em fazê-lo. No entanto, outros professores entendem que uma abordagem exploratória e retórica pode ser valiosa para aumentar a compreensão metalinguística dos alunos em projetar conscientemente sua escrita.³

Em síntese, na Inglaterra, nos EUA e na Austrália, apesar de pressões de ordem política, não há uma inclusão dos estudos de gramática explícita nos currículos, nem, aliás, surgiram estudos que justifiquem essa inclusão. As autoras reconhecem, no entanto, em particular no currículo da Inglaterra, a inserção de comandos “aqui e ali”, que apontam para uma retomada de “um discreto corpo de conhecimento linguístico”⁴ integrado, embora não identifiquem com clareza qual seja esse conhecimento

² [...] the history of grammar teaching over the past fifty years is one of contestation, debate and dissent: [...]

³ The literature, therefore, indicates a continuing trend amongst practitioners to view grammar as reactionary and restrictive, to value it less than literary aspects of the subject, and to be anxious about teaching it. However, there is also evidence of a countervailing belief that grammar taught with an exploratory and rhetorical approach can be valuable in increasing students' metalinguistic understanding and ability to consciously craft or design their writing.

⁴ The new National Curriculum in England exemplifies this uncertainty, both in terms of the absence of an evidence base and the ambiguity of the rationale for its inclusion. For example, it mandates that children 'learn the correct grammatical terms in English and that these terms are integrated within teaching' (DfE 2013:5) signalling simultaneously a suggestion that a rationale for the inclusion of grammar is the learning of a discrete body of linguistic knowledge (which is, of course, a defensible curriculum position to adopt) but also that this teaching should be 'integrated within teaching' The meaning of 'integrated' is unclear as it would be impossible to teach without integrating it into teaching, but it is perhaps implying a sense that the grammar should be contextualised. If that is the case, the learning purpose of this is not communicated.

(MYHILL; WATSON, 2014, p. 4). Já em países analisados cujo inglês não é a primeira língua, a norma seria haver uma clara adoção do modelo de gramática.

Uma exceção ao quadro de exclusão curricular da gramática teria sido o currículo canadense para o ensino de francês como primeira língua, em que se adotou a “*grammaire nouvelle*”. Segundo Myhill e Watson (2014, p. 4), a gramática nova apresenta “uma abordagem indutiva, a fim de garantir um conhecimento gramatical, com uma reduzida ênfase na metalinguagem gramatical, e uma maior promoção da reflexão, observação e ativa exploração do estudante sobre a linguagem”⁵. Ao que tudo indica, podemos dizer que essa nova gramática é a defesa de um trabalho, grosso modo, com atividades epilinguísticas, sobre as quais discorreremos na próxima seção. Apesar de toda essa discussão a respeito do menor ou maior uso da gramática, o fato é que as autoras apresentam argumentos fortes a favor do ensino de gramática, especificamente quando o que importa é o domínio da escrita.

Os benefícios do ensino de gramática em situações contextualizadas ou incorporadas ao ensino da escrita também são apontados em estudos quantitativos. Uma ampla pesquisa realizada na Inglaterra com jovens da Educação Básica britânica (MYHILL *et al.*, 2012; JONES *et al.*, 2012 apud MYHILL; WATSON, 2014, p. 9) apresentou como objetivo investigar o ensino da escrita apoiado por materiais cuja compreensão gramatical é atrelada a escolhas linguísticas para uma melhor composição autoral de um texto. Tais pesquisas evidenciaram o impacto positivo dessas situações de aprendizagem tendo o foco no ensino de escrita e não na gramática em si.

Em ambas as pesquisas acompanhadas pela professora Myhill, registra-se a importância do conhecimento do tópico linguístico pelos professores. A falta de confiança no conhecimento declarativo de gramática foi destacada, em particular, o conhecimento declarativo sintático, para lidar com questões e mal-entendidos dos alunos. No entanto, esse conhecimento declarativo não é suficiente, pois, conforme afirmam complementarmente Myhill, Jones e Watson (2013, p. 21): “os professores precisam ser capazes de aplicar seus conhecimentos de tópicos linguísticos a textos

⁵ an inductive approach to securing grammatical understanding, with a reduced emphasis on grammatical metalanguage, and a greater emphasis on fostering student observation, reflection, and active participation in exploring language

publicados e à própria escrita das crianças”⁶, ou seja, fazer sua escrita ser mais significativa, explicitando e aliando os recursos da língua ao impacto na comunicação conforme um contexto exclusivo da escrita.

No Brasil, todo professor de língua observa, informalmente, a existência de crenças ou posturas semelhantes àquelas apontadas por Myhill e Watson (2014). Boa parte dos relatos de colegas professores revelam essa percepção de que a aula de gramática está, ou deveria estar, desassociada das aulas de leitura e produção de texto. Isso parece ser referendado inclusive pelos currículos oficiais em que se criam disciplinas específicas para cada campo de atuação do professor de Língua Portuguesa. Por exemplo, ainda nos últimos anos, no Rio de Janeiro, escolas estaduais e municipais adotam ou já adotaram como disciplinas ou eixos curriculares distintos Gramática, Leitura e Produção Textual.

Em consequência, a relação entre ensino gramatical e ensino de leitura e escrita não é explícita nem para os alunos nem para os próprios professores, já que até mesmo os cursos de licenciatura costumam refletir essa lógica separatista em sua estrutura curricular. Da mesma forma, os materiais didáticos evidenciam esse abismo que divide os conhecimentos de gramática, os de leitura e os de produção textual.

Nas tentativas de conexão entre leitura e gramática, por exemplo, observa-se o negligenciamento da língua como sistema notacional, conforme Gerhardt (2017, p. 68) aponta, “num processo de apagamento do conhecimento estrutural sistematizado, em função de um ensino focado na detecção de efeitos de sentido”. Esse negligenciamento seria fruto de um entendimento questionável de que o ensino da gramática da língua estaria vinculado ao de leitura por meio de parâmetros que, na verdade, são essencialmente não linguísticos, como é o caso daqueles que solicitam o reconhecimento de efeitos de sentido, em que se privilegiam operações cognitivas que mobilizam, majoritariamente, informações não linguísticas. Sob o pretexto de se privilegiar uma proposta didática com enfoque no letramento, parece ocorrer um deslizamento do estudo de língua para um estudo do social, ou seja, do não linguístico. Esse tipo de atividade se alterna com outras em que se selecionam palavras do texto e se solicita sua classificação gramatical, atomizando o

⁶ Teachers need to be able to apply their linguistic subject knowledge to published texts and to children’s own writing, identifying significant linguistic features and being able to make connections for writers between a feature and its impact on a text or reader.

conhecimento estrutural da língua. A simples reunião desses dois tipos de atividade didática não contribui para o desenvolvimento metalinguístico dos estudantes, especialmente nas séries mais avançadas.

Nesse modelo pedagógico vigente, imputa-se aos estudantes a responsabilidade de realizar saltos cognitivos entre os “precipícios ontológicos” existentes entre a gramática e as práticas de leitura e escrita. Em outras palavras: assume-se que, por si próprios, como numa epifania, os estudantes devem atingir seu desenvolvimento metalinguístico. Nesse sentido, coaduna-se com os pressupostos de teorias da aprendizagem que adotam, exclusivamente, uma perspectiva naturalista da aprendizagem, desconsiderando a construção sociocultural da cognição e da subjetividade humana, conforme destaca Sinha (1999, p. 4).

Tal pressuposto imanentista, quando exclusivo, descarta a figura do aprendiz enquanto sujeito do processo de aprendizado. Sem ignorar a importância da neurobiologia para o ensino e o aprendizado, em acordo com Sinha, pode-se dizer que é imprescindível, em um projeto de ensino de língua, a inserção da perspectiva sociocultural da cognição e da subjetividade humana. Nessa perspectiva, tanto a tarefa de aprendizagem quanto a identidade do aprendiz são construídas discursivamente, considerando um sujeito situado, já que “conhecimento, pensamento (cognição), e aprendizagem são situados na experiência; e a experiência abrange os participantes, a cultura e o ambiente físico”⁷ e que “resultados podem ser não lineares por causa de interações complexas entre os participantes, a cultura, e o ambiente físico que se desdobra com o encontro”⁸ (DURNING; ARTINO, 2011, p. 189).

Portanto, a crítica de Sinha (1999) pode ser aplicada ao debate acerca do ensino de gramática, dado seu evidente descolamento de uma visão situada tanto da identidade desse falante quanto de suas práticas de leitura e escrita de textos. Se o aprendiz fosse considerado de forma situada, o planejamento do processo de ensino-aprendizagem teria como cerne: (i) a identidade sociolinguística desses indivíduos, com uma gramática internalizada de acordo com os paradigmas do português

⁷ Knowledge, thinking (cognition), and learning are situated in experience; experience comprises the participants, the culture, and the physical environment.

⁸ Outcomes can be non-linear because of complex interactions between the participants, the culture, and the physical environment that evolve with the encounter.

brasileiro popular falado, em muito distinta da variedade escrita culta formal do português⁹, (ii) as experiências linguísticas naturais prévias desse sujeito, normalmente, com práticas de linguagem majoritariamente orais e baixa variação dos níveis de normatividade em suas interações comunicativas e (iii) a dinâmica assumida por esse aprendiz no processo constante de aprendizagem de/com a linguagem no ambiente escolar e domiciliar, ressitua-o como agente do seu desenvolvimento metalinguístico e de suas práticas de linguagem.

Assim, caminha-se em direção à resposta do desafio do ensino de gramática, que, conforme aponta Vieira (2018, p. 51), “é acima de tudo metodológico”, de forma que se integre a reflexão linguística aos outros objetivos escolares pertinentes ao plano textual e à complexidade da variação linguística. Para tanto, a autora defende que se trate de “focalizar fenômenos linguísticos como: (i) elementos que permitem a abordagem reflexiva da gramática; (ii) recursos expressivos na construção do sentido do texto; e (iii) instâncias de manifestação de normas/variedades” (VIEIRA, 2018, p. 52).

Haveria, então, uma evidente confluência entre os três eixos de aplicação do ensino da gramática apontados pela autora, numa abordagem sociolinguística, e os pontos de planejamento considerando um aluno situado, que apresentamos anteriormente. Todavia, ao se tomar a visão situada do aprendiz e seu processo de aprendizagem, sobressaem-se ainda outros desafios para o empreendimento de se repensar o ensino de gramática. Tomando-se esse empreendimento como um programa de investigação, buscar respostas às questões programáticas e operacionais listadas por Gerhardt (2017, p. 71-72), transcritas de forma resumida a seguir, é um bom direcionamento para aqueles que visam à melhoria da qualidade do ensino gramatical:

1. Como manter um ensino de língua com orientação discursivo-comunicativa sem negligenciar o ensino gramatical sistematizado?

⁹ Para um debate mais detalhado sobre a manifestação dessa influência sintática da oralidade na produção escrita, cf. Lessa e Rodrigues (2020).

2. Como construir um ensino sistematizado da gramática que não se baseie em classificações e categorizações, as quais não correspondem à forma como as pessoas conceptualizam as coisas?
3. Como construir um ensino de gramática que ajude os alunos a aprimorarem a sua flexibilidade retórica, (re)conhecendo a si mesmos como pessoas que usam a linguagem, de forma agentiva?
4. Como romper com a ideia de que há apenas uma forma de experiência com a linguagem, de que a língua se constitui tão-somente de combinações de palavras, e de que o conhecimento gramatical se limita ao plano definicional-taxonômico?
5. Como incorporar, entre os objetivos de ensino de Português, o letramento linguístico à proposta de que os alunos se masterizem nas normas linguísticas de prestígio, sobretudo nas práticas com a modalidade escrita, a fim de que se solidifique a percepção de que o aprendizado e a apropriação metalinguística de diferentes normas linguísticas favorecem as potências pessoais e sociais dos aprendizes e expandem suas esferas de existência?
6. Como instituir um ensino de língua que, em vez de territorializar e excluir, ao definir uma relação verticalizada com os objetos de conhecimento, desterritorialize, horizontalize e inclua, por meio de ações metalinguísticas que integrem novos conhecimentos aos saberes que as pessoas já trazem sobre a linguagem?

Apresentadas as questões que guiam o programa de revisitação do ensino de gramática na perspectiva da metacognição, considerando o aprendiz de forma situada, encerramos esta seção. Nela, discutimos os desafios que consideramos principais para o ensino de gramática. Destacamos, principalmente, os pontos de fragilidade no estabelecimento da relação entre o ensino de gramática e as práticas de leitura e escrita. Além disso, criticamos o pressuposto de uma aprendizagem universalista que subjaz o modelo pedagógico prototípico de ensino de língua e defendemos uma visão situada do estudante neste processo, abarcando sua cognição enquanto sujeito aprendiz, com conhecimentos e experiências prévias que marcam sua identidade linguística no ambiente escolar e não escolar.

2 CONCEITUANDO METALINGUAGEM, ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS E EPILINGUÍSTICAS

Nesta seção, esperamos examinar algumas noções já mencionadas de forma indireta na seção 1: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Nosso objetivo principal é esclarecer como esses tipos de atividade se relacionam com a proposta de ensino de gramática para o desenvolvimento metalinguístico. Por isso, interessa-nos, especialmente, pontuar a sobreposição terminológica envolvendo a noção de metalinguagem, considerando as perspectivas descritivista e cognitivista.

O termo metalinguagem é familiar a qualquer aluno de Letras, sendo, muitas vezes, apresentado até na Educação Básica. Porém, é importante esclarecer que a concepção de “metalinguagem” difere conforme a perspectiva teórica. Por exemplo, em dicionários de linguística, como Dubois *et al.* (2004), encontram-se diversas definições relacionadas a uma perspectiva mais formalista. Os verbetes metalíngua, metalinguística e função metalinguística dão conta dessa abordagem. Na concepção de Dubois *et al.* (2004, p. 411-412), define-se:

metalíngua é uma língua artificial que serve para descrever uma língua natural (1) cujos termos são os da língua objeto de análise, mas que têm uma só aceção e (2) cujas regras de sintaxe são também as da língua analisada. A metalíngua é, por exemplo, a *linguagem gramatical*, de que se serve o linguista para descrever o funcionamento da língua; é a *linguagem lexicográfica*, de que se serve o autor de dicionário para as definições das palavras. [...]

Percebe-se, nessa definição, que a metalíngua seria utilizada para fins de descrição de uma língua, tanto gramatical quanto lexicograficamente. Indiretamente, é possível perceber que a descrição de uma língua teria como objetivo subjacente defini-la para permitir seu melhor entendimento ou aprendizado. Todavia, o foco é seu uso para fins descritivos. A explicação sobre a função metalinguística, disponível no verbete “mensagem”, dialoga com essa ideia. Como se observa a seguir, ainda que tratem a língua como código, Dubois e colegas (2004, p. 408) apresentam a função metalinguística como forma de se verificar a compreensão da língua para garantia da comunicação verbal, conforme a concepção de Roman Jakobson:

Sempre que a mensagem serve ao emissor ou ao destinatário para verificar se um e outro utilizam o mesmo código, ela preenche uma função metalinguística. (“O que significa ‘tomar bomba’?” “-‘Tomar bomba’ é ficar reprovado num exame.”). Todo processo de aprendizagem da

linguagem recorre a operações metalinguísticas. A informação fornecida por tais mensagens, formadas frequentemente de frases equacionais, incide sobre o código léxico da língua comum ao emissor e ao destinatário.

No entanto, nessa definição de função metalinguística, já fica explícita a importância da metalinguagem para fins de aprendizagem. Embora também se relacione à ideia de descrever, seu foco não seria a descrição em si, mas sim o melhor entendimento da língua por parte dos interlocutores. Essa aproximação da noção de metalinguagem com a de aprendizagem é legitimada pela introdução da ideia de que qualquer processo de aprendizagem de linguagem recorre a “operações metalinguísticas”.

Nesse ponto, a perspectiva cognitivista ainda é subjacente, já que a língua é tratada como código, porém ela já se torna mais aparente do que na definição anterior, em que se trata de metalíngua para fins de descrição. Se, naquela definição, era necessário alto nível de inferência para se perceber a relação entre língua e pensamento, agora nota-se a emergência de uma outra visão, ainda turva: a linguagem enquanto processo cognitivo. Daí, surge a sobreposição terminológica mencionada no início da seção. A distinção entre essas concepções de metalinguagem conforme a perspectiva adotada é explicitada por Gerhardt (2016, p. 42), com grifos da autora:

1. *Metalinguagem* como a **atividade linguística** sustentada pela linguagem: a linguagem sobre a linguagem;
2. *Metalinguagem* como a **atividade cognitiva** sustentada na linguagem: a cognição sobre a linguagem.

Observa-se, portanto, um caso de polissemia. Na primeira acepção, metalinguagem parece se associar à ideia de atividade linguística, numa perspectiva descritivista, em contraste à segunda acepção, que se associa à ideia de atividade metalinguística, numa perspectiva cognitivista, retomando as ideias de Gombert (1992). Para que essa sobreposição terminológica de “metalinguagem” seja esclarecida, vale retomar as definições de Carlos Franchi (2006), em sua obra *Mas o que é mesmo “gramática”?*, para atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Por **atividade linguística**, o autor entende que seja (FRANCHI, 2006, p. 95):

nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos. E somente pode reproduzir-se, na escola, se esta se tornar um espaço de rica interação social, que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha o diálogo, a conversa, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si. Em outras palavras, há que se criarem condições para o exercício do “saber linguístico” das crianças, dessa “gramática” que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas.

Nesta definição, atividade linguística refere-se ao uso natural da linguagem. Por isso, é associada ao “saber linguístico”, à gramática interna das crianças. Sendo natural e comum às circunstâncias cotidianas da comunicação, esse uso, que já ocorre fora da escola, pode ocorrer também dentro dela, caso a escola represente um espaço rico de interação social.

Sendo assim, o uso que Gerhardt (2016) faz do termo “atividade linguística”, na primeira acepção de metalinguagem, é bastante específico. Parece se dirigir ao uso dessa atividade linguística para explicar a linguagem, em consonância com a concepção de metalingua, de Dubois e colaboradores (2004), numa perspectiva descritivista. Em contraste, a segunda acepção de metalinguagem, em tese, relaciona-se ao conceito de atividade metalinguística de Franchi (2006). No entanto, tratamos disso em breve, pois ele nomeia e distingue outros dois tipos de atividades: as epilinguísticas e as metalinguísticas. Conforme Franchi (2006, p. 95), a realização de atividades epilinguísticas estaria diretamente relacionada à atuação do educador, que seria responsável por criar “situações mais específicas de linguagem, para propósitos também mais específicos e próprios”. Dessa forma, criam-se “condições para o desenvolvimento dos recursos expressivos mais variados e exigentes que supõem a escrita, o exercício profissional, a participação na vida social e cultural”. O autor deixa claro que levar o aluno a operar sobre sua própria linguagem e diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve não tem nada a ver com classificar orações ou decorar listas. Assim, Franchi (2006, p. 97) define **atividade epilinguística** como:

essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim,

deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades.

Trata-se, pois, de uma atividade de transformação e experimentação de diferentes formas e significados da língua. Em outras palavras, atividades epilinguísticas propiciam o manejo majoritariamente inconsciente da língua, por meio de comparações e da parafraseagem. Essa atividade abriria portas para “um trabalho inteligente de sistematização gramatical” (FRANCHI, 2006, p. 98). Por isso, nessa mesma direção, Wamser e Resende (2013, p. 7) afirmam que atividades epilinguísticas seriam “as próprias operações de linguagem” que, “quando praticadas continuamente, levam os alunos às atividades de análise metalinguística”. Examinemos, então, a definição indireta de Franchi (2006, p. 98) para **atividade metalinguística**:

[...] é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro notacional intuitivo ou teórico. Uma atividade metalinguística. Com objetivos muito próprios (similares aos do aprendizado de outras ciências naturais), chega-se assim a uma “teoria gramatical”.

Conclui-se, assim, que as atividades epilinguísticas configuram um estágio intermediário à ação metalinguística, associada, finalmente, às práticas de descrição e sistematização de um quadro notacional, desdobrando-se em uma teoria gramatical. Em outras palavras, embora o autor não declare explicitamente, subentende-se, com base na sua definição anterior de atividade epilinguística, que a atividade metalinguística abarcaria o estágio de desenvolvimento cognitivo final de “dar nomes aos bois”, isto é, a “gramática” como sistema de noções descritivas e a metalinguagem como nomenclatura gramatical.

Acreditamos que essa lacuna na obra de Franchi se deve ao risco de se associarem atividades metalinguísticas a atividades pedagógicas meramente classificatórias, que não contribuem para o desenvolvimento metalinguístico dos estudantes. Por outro lado, conforme debatido na seção 1, há que se esquivar também de um ensino de gramática que negligencie a língua como sistema notacional. Para uma prática de ensino em que a gramática possa ser mentalmente organizada pelo falante como um sistema notacional, ela precisa ser devidamente explorada como um

sistema composto por conjuntos de propriedades que se organizam de forma complexa. Assim, propomos a seguinte definição para atividade metalinguística no que tange ao ensino de gramática voltado para as práticas de leitura e escrita:

Atividade metalinguística é a prática de levar a atenção às atividades epilinguísticas e verbalizar sobre tais processos cognitivos, a partir do reconhecimento da língua escrita como sistema notacional.

Com base nessa visão, atividade metalinguística não se refere à descrição dos fenômenos linguísticos, mas sim à relação desse leitor/escritor com o texto, considerando o manejo da língua. Como se vê, metalinguagem não se restringe ao ensino de gramática; diz respeito à atividade cognitiva desse sujeito-aprendiz sobre a linguagem. Sendo assim, é importante destacar que, a despeito de o ensino de gramática voltado para a leitura e a escrita ser o foco deste artigo, essa definição de atividade metalinguística abarca, ainda, um possível foco estrito na leitura, na escrita e na oralidade, no que diz respeito à prática de levar a atenção às atividades epilinguísticas e verbalizar sobre esses processos.

Seguindo a lógica subjacente a essa definição, o nível metalinguístico demandaria um desenvolvimento cognitivo “superior” ao nível epilinguístico, ou seja, o acesso a este nível precederia o acesso àquele. No entanto, numa visão dissidente, conforme Wamser e Rezende (2013), o nível epilinguístico só é alcançado por meio do metalinguístico. Logo, definir o que seria e como se daria o aprendizado dessa teoria gramatical é um ponto crucial da discussão conceitual desta seção, pois abarca a sobreposição terminológica de metalinguagem envolvendo a visão descritivista e a visão cognitivista. Para tanto, é interessante explorarmos a fronteira entre o nível epilinguístico e o nível metalinguístico.

Jean Émile Gombert (1992, p. 14) é quem aborda essa discussão de forma mais precisa, apresentando definições e dirigindo-se às polissemias dos conceitos, contrastando-os explicitamente. Dessa forma, Gombert (1992, p. 13-14) diferencia epiprocessos de metaprocessos considerando como fator distintivo entre eles a presença de consciência dos processos cognitivos: metaprocessos abarcariam

tomada de consciência; epiprocessos, não, envolvendo apenas “gerenciamento, regulação e monitoramento do processamento linguístico”¹⁰. No entanto, observamos semelhanças entre a caracterização de epiprocessos e metaprocessos, já que **metalinguagem** ou **atividades metalinguísticas** são classificadas pelo autor como “(1) atividades de reflexão sobre a linguagem e seu uso; (2) habilidade dos sujeitos de intencionalmente monitorar e planejar seus próprios métodos de processamento linguístico (tanto na compreensão quanto na produção)”¹¹. Há, portanto, um ponto de interseção entre atividades epilinguísticas e metalinguísticas quanto às tarefas de planejamento, gerenciamento, regulação e monitoramento.

Chegamos, assim, ao ponto que parece gerar confusão entre professores-pesquisadores leitores de trabalhos na perspectiva cognitivista de metalinguagem: a existência de duas ‘dimensões cognitivas’ da habilidade metalinguística, uma envolvendo o conhecimento declarativo (saber o quê) e outra, o procedimental (saber como). Portanto, é importante esclarecer que as atividades epilinguísticas se referem estritamente ao conhecimento procedimental. E, sim, há conhecimento procedimental envolvido nas atividades metalinguísticas, no segundo nível, conforme já descrito no parágrafo anterior. Essas configuram os metaprocessos precoces, conforme esclarece Gombert (1992; 2003).

Assim, as atividades metalinguísticas incluiriam, numa dimensão, atividades analíticas sobre o conhecimento linguístico e, noutra, atividades que controlam processos linguísticos, envolvendo seleção e coordenação de informação. Todavia, não há consenso acerca da (in)dependência entre as duas ‘dimensões cognitivas’. Embora nem sempre isso seja colocado explicitamente pelos autores, podemos identificar dois tipos de postulações: (i) em favor de uma relativa independência entre essas duas ‘dimensões cognitivas’ da habilidade metalinguística e (ii) contra a existência dessa independência, defendendo que a capacidade de analisar necessariamente precede a de controlar, pois a consciência das características estruturais da língua seriam pré-requisito para sua aplicação intencional.

¹⁰ participate in the management, regulation and monitoring of linguistic processing (or other complex tasks)

¹¹ (1) activities of reflection on language and its use; (2) subjects’ ability intentionally to monitor and plan their own methods of linguistic processing (in both comprehension and production)

Apesar de Gombert (1992, p. 14) declarar que “a divisão da atividade metalinguística em um número de atividades específicas é um tanto artificial”¹², compreender com clareza o que caracteriza uma atividade metalinguística para poder distingui-la de atividades epilinguísticas parece ser uma questão importante para se pensar uma proposta didático-pedagógica em que haja consonância entre teoria e prática. Já que o que distingue o nível meta do nível epilinguístico é a tomada de consciência sobre os processos linguísticos, acreditamos que definir consciência metalinguística contribua para a resolução do enigma posto.

Conforme Cazden (1976, p. 603), consciência ou atenção metalinguística é a habilidade de “tornar as formas da linguagem opacas e dar atenção a elas em e por si mesmas”¹³. Em consonância com essa concepção, para Gombert (1992), consciência da linguagem seria a habilidade de distanciar-se do uso normal da linguagem e, assim, mudar a atenção dos conteúdos transmitidos para as propriedades da linguagem usada para transmiti-los. Dessa forma, não se exclui nem o aspecto da consciência nem o do controle.

Por fim, é importante destacar, ainda, que o aprendiz só se torna consciente no sentido ‘meta’ quando isso é exigido para que ele cumpra novas tarefas linguísticas¹⁴ (GOMBERT, 1992, p. 3). Esse é o caso da leitura e da escrita, quando há um comando específico, em tarefas que demandam conhecimento consciente e controle intencional. E o autor declara, ao fim de sua obra, que o pré-requisito absoluto para que o sujeito alcance essa consciência seria o controle epilinguístico, isto é, “apenas aquilo que já foi dominado em um nível funcional pode também ser dominado em um nível de consciência”¹⁵ (GOMBERT, 1992, p. 190). Em outras palavras, Gombert

¹² This division of metalinguistic activity into a number of specific activities is somewhat artificial.

¹³ the ability to make language forms opaque and attend to them in and for themselves

¹⁴ [...] the subject becomes aware in a ‘meta’ (i.e. conscious) sense only of those aspects of language which have to be apprehended in such a way if the new linguistic tasks demanded of him or her are to be accomplished. In fact, a command of reading and writing necessitates the conscious knowledge and intentional control of numerous aspects of language. In our societies it thus plays a trigger role in the appearance of metalinguistic awareness. However, that there are other factors which can play this role is shown by results obtained following formal metalinguistic training in the spoken language conducted before the subjects had started to learn to read and write.

¹⁵ The absolute prerequisite for this consciousness is epilinguistic control. Only that which has already been mastered at a functional level can be so at a conscious level.

defende que o nível epilinguístico precederia o nível metalinguístico, em consonância com Franchi, visão com a qual coadunamos.

Assim, encerramos o debate acerca dos limites entre os níveis epilinguísticos e metalinguístico. Nesta seção, acreditamos ter cumprido o objetivo específico de esclarecer a diferença entre as duas principais concepções de metalinguagem. Apresentamos, minuciosamente, os consensos e dissensos relacionados à definição de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Com base nisso, é possível perceber como a perspectiva sobre a língua/linguagem impacta diretamente a concepção das atividades didático-pedagógicas a serem privilegiadas no ensino de língua. Tal distinção é importante para se pensar o ensino de línguas, de maneira que o foco primordial não seja a língua e seus componentes linguísticos, mas, antes, a atividade cognitiva. Em outras palavras, o comportamento e a relação das pessoas com a sua experiência linguística passa a ser o primordial. Conseqüentemente, o objetivo pedagógico passa a ser a mudança no comportamento e nas atitudes dos aprendizes com seus conhecimentos linguísticos diante das suas práticas de linguagem, conforme ressalta Gerhardt (2017).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, revisamos questões fundamentais ao ensino de gramática na perspectiva da metacognição. Por isso, seu primeiro objetivo específico era debater os desafios principais para o ensino de gramática nessa perspectiva. Dentre eles, destacamos a complexidade inerente à tentativa de abarcar o discurso e as diretrizes nacionais no ensino de gramática, integrando-o às práticas de leitura e escrita.

Dessa complexidade, emergiram divergências entre professores quanto ao ensino de gramática, tanto no Brasil quanto em outros países. Tais divergências diziam respeito, especialmente, à prática pedagógica de aulas de identificação de classes de palavras e estruturas sintáticas. Segundo parte dos professores, esse tipo de atividade apenas visaria à correção conforme a norma prescritiva, sem contribuir para o desenvolvimento linguístico dos estudantes. Em decorrência dessa crítica, observa-se a adoção de atividades que, mesmo quando buscaram relacionar gramática à prática de leitura e de escrita, com foco nos gêneros textuais e efeitos de sentido, acabaram por desconsiderar a língua enquanto sistema notacional.

Portanto, é importante que se mantenha um programa de investigação sobre formas possíveis de operacionalizar a proposta de melhoria da qualidade do ensino de gramática, conforme proposta de Gerhardt (2017), considerando o estudante enquanto falante e aprendiz dessa língua, de forma situada. Então, defendemos a importância de se considerarem três fatores nessa revisitação do ensino de gramática: (i) a identidade sociolinguística desses aprendizes; (ii) as experiências linguísticas naturais prévias desse sujeito e (iii) a dinâmica assumida por esse aprendiz no processo de aprendizagem de/com a linguagem no ambiente escolar e domiciliar. Dessa forma, é possível ressituar o aprendiz como agente do seu desenvolvimento metalinguístico e de suas próprias práticas de linguagem, sem desconsiderar a normatividade que influencia nossos olhares sobre esses saberes linguísticos.

A fim de basilar essa proposta de revisitação da proposta de ensino de gramática na perspectiva da metacognição, cumprimos o segundo objetivo deste artigo: esclarecer a diferença entre as duas principais concepções de metalinguagem. Para tanto, analisamos, inicialmente, as concepções de metalingua e função metalinguística. Demonstramos como a visão de linguagem subjacente a essas noções retratava uma perspectiva descritiva da língua, mais afastada da ideia de constante aprendizagem da língua como atividade cognitiva. Dessa forma, apresentamos a sobreposição terminológica envolvendo o conceito de metalinguagem enquanto atividade linguística, conforme a perspectiva jakobsoniana, presente no dicionário de Dubois e colegas (2004), e enquanto atividade cognitiva, conforme Flavell (1979) e Gombert (1992).

Para explorar a visão de linguagem como atividade cognitiva, comparamos as definições de atividade linguística, epilinguística e metalinguística, com base, principalmente, na comparação entre as definições de Franchi (2006) e Gombert (1992; 2003). Assim, delimitamos os processos cognitivos envolvidos nas práticas pedagógicas de ensino de língua com atividades epilinguísticas e metalinguísticas, ilustrando o debate presente na literatura quanto a uma possível hierarquia entre esses níveis cognitivos.

Por fim, comparando epiprocessos e metaprocessos, apontamos a existência de um ponto de interseção quanto às tarefas de planejamento, gerenciamento, regulação e monitoramento. No entanto, ressaltamos a tomada de consciência, que seria

pedagogicamente evidenciada pela capacidade de os aprendizes verbalizarem sobre tais tarefas, como traço distintivo entre essas duas dimensões cognitivas. Nessa direção, definimos atividade metalinguística como a prática de levar a atenção para aquilo que já foi dominado em um nível funcional - que diria respeito aos epiprocessos linguísticos – e verbalizar sobre esses processos cognitivos, a partir do reconhecimento da língua como sistema notacional. Dessa forma, distanciamos a associação de metalinguagem ao ensino de gramática estritamente a uma perspectiva descritivista, demonstrando que atividade metalinguística não se restringe à gramática, mas sim aos processos cognitivos conscientes sobre a linguagem.

Revela-se, portanto, de suma importância, que o professor revise constantemente sua prática pedagógica de forma a: (i) tornar as formas da linguagem opacas, ou seja, distanciar o falante de seu uso da linguagem como transmissão de conteúdo para que leve a atenção a esses processos cognitivos e exercite o controle do manejo das propriedades da linguagem e (ii) incentivar a verbalização, por parte dos aprendizes, acerca do planejamento e regulação das tarefas cognitivas envolvendo o manejo da gramática em suas práticas linguísticas. Isso significa dizer que o ensino de gramática deve almejar amparar o estudante para que ele busque o progressivo agenciamento das suas ações metalinguísticas. Mais do que isso, significa buscar a tomada de consciência, com reflexão e controle intencional, sobre o desenvolvimento dessas ações epilinguísticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN+ Ensino médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC: SEF, 2000.

CASTILHO, A. **A língua falada no ensino de português**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CAZDEN, C. Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. *In*: BRUNER, J.; JOLLY, A.; SILVA, K. (ed.). **Play**: Its role in development and evolution. New York: Basic Books, 1976. p. 975-985.

DUBOIS, J. *et al.* **Dicionário de linguística**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

- DURNING, S.; ARTINO, A. Situativity theory: a perspective on how participants and the environment can interact: *AMEE Guide* no. 52. **Med Teach.**, [s. l.], v. 33, p. 188-199, 2011.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FLAVELL, J. Metacognition and Cognitive Monitoring. **American Psychologist**, [s. l.], v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.
- FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GERALDI, J. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GERHARDT, A. **Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: Teorias, reflexões e exercícios**. São Paulo: Pontes, 2016.
- GERHARDT, A. O Letramento Linguístico e o Ensino de Gramática da Língua Portuguesa no Brasil. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 48-75, jul./dez. 2017.
- GOMBERT, J. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-64.
- GOMBERT, J. **Metalinguistic Development**. Tradução de Tim Pownall. Exeter: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- GRAHAM, S.; HARRIS, K. A Path to Better Writing: Evidence-Based Practices in the Classroom. **The Reading Teacher**, [s. l.], v. 69, n. 4, p. 359-365, 2016.
- LESSA, A.; RODRIGUES, M. A influência da oralidade na produção escrita de estudantes do Ensino Fundamental: uma discussão sobre possíveis práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento metassintático. **LETRAS**, Santa Maria, v. esp., n. 1, p. 463-484, 2020.
- MARCUSCHI, L. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MYHILL, D.; JONES, S.; LINES, H.; WATSON, A. Re-Thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. **Research Papers in Education**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 139-166, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.637640>. Acesso em: 5 mar. 2019.
- MYHILL, D.; JONES, S.; WATSON, A. Grammar matters: How teachers' grammatical knowledge impacts on the teaching of writing. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], v. 36, p. 77-91, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.005>. Acesso em: 5 mar. 2019.

MYHILL, D.; WATSON, A. The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature. **Child Language Teaching and Therapy**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 41-62, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10871/16506>. Acesso em: 18 maio 2020.

OLIVEIRA, H. O temor de corrigir a linguagem do aluno: suas origens. **Revista de Humanidades**, Fortaleza, v. 29, n. 1, p. 22-38, 2014.

OLIVEIRA, R.; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

PERINI, M. **Gramática descritiva do português brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2016.

ROBERTS, A. **The Role of Metalinguistic Awareness in the Effective Teaching of Foreign Languages**. Bern: Peter Lang, 2011. v. 10.

SINHA, C. Situated selves: learning to be a learner. *In*: BLISS, J.; SÄLJÖ, R.; LIGHT, P. (ed.). **Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning**. Oxford: Pergamon, 1999. p. 32-48.

VIEIRA, S. **Gramática, Variação e Ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018.

WAMSER, C.; REZENDE, L. Atividade epilinguística e o ensino de língua materna: um exercício com a conjunção “mas”. **Signo [ISSN 1982-2014]**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 2-20, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v38i64.3715>. Acesso em: 4 jun. 2020.

Sobre os autores

Adriana Tavares Mauricio Lessa

Professora Adjunta de Língua Inglesa em exercício na Universidade Federal da Bahia (UFBA), servidora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e vinculada ao seu Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras). Interessa-se pela investigação dos processos cognitivos e metacognitivos relacionados à linguagem, sua aquisição e ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. É doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), possui graduação em Letras: Português/Inglês (UFRJ) e mestrado em Linguística (UFRJ). Também foi professora de Língua Portuguesa da educação básica como servidora da rede estadual de ensino; tem experiência na elaboração de materiais didáticos e na formação continuada de professores.

Marcelo de Melo Soares

Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLetras). Professor I 40h da Fundação de Apoio às Escolas Técnicas (FAETEC) e Professor Docente I 16h da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) na disciplina de Língua Portuguesa. Atua na educação básica desde 2004 no ensino fundamental, médio e técnico-profissional.