

O CONHECIMENTO METALINGUÍSTICO, OS ENQUADRAMENTOS DA CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS NOS TEXTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Flávia Lopes Magela GERHARDT*

- **RESUMO:** Propõe-se o conceito de enquadramentos da construção dos significados nos textos, referentes às dimensões das experiências comunicativas das pessoas, manifestadas na estrutura léxico-gramatical dos textos: gênero, registro, teor, campo e modalidade. Observam-se esses enquadramentos na análise de uma redação dissertativo-argumentativa que não corresponde a nenhuma das expectativas esperadas para a natureza do material solicitado pela proposta de escritura. O mesmo texto é apresentado a 80 alunos do Ensino Médio, e a observação dos seus comentários revela a qualidade dos seus conhecimentos metalinguísticos: a compreensão dos níveis de análise linguística limitada à palavra; a percepção do registro, mas não dos outros enquadramentos; a limitação aos aspectos lineares-superficiais e rudimentares do texto: ortografia, pontuação etc., e a visão do texto na sua dimensão língua-objeto, e não metalinguagem. A análise suscita observações acerca das condições atuais do ensino de língua materna no Brasil em termos dos saberes escolares que os alunos têm construído sobre a linguagem.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros discursivos e textuais. Desenvolvimento metalinguístico. Ensino do português como língua materna. Produção textual.

Apresentação

No Brasil, a reflexão sobre o ensino do português como língua materna experimentou um novo e grande impulso ao fim da década de noventa do século passado, com o advento, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), documento oficial que proporcionou uma visão nacional unificada acerca dos objetivos, métodos e materiais para o ensino da nossa língua.

Entre outras perspectivas, os PCNs delinearão-se a partir da reflexão sobre a necessidade de observar a materialidade linguística relacionada às condições contextuais e sociais da produção da linguagem – os textos. Nesse sentido, a conceptualização do termo “usos da língua”, conceito incorporado à elaboração

* UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Letras – Departamento de Letras Vernáculas. Rio de Janeiro – RJ – Brasil. 21941-917 - portufrj@yahoo.com.br.

dos PCNs, passa por levar em conta os recursos e as estruturas linguísticas necessárias à construção textual.

Na elaboração conceitual dos PCNs, a articulação entre o estabelecimento do texto como objeto precípua de ensino da língua e a escolha pelos “usos públicos da linguagem” (BRASIL, 1998, p.24) como materiais para o seu estudo levaram à adoção da noção de **gêneros discursivos/textuais**, relacionados ao reconhecimento da legitimidade didática da produção situada da linguagem, e incorporados aos novos paradigmas educacionais que nutriram a formulação e implementação dos Parâmetros em 1998. Tal adoção vinha em contraponto ao ensino tradicional de língua portuguesa, pautado na descrição léxico-gramatical e na percepção linear-superficial e rudimentar dos textos, não buscando a relação entre a língua e as práticas discursivas relacionadas ao seu uso.

O projeto dos PCNs baseou-se principalmente na concepção bakhtiniana de linguagem e discurso, que define os gêneros como objetos fulcrais de investigação. O pensamento de Bakhtin, embora não tenha sido construído em função do ensino de língua, articulou-se sem problemas à proposta dos PCNs de constituir os usos públicos da linguagem como materiais de ensino.

Na adoção da perspectiva dos gêneros pelos PCNs de língua portuguesa, pode-se identificar um processo de “reenunção” (GOMES-SANTOS, 2004, p.112) do conceito de gênero, que se transpõe da esfera acadêmica para alcançar uma esfera política, relacionada a determinações pedagógicas e didáticas que nortearão não apenas os objetivos do ensino, mas também o mercado editorial e educacional. Em certa medida, essa reenunção era inevitável, porque a definição discursiva da teoria bakhtiniana traz a reboque o entendimento de que cada produção de língua é absolutamente inédita, singular e irreiterável. Nas palavras de Bakhtin:

[...] um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, i. é, como uma forma sempre idêntica a si mesma [ou seja, nunca se referindo a um sistema maior de significação]¹, mas na estrutura concreta da enunção, como um signo flexível e variável. (BAKHTIN, 1988 apud RODRIGUES, 2005, p.153).

A proposição de Bakhtin é um desafio para a pesquisa sobre ensino do português como língua materna bem como sobre ensino de línguas em geral, já que todos precisam reconhecer a singularidade do discurso e da linguagem produzida no seu fazer, mas devem trabalhar com um mínimo de perspectivas de generalização para que possam ser bem sucedidos.

¹ Acréscimos do autor deste artigo.

Uma das soluções para essa tarefa didática seria, de acordo com Rodrigues (2005), manter em figura, para o seu ensino, não a faceta **enunciativa** dos usos da linguagem, que os particulariza, mas sim a sua faceta **textual**, em que se repetem e se reproduzem formas linguísticas também identificadas em outras enunciações.

Mas essa proposta ainda mantém o problema que é uma das grandes provocações para os que se debruçam sobre as questões do ensino de língua materna sob a égide dos PCNs: como otimizar o ensino das formas linguísticas no ensejo enunciativo em que elas se produzem; e, sobretudo, como proceder às necessárias opacidade e abstração da linguagem (GOMBERT, 1990), que precisam ser observadas para o entendimento do léxico e da gramática, sem perder de vista que o que está sendo analisado é parte de uma construção semiótica que envolve outros elementos além dos linguísticos. Para o professor de português, esse problema pode materializar-se nas seguintes perguntas: como observar de que maneira uma dada construção lexical ou gramatical do português está constituindo uma enunciação pretendida? Como mostrar os aspectos enunciativos e discursivos da escolha de uma determinada forma lexical ou gramatical em detrimento de outra? E, diante da necessidade de considerar a grande variação dos usos sociais da língua, como atestar, em termos discursivos, a adequação ou não do emprego de uma forma de linguagem?

O problema que estamos discutindo aqui não aparece quando se assume como perspectiva para o ensino a natureza do objeto a ser ensinado, como é o caso dos PCNs, mas emerge quando se pensa o ensino em termos de melhoria da qualidade das experiências linguísticas das pessoas, ou, melhor dizendo, quando se desvia o foco da discussão sobre a linguagem e o seu ensino – deixando-se de focalizar a **língua**, que é o que normalmente se faz, e passando-se a focalizar as **pessoas** que a usam, o que implica **considerar os saberes** que elas constroem sobre a linguagem. A partir dessa reorientação de perspectiva de diálogo sobre o ensino de língua, podemos identificar problemas advindos justamente da má qualidade daqueles saberes, resultantes de precárias reflexão e ação, por parte dos aprendizes, sobre quais elementos estão empregando e quais variáveis estão em jogo quando eles se engajam em ações linguísticas e discursivas dentro da escola. Em outras palavras, o problema que estamos focalizando neste artigo diz respeito ao **conhecimento metalinguístico** (BIALYSTOK, 1986; GOMBERT, 1990; KARMILOFF-SMITH et al., 1996; TOLCHINSKY, 2000; CORREA, 2004; HOMER, 2009), relacionado ao desenvolvimento metalinguístico trazido pelas novas experiências com a linguagem – seja o aprendizado de uma nova língua (DIAZ, 1983), seja o aprendizado de uma nova modalidade de uma língua que já se adquiriu (RAVID; TOLCHINSKY, 2002).

Considerando esses fatores, e a fim de delinear ações que possam ajudar na tarefa de superar as dificuldades do ensino e do aprendizado dos textos

como objetos públicos de linguagem, assumindo uma didática que estimule e mantenha “a postura ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 1988 apud RODRIGUES, 2005, p.159), este artigo busca inserir conceitualmente a questão aqui levantada, a saber, o tratamento didático da dupla faceta das práticas de linguagem mencionadas por Rodrigues (2005), a enunciativa e a textual, nos estudos sobre aprendizado e desenvolvimento metalinguístico.

Para a consecução dessa tarefa, estamos propondo a discussão sobre o conhecimento metalinguístico na escola a partir do ensino dos textos tendo em vista a materialização dessa dupla faceta nos enquadramentos de significado existentes na construção dos textos, que dizem respeito à compreensão, por parte da pessoa, de como os textos existem e se incluem em parâmetros de validação dos significados linguísticos que veiculam: os **gêneros** dos textos, o **teor** da interação, o **campo** de conhecimentos comuns entre interactantes, o **registro** e a **modalidade** em que os textos são construídos. Embora o conjunto desses enquadramentos seja aberto, identificamos neste artigo aqueles que são sistematicamente representativos da estrutura léxico-gramatical dos textos.

O enfoque assumido discute a possibilidade de um ensino da língua que a revele ao aluno como parte da experiência da pessoa com a linguagem, levando em conta o fato de que o uso linguístico consciente e contextualizado deve contar com o conhecimento da constituição léxico-gramatical dos textos. Essa proposta se configura como parte do enfrentamento do desafio, inferido na proposição de Bakhtin, de desenvolver um ensino de língua que aproxime o aprendiz o máximo possível das relações entre a forma da linguagem e os conteúdos e relações situadas que ela pretende veicular e revelar.

A inserção do problema apresentado neste artigo entre os estudos em desenvolvimento metalinguístico também permite afirmar que a dupla faceta da linguagem como prática – de um lado, uma faceta fortuita e fugaz, a dos enunciados como ações discursivo-sociais; de outro, uma faceta reiterante e recorrente, a dos textos como manifestações linguísticas dessas ações - abre campo para que possamos propor um ensino focado não no conhecimento das nomenclaturas e classificações das línguas, mas sim em **atitudes metalinguísticas**, baseadas numa reflexão amadurecida, por parte da pessoa, acerca das suas ações de linguagem, como assinalado por Bialystok e Ryan (1985, p.208-209):

1. A “análise do conhecimento linguístico em categorias estruturadas”: palavra, estrutura argumental, período, texto etc.
2. O “controle de procedimentos atencionais para selecionar e processar informações linguísticas específicas” – organização daquelas categorias na construção dos textos: produção, interpretação, julgamentos, correções, refações, identificações.

As observações das autoras baseiam-se na proposição de que, além do conhecimento das categorias e construções linguísticas, para o aprendiz também é importante conhecer como a linguagem é produzida, e como os elementos léxico-gramaticais estão diretamente relacionados às suas condições de uso. Essa ideia, também cara a este artigo, é assumida como um dos objetivos fundamentais do ensino de língua materna (e também estrangeira, deve-se dizer), e precisa ser valorizada no trabalho para o aprimoramento das capacidades linguísticas e metalinguísticas dos alunos. Para tanto, deve-se tomar em conta que a compreensão metalinguística não é um epifenômeno do letramento, portanto não deve ser naturalizada, mas, assim como acontece com as demais variáveis envolvidas na construção do letramento, há de ser problematizada em termos de como as condições de possibilidades na escola viabilizam, dificultam ou impedem o seu desenvolvimento.

Tendo em mente esses encaminhamentos, observaremos como podemos ajudar os alunos a tornarem-se pessoas aptas a avaliar os seus próprios textos e os textos de outras pessoas, incluindo nessa avaliação a materialidade linguística – mais especificamente, as estruturas léxico-gramaticais relacionadas aos enunciados, as quais, por sua vez, dizem respeito às condições discursivas específicas dos usos e formas linguísticas estudadas na escola.

Nas sessões que seguem, apresentam-se as definições específicas dos enquadramentos da construção dos significados considerados neste artigo. Tais definições prestam-se a duas tarefas: primeiro, à avaliação de um texto dissertativo-argumentativo oferecido ao **banco de redações** do site UOL Educação; segundo, à discussão desse mesmo texto, que foi apresentado a 80 alunos do ensino médio das redes escolares pública e particular do Município do Rio de Janeiro, a fim de detectarmos o seu nível de percepção dos enquadramentos, bem como a sua compreensão metalinguística em relação aos aspectos léxico-gramaticais do texto que receberam. É necessário considerar o nível de compreensão metalinguística dos alunos porque essa capacidade é um pré-requisito para que eles possam reconhecer os enquadramentos definidos neste artigo. As considerações que faremos girarão em torno das ações analíticas dos alunos em função do problema que este artigo propõe.

Os enquadramentos da construção dos significados textualmente produzidos – gênero, registro, teor da interação, campo de conhecimento partilhado e modalidade.

Ravid e Tolchinsky (2002, p.421, grifo nosso), ao proporem o conceito de **letramento linguístico**, asseveram que “os usuários da língua não participam de circunstâncias linguísticas uniformes. Diferentemente disso, eles necessitam

variar sua produção em três variedades situacionalmente definidas: **registro, gênero e modalidade**.”. Entretanto, se relacionarmos a multiplicidade das experiências linguísticas às possibilidades de as marcarmos léxico-gramaticalmente, verificaremos que, além das três variedades propostas pelas autoras, o distanciamento relativo entre as pessoas engajadas num evento de comunicação – o **teor** da comunicação – e o volume de saberes comuns e não comuns aos interactantes – o **campo** da comunicação - são condições contextuais que atravessam a materialidade linguística, e por isso são elementos focais neste artigo, que pretende observar a perspectiva didática da dimensão discursiva da linguagem. Outrossim, a reunião desses cinco enquadramentos justifica-se pelo fato de que, embora em outras prescrições conceituais eles possam não estar juntos, no que diz respeito à natureza das marcas linguísticas das enunciações específicas produzidas pelas pessoas, eles assumem, como veremos, papel importante e frequentemente constitutivo, tentacular.

Podemos enumerar duas vantagens de assumir os enquadramentos da construção dos significados linguísticos como parte da didática de ensino da produção e da leitura dos textos de diversos gêneros:

1. A sua utilização como ferramenta didática permite dar conta da faceta estável sem perder de vista a faceta local dos textos como ações de discurso. Mas para isso é necessário um desvio do foco que se tem dado ao ensino da língua – do discurso, feito comumente - para a pessoa que o produz, o que ajuda a levar os alunos a entenderem os enquadramentos aqui discutidos como estando relacionados a conhecimentos sobre a linguagem, ou seja, os enquadramentos não como algo que existe nos textos, mas sim como formas de inserção, na linguagem, dos significados que as pessoas desejam produzir.
2. Os enquadramentos não negligenciam a escrita como prática social, mas não ignoram que a materialidade linguística é uma forma importante de detectar, nos textos produzidos pelos alunos, a qualidade e a consistência dos seus saberes e reflexões em relação às suas práticas discursivas, o que lhes permite reconhecerem-se como agentes discursivos na instituição escolar e observarem suas próprias semioses como ações situadas e sociais (GERHARDT, 2013). De fato, apenas compreender os significados, sem verificar como eles se estruturam gramaticalmente, não é suficiente para uma compreensão linguística de qualidade (BOWEY, 1986).

Segue, abaixo, a compreensão sobre os enquadramentos apresentados neste artigo. As afirmações feitas servirão de base para a avaliação de um texto escrito a partir da proposta de construção de redações dissertativo-argumentativas, do banco de redações utilizado, seguida dos comentários dos alunos sobre esse texto.

Gênero

A percepção contemporânea de gênero tem sido capaz de abarcar, sem grandes problemas teóricos, uma série de perspectivas acerca da linguagem e do discurso, para além da compreensão escolar tradicional (BRAIT, 2000; ROJO, 2005). E todas essas perspectivas, guardadas as suas diferenças de foco, mantêm entre si a premissa das relações constitutivas entre linguagem e discurso. Além dos estudos bakhtinianos, outra fonte importante de discussão dos gêneros é oferecida por Halliday e Hasan (1985), que orientaram concepções sobre o conceito em Linguística Sistêmico-funcional (EGGINS, 2004) e em Psicolinguística (TOLCHINSKY, 2000; RAVID; TOLCHINSKY, 2002). A proposta deste artigo de pensar os gêneros do ponto de vista das pessoas que os conceptualizam alinha-se a esses trabalhos.

Postulando, de partida, a necessidade de verificar uma continuidade entre texto e contexto na construção da coerência, e estabelecendo o gênero como o “contexto da cultura no texto”, Eggins (2004, p.54) refere-se a esse conceito como a “dimensão da coerência contextual” no plano macrosocial - aquela que define os propósitos de uma determinada forma de dizer na cultura em que se insere. Já Tolchinsky (2000) e Ravid e Tolchinsky (2002) procedem à focalização assumida neste artigo, discutindo o gênero como uma experiência com a linguagem definida em termos microssociais, atrelados aos contextos – em outras palavras: em como a situação e os propósitos comunicativos se manifestam nos textos. Tolchinsky (2000, p.39) afirma que “o gênero pode ser visto como um registro mais propósito, isto é, ele inclui a ideia mais geral sobre o que os interactantes estão fazendo através da linguagem, e sobre como eles organizam o evento de linguagem a fim de alcançar aquele propósito”. No que se refere ao desenvolvimento metalinguístico (RAVID; TOLCHINSKY, 2002), a ampliação do inventário de gêneros textuais ao alcance da compreensão e da prática da pessoa está relacionada à possibilidade cada vez maior de observação e exploração consciente dessas relações por parte dessa pessoa ao longo de sua vida escolar e cotidiana.

Se os gêneros forem observados à luz da perspectiva situada das ciências da cognição, que têm considerado os objetivos das ações cognitivas como um dos fatores estruturantes das semioses (GERHARDT, 2014), a ideia de propósito atrelada à dimensão genérica dos textos lhes confere uma prevalência em relação aos outros enquadramentos. E, de fato, na compreensão dos alunos sobre os textos, a definição do teor, do campo, da modalidade e do registro parece ser realizada a partir do estabelecimento do gênero, mas, pelo fato de não se construir uma reflexão didática sobre isso, o entendimento dos gêneros estudados na escola acaba resultando bastante precário, como veremos neste artigo.

Registro

Para Eggins (2004), o registro é a consideração do plano microssocial na construção da coerência dos textos, a par do plano macrossocial que lhes define os gêneros. A autora afirma que a relação constitutiva texto-contexto explora ao máximo a escassez da materialidade linguística, o que permite ao registro definir, até, o significado referencial de uma enunciação. Os enquadramentos **teor** e **campo**, por fazerem parte desse contexto imediato, são considerados por Eggins como parte da discussão maior sobre registro, mas, por participarem do arcabouço léxico-gramatical dos textos, neste artigo serão tratados de forma independente.

Para Ravid e Tolchinsky (2002), o registro faz parte da compreensão de como determinados parâmetros das relações interpessoais, como a assimetria/simetria, a polidez, o grau de intimidade etc., atravessam os textos, e esse entendimento leva as autoras a relacionar o registro à forma como se tem feito comumente: os níveis de formalidade nas relações pessoais interferindo na construção da linguagem e da comunicação. É nesse sentido que o termo está sendo observado neste artigo, e notaremos que, por conta da inclusão do registro entre os conteúdos curriculares da língua portuguesa, trata-se de um fator frequentemente levado em conta pelos alunos quando eles observam os textos na escola.

Teor

Halliday e Hasan (1985) definem o teor, em termos funcionais, de maneira semelhante à noção de registro de Ravid e Tolchinsky: o nível e o grau de institucionalização das relações entre as pessoas atravessando as produções de linguagem, revelando e também provocando aproximações e distanciamentos. Neste artigo, também relacionamos o teor a esses fatores, não no sentido institucional, que aqui é atribuído ao registro, mas num sentido mais material, físico: trata-se dos posicionamentos relativos entre as pessoas que se engajam numa determinada forma de comunicação, numa gradação interacional contínua: desde a condição *online* e *real time* da conversa, passando por todas as possibilidades de comunicação oral ou escrita, até a construção e leitura de textos entre pessoas sem nenhum contato visual ou auditivo e sem qualquer sincronicidade. Dependendo do teor, não apenas os enunciados produzidos, mas também os interactantes vão se constituindo diferentemente: numa comunicação oral ou escrita mais ou menos *online*: interlocutores; numa comunicação *offline*: redatores, leitores; em relações de oralidade sem cessão de turno: falantes e ouvintes. Ora, já sabemos há muito que pragmática e gramática estão inversamente relacionadas (GIVÓN, 1979): quanto mais *offline* for a comunicação, mais elementos referenciais e gramaticais precisaremos oferecer para dar conta de veicular de forma minimamente fidedigna

os significados que nossa ausência física não nos permite transmitir. Ter em mente tais condições é um dado importante para a reflexão metalinguística sobre as experiências com a linguagem.

Campo

Presente nos estudos sistêmico-funcionais, o campo diz respeito ao tema que está em questão no texto. Os PCNs de língua portuguesa deram atenção a esse enquadramento de forma mais ou menos similar, ao denominá-lo **sistema de referência** e definindo que o ensino deveria privilegiar produções de linguagem destinadas à comunicação entre pessoas que não partilham necessariamente dos mesmos sistemas de referência – ou seja, não estão visualizando os mesmos objetos físicos ou conceituais (BRASIL, 1998). Veremos que de fato esse enquadramento não apenas define a constituição léxico-gramatical dos textos como está intimamente relacionado ao teor, já que se pode postular que comunicações mais *online* podem prescindir de determinados conteúdos sem prejuízo do que está sendo dito, ao contrário da comunicação escrita *offline*, em que a escassez de informações poderá levar a problemas de compreensão.

Modalidade

Embora possamos definir outras modalidades de linguagem além da oralidade e da escrita, como os sinais manuais, por exemplo, estamos limitando nossas observações às relações entre aquelas duas experiências com a linguagem que admitem cotejos léxico-gramaticais entre si.

Nos estudos sobre o desenvolvimento metalinguístico, a modalidade ocupa papel central (GOMBERT, 1990; RAVID; TOLCHINSKY, 2002): definir como ajudar a pessoa a aprimorar seus conhecimentos sobre suas experiências com a oralidade e a escrita é um ponto fulcral na discussão sobre letramento em geral, e letramento linguístico em particular. No ensino de língua, a discussão sobre as diferenças entre oralidade e escrita, base para que o entendimento de que as experiências com a linguagem variam em diversos sentidos, é o que em Psicolinguística se tem definido como um *threshold concept* (MEYER; LAND, 2006; WARD; MEYER, 2010): uma distinção que precisa ser construída de forma minimamente consciente pelo aprendiz para que ele possa prosseguir com sucesso no seu processo de aprendizado. E, de fato, alguns dos grandes problemas de aprendizado dos alunos identificados pelos linguistas aplicados decorrem, em última instância, da sua não compreensão de como as diferenças entre oralidade e escrita estão evidenciadas na materialidade dos textos – ou seja, são problemas metalinguísticos, no sentido que estamos definindo aqui. Uma das razões da ausência de uma discussão sobre

esse assunto é o fato de que, numa perspectiva tradicional do ensino, a oralidade quase sempre é confundida com o registro informal/coloquial, que é algo a ser eliminado da escola, e as ações didático-pedagógicas posteriores ao advento dos PCNs infelizmente não lograram mudar esse pensamento. O resultado disso se percebe nos textos escritos dos alunos com problemas léxico-gramaticais que, no geral, aproximam-nos dos textos orais. E, sem poder realizar comparações sistemáticas entre oralidade e escrita, os alunos não se aprimoram nem numa experiência, nem em outra.

As observações feitas sobre os enquadramentos da construção dos significados nos textos serão empregadas na análise do texto que escolhemos para discussão neste artigo.

Análise da redação “Sociedade Hipócrita”

O *site* do provedor de internet “Universe Online”, conhecido como UOL, mantém um banco de redações bastante útil aos candidatos que realizam exames, seleções e concursos que incluem a avaliação de redações dissertativo-argumentativas: o banco conta com uma equipe de professores que mensalmente elaboram propostas de redação, e os interessados podem enviar seus textos para serem avaliados por eles; as avaliações são exibidas no *site* no mês seguinte. A grande vantagem do banco de redações para professores e pesquisadores em ensino de língua portuguesa é o fato de que os materiais produzidos e ali apresentados se isentam da obrigatoriedade dos exercícios escolares, podendo assim ser vistos como resultados de um esforço voluntário dos candidatos em escrever um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão que mereça incluir-se entre os que são avaliados pela banca.

O texto selecionado refere-se à proposta de novembro de 2012, que solicita dos alunos um texto dissertativo-argumentativo em norma padrão discutindo o tema “É certo leiloar a virgindade? Sim ou não?”, a partir da notícia de que dois jovens, um deles uma brasileira, estavam leiloando a sua virgindade num *reality show*. A proposta solicitava que os alunos opinassem acerca das implicações éticas desse acontecimento.

Em termos de enquadramentos de construção de significado, pode-se dizer que o texto pedido deveria, em termos de **gênero**, ser uma dissertação; em termos de **registro**, ser um texto formal; em termos de **modalidade**, ser um texto escrito; em termos de **teor**, ser uma interação *offline*, com dois tipos de interactantes: um redator e um leitor; e, em termos de **campo**, não supor os mesmos sistemas de referência entre os interactantes. Esses dados servirão de parâmetros para a nossa análise.

Segue, abaixo, o texto a ser discutido.

Sociedade Hipócrita

Não é errado leiloar a virgindade, além disto, cada um tem livre arbítrio pra fazer o que desejar e ninguém tem a ver com isso, paga quem quer e quem tem dinheiro, claro que quem não tem uma situação financeira privilegiada não vai pagar por isso, as pessoas ultimamente estão dando importância demais para a vida alheia e esquecem de cuidar das suas próprias. Elas invés de cuidar da vida de outrem porque não protestam a favor de melhores condições de vida em que vive, garanto que seria bem melhor. Se a menina fez isso foi à vontade dela quem somos pra criticá-la dizendo que o que ela fez é certo ou errado? Há principalmente aqui no Brasil milhares de coisas erradas que todos, sabem veem e ninguém protesta ou quando alguém o faz são minoria que nem é suficiente pra surtir efeito. Garanto que se as pessoas se importassem com os problemas que elas enfrentam na sociedade em que vivem como se importam com a vida dos outros, o nosso país seria muito melhor pra se viver. Porque não vejo criarem páginas pra criticar a corrupção que assola nosso país e que nos envergonha, nem pra má educação que forma pessoas incapazes de entender um texto por completo, a superlotação no transporte público que faz as pessoas desmaiarem e nem a má qualidade da nossa saúde onde pessoas morrem por esperar atendimento médico. Isso são problemas que todo mundo sabe que existe e as pessoas fazem vista grossa! Agora por causa de uma coisa tão simples dessa e normal, fazem um auê daqueles nas redes sócias, emissoras de rádio etc. Deixem a menina em paz que ela não é nem uma criminosa, muito menos cometeu delito a vida é dela tens o direito de fazer o que bem entender, aposto que se alguém oferecer o mesmo valor pra qualquer mulher sendo virgem ou não a oferta é aceita imediatamente, se com ofertas bem menores algumas mulheres já caiem diante delas imagine um valor exorbitante desses. Chega de hipocrisia e perguntem se fosse comigo eu aceitaria?. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/sociedade-hipocrita.jhtm>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

Passemos a avaliar a constituição léxico-gramatical desse texto nos cinco enquadramentos de construção do significado definidos neste artigo, a fim de refletir acerca da compreensão metalinguística que o seu autor revela ter a partir do que ofereceu à banca do *site*:

Em termos de **gênero**, pode-se observar que o aluno apresenta um texto que mais se aproxima de uma conversa que de uma dissertação; embora se possa argumentar que aspectos do gênero dissertação também estão presentes no

texto, já que o seu conteúdo é dissertativo-argumentativo, definimo-lo como uma **conversa** em função da definição de gênero proposta neste artigo, a qual está vinculada a como o autor do texto organizou, ou melhor, estruturou o evento de linguagem para tratar do assunto selecionado pela proposta de redação. É possível visualizar essa diferença na articulação das sentenças que compõem o texto: em vez de uma relação de articulação típica dos textos escritos argumentativos, em que se verifica a continuidade temática alimentada e atravessada pela progressão de ideias (COSTA VAL, 1990), nota-se que as suas proposições se encadeiam de forma tal que, na maioria dos casos, a ideia em curso de refere apenas à anterior, e não se compromete com as que vieram antes. O primeiro período, por exemplo, tem quatro proposições, sendo que as três primeiras mantêm entre si um frágil vínculo temático, e a última, por sua vez, não se relaciona de forma alguma com as anteriores:

“Não é errado leiloar a virgindade.”.

“Cada um tem livre arbítrio pra fazer o que desejar e ninguém tem a ver com isso, paga quem quer e quem tem dinheiro.”.

“Quem não tem uma situação financeira privilegiada não vai pagar por isso.”.

“As pessoas ultimamente estão dando importância demais para a vida alheia e esquecem de cuidar das suas próprias.”.

Pode-se supor que, para compor o seu texto, o aluno foi escrevendo o que lhe veio à mente, ideias que na maioria dos casos estavam apenas vinculadas ao que acabou de dizer, e não ao todo do texto, como seria próprio às dissertações escritas. Assim, no que diz respeito à articulação de orações, em vez de uma coluna vertebral, seu texto assemelha-se mais a uma corrente, em que cada elo está vinculado, se tanto, apenas ao elo imediatamente anterior e posterior.

Em termos de **registro**, pode-se constatar um esforço do aluno em aproximar o léxico do texto ao do padrão culto, mas constata-se algumas características lexicais ligadas à definição do gênero conversa que caracteriza o texto. Há usos mais formais da linguagem, como o verbo “haver” significando “existir”, as palavras “outrem”, “delito” e “surtir”, e a expressão clichê “corrupção que assola nosso país”, a par de usos coloquiais, como a hipérbole “milhares de coisas erradas”, as expressões “vista grossa” e “auê”, e o genérico “coisas”. O aparecimento de tais formas confere ao texto um caráter híbrido quanto ao registro, e o cuidado que o seu autor tem em não ser informal revela que recebeu informações sobre coloquialidade nas aulas de português, que dão atenção às questões da formalidade/informalidade dos textos, em especial na parte do conteúdo que discute variação linguística.

Em relação ao **campo**, as características do gênero conversa, que definem o texto acima, se mostram bastante evidentes, em pelo menos um aspecto gramatical importante: nos mecanismos referenciais. Observe-se, por exemplo, o uso da palavra “menina”, mais de uma vez, sem qualquer menção acerca de qual menina se trata, já que a presença dessa explicação na proposta de redação não é suficiente para que o texto prescindia dela. A palavra polissêmica “páginas” sem especificação, embora não afete estruturalmente o texto como “menina”, é outra evidência de que o seu autor conta com uma partilha de sistemas de referência entre ele e seu leitor, algo que apenas na interação *online* é possível, já que, em presença, as pessoas em comunicação podem checar problemas de entendimento que na comunicação escrita e *offline* não poderiam resolver. A suposição de partilha de sistemas de referência marca o texto em termos de campo, e essa característica também afasta o texto da proposta de ser uma dissertação do tipo esperado pela banca do *site*.

Neste ponto da nossa avaliação, percebe-se a estreita inter-relação entre os enquadramentos de construção dos significados: o que se observa quanto ao **teor** do texto está vinculado ao seu campo e ao seu gênero, já que, por aproximar seu texto de uma conversação em que há a suposição de sistemas de referência comuns, o autor mostra ter estabelecido uma organização estrutural e de conteúdos a partir da conceptualização de um **interlocutor**, e não de um **leitor**, quando deveria ser o contrário, já que ele se propôs a escrever um texto dissertativo. Não é por outro motivo que, em alguns pontos do texto, ele se volta para o seu “interlocutor” como a desafá-lo ou requerer que ele mude de atitude, utilizando o injuntivo “deixem a menina em paz” e sugerindo, “perguntem se fossem comigo eu aceitaria?”. Mais especificamente, o autor demonstra ter simulado a existência de um interlocutor com quem participa de uma interação *online* e *real time*, já que deixou de mencionar informações importantes para a elucidação do que estava dizendo, certamente esperando que quem o lesse, ao trazer em mente o mesmo sistema de referências relacionado ao fato que discutiu, acessaria essas informações sem problemas. Ocorre que, obviamente, essas suposições não são compatíveis com o gênero do texto requerido na proposta, e disso decorre que, para que o seu autor possa ser compreendido de forma minimamente satisfatória, o seu leitor também deve aceitar a condição interacional que ele estabeleceu ao escrever seu texto – o que pode acontecer ou não. Para quem, provavelmente, está pleiteando alguma vaga na universidade ou no serviço público, esse é um risco grande demais a ser assumido.

Quanto às características do texto relacionadas à **modalidade**, também podemos fazer associações com os outros enquadramentos, e aqui se pode construir uma hipótese importante acerca dos problemas de construção dos textos escritos: em conjunto, eles podem evidenciar um direcionamento desses

textos para a oralidade, especificamente, do tipo que é de pleno conhecimento dos alunos quando eles ingressam na escola, e que, ao fim dos anos escolares, infelizmente não parecem ampliar de forma satisfatória: uma oralidade coloquial e conversacional do tipo *online*. Acreditamos que esse problema perdura porque não há um trabalho escolar sistemático de compreensão metalinguística das diferenças básicas entre oralidade e escrita, quanto mais das diferenças internas entre as experiências de oralidade, de um lado, e de escrita, de outro. Não por acaso, alguns autores chegam a colocar a modalidade, ou seja, a natureza oral ou escrita de um texto, como o parâmetro central e primordial, a partir do qual as outras dimensões se ajustam (BERMAN; RAVID, 2009). Esse argumento se reforça com o fato de que os principais problemas estruturais que os alunos apresentam em seus textos escritos são justamente aqueles cujas características léxico-gramaticais os aproximam dos textos orais que produzem para se comunicar em sua vida cotidiana. Ora, um ensino baseado em taxonomias e classificações, que é o que temos tido desde sempre, não permite que se reflita sobre isso. Mas um ensino baseado tão-somente em práticas com a linguagem, sem uma satisfatória discussão metalinguística na perspectiva que estamos enquadrando neste artigo, também não.

Na próxima seção, ao avaliarmos os comentários dos alunos, poderemos fazer um cotejo com a análise realizada acima.

Comentários metalinguísticos dos alunos sobre o texto “Sociedade Hipócrita”

Metodologia

O texto escolhido para análise neste artigo foi apresentado a 80 alunos do ensino médio de quatro escolas, duas particulares e duas públicas, do Município do Rio de Janeiro, a fim de discutir, em linhas gerais, a sua percepção metalinguística sobre os textos por eles lidos. Após a leitura do texto, os alunos deveriam responder à pergunta: “Se você fosse um professor de português, que comentários faria a respeito desse texto?”. Tendo-se suposto que, em algum momento, os alunos pudessem se colocar no lugar do professor, que em princípio é a figura em sala de aula que enquadra metalinguisticamente o pensamento sobre a linguagem, a pergunta buscou estimular neles a reflexão metalinguística que lhes fosse possível realizar sobre o texto. Os comentários sobre suas respostas estão descritos abaixo, levando em conta:

- 1) Os enquadramentos de construção do significado, que aparecem enumerados;

- 2) As capacidades metalinguísticas que eles manifestaram, que são um pré-requisito para a identificação dos enquadramentos.

Análise

- 1) Em termos dos enquadramentos de construção do significado:
Podemos detectar, de forma quantitativa:

- a) Registro:** enquadramento relacionado a uma razoável quantidade de respostas – 20 alunos fizeram comentários dessa natureza. Os termos “coloquial” e “gíria” apareceram em 17 respostas, o que evidencia uma relativa fixação das aulas de variação linguística; além disso, esses comentários, alguns deles transcritos abaixo, giraram em torno dos vocábulos do texto:

“Uso de gírias em excesso.”

“Uso de palavras fora da norma culta.”

“Excesso de linguagem coloquial.”

“Em um momento, ele colocou uma gíria.”

“Algumas gírias inaceitáveis.”

“Há muitos erros de pontuação e possui gírias como ‘auê’ e ‘pra’, o que não é permitido na norma culta.”

“Gírias, um ato impróprio para ser apresentado no ENEM, que é um vestibular que exige linguagem formal.”

“Usou características inadequadas, a gíria.”

“Consideraria um texto informal e destacaria algumas palavras como ‘pra’ que certamente é a informalidade de ‘para’.”

“Temos erros de português e alguns tipos de gírias.”

“Possui muitos erros gramaticais, como palavras erradas.”

Por outro lado, a frequência de comentários sobre o registro em que o texto se encaixa pode revelar também a tendência de observação e conceptualização do texto limitada ao nível lexical, em detrimento de níveis de análise como a estrutura argumental e a articulação de orações. Assim, observar gírias e coloquialismos, que são fenômenos bastante marcados no nível do léxico, será algo fácil e acessível aos alunos, já que refletir metalinguisticamente sobre palavras não é difícil para eles. Essa ideia se reforça com o fato de que não houve praticamente nenhuma menção à coloquialidade em outros níveis de análise, ação que denotaria o entendimento de outras esferas de estruturação da língua para além do léxico, por exemplo, na citação de frases como “ninguém tem a ver com isso”, e “as pessoas fazem vista grossa”.

b) Gênero: apenas uma menção:

“Os comentários iriam depender. É um texto para ser divulgado em que tipo de mídia? E por quem? Isso faria uma diferença, pois mesmo ele sendo fácil de entender, há sim algumas considerações, mas por exemplo, se for em um texto de opinião de um cidadão comum no *facebook*, o texto estaria aceitável (ou parcialmente). Mas para um jornal sério, ele precisaria ser feito com mais cuidado.”.

Essa única menção é um fato que precisa ser mais estudado, porque causa estranhamento o silêncio dos alunos sobre os textos em termos de gênero, após tantos anos de vigência de um projeto nacional de ensino de língua portuguesa em que os gêneros textuais, independente do recorte conceitual dado a eles, são objeto central.

c) Modalidade: igualmente, apenas um comentário sugerindo a inadequação da forma do texto:

“O texto possui um único parágrafo, além de cometer alguns erros de pontuação e possivelmente ilustrar algo que seria falado.”.

d) Teor e Campo: Não houve comentários relacionados a esses enquadramentos, mas podemos dizer, sobre isso, que essa ausência de estranhamento dos alunos pode refletir o fato de que eles não demonstraram ter tido problemas para compreender do que tratava o texto. Nossa suposição sugere que eles se engajaram não como **leitores** do texto, mas sim como seus **interlocutores**, tendo em perspectiva as ideias que o texto veiculava, se suas opiniões são eticamente pertinentes, se foi excessivamente crítico ou não, concordando, discordando e/ou criticando. Dos oitenta alunos, 44 se encaixam nesse perfil. Ao se colocarem como interlocutores, os alunos aceitaram a proposta interacional do autor sem se dar conta de que, como material escrito, o texto não apresentava todos os componentes informacionais fundamentais à sua leitura: reconheceram inclusive a “menina” que o autor do texto não referenciou. Em relação a esse fato, muitos professores relatam o espanto dos alunos quando são chamados à atenção sobre informações que estão faltando em seus textos escritos: “mas o senhor já sabia disso... eu não precisava escrever.”

2) Em termos de capacidades metalinguísticas em geral:

A maioria dos comentários dos alunos remete aos princípios descritivos caros ao ensino tradicional, como ortografia, pontuação etc. Interessantemente, 14 alunos mencionaram que os problemas de pontuação, ortografia e concordância do texto eram causadores de problemas de coerência, fazendo uma articulação que pode revelar a sua tentativa de articular entre si os conteúdos que recebem na escola, o que é uma ação inteligente que poderia ser reconhecida pelas didáticas de ensino:

“As ideias expostas são um pouco confusas, talvez pela falta de vírgula e pontuação adequada.”.

“O texto tem erros de pontuação, tornando-o incoerente.”.

“A moça que o escreveu foge do tema e demonstra certa confusão nas palavras, talvez por causa dos erros de pontuação.”.

“A ausência de pontuação torna o texto complicado de ser lido e compreendido.”.

“É necessária uma pontuação que dê coerência as frases.”.

Os alunos que observaram problemas semânticos no texto atribuíram-nos a erros de forma – pode ser que outras falhas tenham sido detectadas, mas, por falta de aparatos conceituais que deveriam ter sido fornecidos pela escola, não lhes foi possível verbalizá-las. Essa ação também leva a que pensemos que os alunos podem ter sentido dificuldade na leitura do texto, e trataram disso com os instrumentos, precários por sinal, que a escola lhes oferece – recursos que, malgrado o esforço em oferecer um ensino melhor do que os alunos brasileiros receberam antes dos PCNs, ainda constituem a base conceitual do ensino de língua portuguesa -, a tomar pelos materiais que recebemos, com comentários normativos e sem menção aos gêneros textuais.

Vimos acima que 44 alunos se colocaram como interlocutores, e não leitores, do texto, discutindo as ideias expostas pelo autor e dialogando com os seus conteúdos em vez de avaliar os seus aspectos linguísticos. Ou seja, em vez de focalizar o texto na sua dimensão metalinguística, o que, aliás, seria devido a uma avaliação de professor de português, os alunos observaram-no como língua-objeto, ou seja, na sua transparência, sem dar conta das formas linguísticas usadas para a construção dos seus significados, e da forma como essas ideias se inserem ou não no gênero textual pedido pela tarefa. Assim, não conferiram ao material que avaliaram a opacidade necessária à observação metalinguística, que é a ação cognitiva específica de uma análise textual. Em sua maioria, manifestaram não saber como se comportar cognitivamente diante de um texto a ser avaliado – um comportamento que, entre outros aspectos, precisa recortar o texto na sua faceta léxico-gramatical, em cotejo com a sua inserção enunciativa pretendida. Em termos de conhecimento sobre a linguagem, esse é um problema de construção de uma **atitude metalinguística** dos alunos diante do material escrito que

precisam observar. Faz parte dessa atitude eles reconhecerem os textos nas facetas discutidas por Rodrigues (2005) e citadas neste artigo, e essa ação precisa ser ensinada na escola para que eles possam construir uma autonomia na relação com os textos que produzem e interpretam dentro e fora dela. Sem o aprendizado e a apropriação dessa atitude, não lhes será possível identificar os enquadramentos da construção dos significados dos textos, não apenas ao discuti-los, mas também ao lê-los e construí-los.

Assim, tendo em vista as observações acima, o que podemos considerar a partir dos comentários dos alunos ao texto “Sociedade Hipócrita” é que, em termos de conhecimento metalinguístico, o enquadramento de construção dos significados que os alunos puderam reconhecer mais marcadamente, que foi o registro em que o texto se insere, justificar-se-ia com a limitação do escopo da materialidade linguística que eles demonstram ter conseguido detectar: a palavra.

Considerações finais

Estas considerações finais precisam iniciar-se com duas afirmações importantes: a primeira diz respeito ao fato de que, com a proposta de apresentar os enquadramentos da construção dos significados nos textos, não pretendemos cobrir todas as possibilidades de ação metalinguística, mas apenas aquelas que dizem respeito mais imediata e proximamente à organização léxico-gramatical da língua. Por exemplo, outro enquadramento de significado, relacionado mais propriamente ao conceito de multiletramentos (ROJO, 2012), refere-se aos suportes em que os textos são apresentados. No trabalho com o desenvolvimento metalinguístico, a percepção das diferentes formas de leitura advindas de novos meios e suportes de comunicação é uma questão importante, e por isso as suas implicações cognitivas podem e devem ser objeto de estudo, mas o cotejo entre elas não envolve a organização gramatical dos textos, e por esse motivo o fator suporte não foi incluído neste artigo.

A segunda afirmação importante é a de que também não pretendemos dar conta de descrições de enquadramentos que possam abarcar todos os gêneros; muito embora toda forma de linguagem, em termos da sua constituição gramatical, possa inserir-se nos enquadramentos aqui postos, a multiplicidade e abertura para a criação de novos gêneros impede que se estabeleçam generalizações nesse sentido. Além disso, cada enquadramento envolve características textuais que se organizam em um contínuo, e novos fatores podem ser acrescentados à medida que novas possibilidades discursivas de linguagem forem surgindo. Por exemplo, quanto ao teor, que trata das relações entre as pessoas envolvidas num evento de comunicação, entre o encontro *online* e *real time* até o absolutamente *offline* e dessincronizado há uma miríade

de condições, que, com a criação de novas tecnologias de comunicação, se ajustarão à construção léxico-gramatical dos textos.

Por esses e muitos outros motivos, a proposta conceitual que apresentamos neste artigo está aberta a novas e mais refinadas possibilidades de reflexão metalinguística.

Evidentemente, a análise textual baseada apenas nos enquadramentos da construção dos significados linguísticos não é suficiente para um bom ensino de língua. Mas pode ajudar bastante na tarefa de desenvolver junto aos alunos a compreensão de que a produção linguística de qualidade passa pela identificação e pelo entendimento dos seus aspectos léxico-gramaticais. E, ao alinhar-se à proposta de articulação entre a materialidade linguística e a dimensão enunciativa, pode contribuir também para dar sentido às inúmeras descrições, sobretudo sintáticas, com que os alunos têm de lidar durante os anos escolares, ajudando, com isso, a cumprir com a determinação dos PCNs de que o ensino deve estar voltado para a compreensão e produção de textos representativos de práticas sociais. O que este artigo evidencia é a necessidade premente de que essas ações se acompanhem de uma reflexão metalinguística não apenas no que diz respeito aos enquadramentos de construção dos significados, mas também no que toca às outras possibilidades de observação dos usos públicos da linguagem.

De todo modo, esperamos que a nossa proposta seja suficiente para mostrar que a discussão sobre o ensino de língua deve assumir a linguagem como experiência, propondo a comparação entre ações linguísticas em diferentes gêneros, registros, teores, campos e modalidades, a fim de promover o desenvolvimento metalinguístico. A par disso, deve-se abolir o ensino de gramática puramente baseado em taxonomias e tarefas com a linguagem que não incluam em seus objetivos ajudar a pessoa a desenvolver-se metalinguisticamente, porque com isso não se pode observar os textos como realizações léxico-gramaticais de propriedades discursivas: observe-se que as considerações dos alunos tratadas neste artigo poderiam ter sido bem mais amplas, sistemáticas e refinadas se em sala de aula eles tivessem tido a oportunidade de compreender como, a partir da observação dos dados gramaticais de um texto, ele pode ser avaliado como um fato do discurso.

Uma série de autores legitima o desenvolvimento metalinguístico como constitutivo do letramento em língua materna e estrangeira e favorecedor de uma atitude metalinguística diante das diversas ações com a linguagem, seja a produção textual, seja a leitura, seja o trato com uma língua estrangeira (BIALYSTOK, 1986; FRANCIS, 1999; RAVID; TOLCHINSKY, 2002; HOMER, 2009; BERMAN; RAVID, 2009). A questão que se coloca é que isso não pode estar alijado das percepções sobre letramento nos projetos curriculares; é preciso imperativamente desenvolver um trabalho metodológico e de organização

de conteúdos voltado para o entendimento metalinguístico das condições de produção dos textos de diferentes gêneros, incluindo reflexões que busquem trazer à consciência da pessoa os mecanismos linguísticos atravessados pelas variações decorrentes das múltiplas possibilidades de usar a língua: diferentes modalidades, diferentes gêneros, registros, teores e sistemas de referência – observando, numa direção inversa, como esses mecanismos também são indicadores dos enquadramentos aqui apresentados.

As pessoas, em sua vida cotidiana, realizam ações metalinguísticas de várias naturezas: planejam, selecionam, comparam, aprimoram o que desejam dizer. Mas apenas a prática sistematizada e orientada dessas ações, que deve ser conduzida na escola, lhes permitirá alcançar generalizações sobre a construção da linguagem em um patamar metalinguístico, uma capacidade necessária para a sua autonomia como usuárias de uma língua em suas diferentes dimensões semióticas. Por isso, promover a reflexão metalinguística como uma ação constitutiva do ensino de língua é um passo importante para ajudar os alunos a superarem as limitações dos seus conhecimentos escolares sobre os usos da linguagem, os quais, pelo que se viu neste artigo, não ultrapassam os aspectos formais e superficiais, legitimados apenas numa perspectiva tradicional de ensino, como se quinze anos de vigência dos PCNs não tivessem feito a menor diferença no seu aprendizado sobre a língua, o que é uma constatação muito grave.

Essa superação é fundamental para que os alunos possam assumir o texto como eixo de observação e estudo da linguagem, a partir do qual os outros níveis de análise são reconhecidos. É fundamental também para que se possa proceder à articulação das duas facetas da linguagem como fenômeno discursivo, porque, de outra forma, como se considerou neste artigo, o melhor que se tem é os alunos sem uma compreensão do que constitui a condição de leitor de um texto, e com uma percepção estrutural limitada ao seu léxico e à sua configuração linear – ou seja, não observando o texto na sua faceta discursiva nem realizando acerca dele uma reflexão metalinguística mais pertinente para que sejam capazes de produzir textos de forma competente. Tais ações são cruciais a um trabalho que possa ajudar as pessoas a conscientemente tomarem suas decisões linguísticas ao falar e escrever, tendo claro em mente o que desejam comunicar, com quem estão se comunicando, em que nível de (in)formalidade, e com que propósito, para que se tornem melhores e mais amadurecidas usuárias da linguagem nos diversos enquadramentos de construção do significado em que sua ação linguística se faz necessária.

GERHARDT, A. F. L. M. Metacognitive knowledge, frameworks of text meaning construction, and Portuguese teaching-learning. *Alfa*, São Paulo, v.59, n.2, p.231-253, 2015.

- **ABSTRACT:** *This paper proposes the concept of frameworks for meaning construction in written texts, related to the dimensions of people's experiences expressed in lexical-grammatical text structure: genre, register, field, tenor and modality. It is possible to observe that these frameworks in the analysis of an argumentative essay, which does not correspond to any of the expected frameworks for the type of text required. The same text is presented to 80 High School students, and their comments reveal the level of quality of their metalinguistic knowledge: an understanding of language which is limited to the word level; to the perception of register, but not of other frameworks; to the limitation to linear-superficial text aspects: to orthography, punctuation etc.; and to the textual perspective as object-language, and not metalanguage. From these facts, we proceed to some claims about the current conditions of teaching and learning of Brazilian students' mother tongue in Brazil, by taking into consideration the knowledge that they have been constructing about language.*
- **KEYWORDS:** *Discursive and text genres. Metalinguistic development. Language teaching and learning. Text production.*

REFERÊNCIAS

BERMAN, R.; RAVID, D. Becoming a Literate Language User: Oral and Written Text Construction Across Adolescence. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. **The Cambridge Handbook of Literacy**. Cambridge: University Press, 2009. p.92-111.

BIALYSTOK, E. Factors in the Growth of Linguistic Awareness. **Child Development**, Ann Arbor, MI, v.57, n.2, p.498-510, abr. 1986.

BIALYSTOK, E.; RYAN, E. B. A Metacognitive Framework for the Development of First and Second Language Skills. In: FORREST-PRESSLEY, D. L.; MacKINNON, G. E.; WALLER, T. G. (Org.). **Metacognition, Cognition, and Human Performance**. New York: Academic Press, 1985. p.207-252.

BOWEY, J. Syntactic Awareness in Relation to Reading Skill and Ongoing Comprehension Monitoring. **Journal of Experimental Child Psychology**, New York, v.41, p.282-299, abr. 1986.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p.15-25.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v.20, n.1, p.69-75, jan-abr. 2004.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

DIAZ, R. Thought in Two Languages: the Impact of Bilingualism on Cognitive Development. **Review of research in education**, Thousand Oaks, v.10, p.23-54, 1983.

EGGINS, S. **Introduction to Systemic Functional Linguistics**. 2.ed. London: Continuum, 2004.

FRANCIS, N. Bilingualism, Writing, and Metalinguistic Awareness: Oral-literate Interactions Between First and Second Languages. **Applied Psycholinguistics**, Cambridge, v.20, p.533-561, dez. 1999.

GERHARDT, A. F. L. M. A cognição distribuída e a pesquisa em ensino. In: RODRIGUES, M. G.; ALVES, M. P.; FABIANO, S. (Org.). **Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática**. Natal: Ed. da UFRN, 2014. p.103-137.

_____. As identidades situadas, os documentos oficiais e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de.; CARVALHO, A. M. (Org.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013. p.77-113.

GIVÓN, T. **On Understanding Grammar**. New York: Academic Press, 1979.

GOMBERT, J. E. **Metalinguistic Development**. Chicago: University Press, 1990.

GOMES-SANTOS, S. N. O conceito de gênero no domínio da normatização oficial: os PCN e o ensino de língua portuguesa. **Falla dos Pinhaes**, Espírito Santo do Pinhal, v.1, n.1, p.107-121, 2004.

HALLIDAY, M. A.; HASSAN, R. **Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HOMER, B. D. Literacy and Metalinguistic Development. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. **The Cambridge Handbook of Literacy**. Cambridge: University Press, 2009. p.487-500.

KARMILOFF-SMITH, A. et al. Rethinking Metalinguistic Awareness: Representing and Accessing Knowledge About What Counts as a Word. **Cognition**, Amsterdam, n.58, p.197-219, fev. 1996.

MEYER, J. H. F.; LAND, R. **Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge**. London: Routledge, 2006.

RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. Developing Linguistic Literacy: a Comprehensive Model. **Journal of Child Language**, Cambridge, v.29, p.417-447, mai. 2002.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p.152-183.

ROJO, R. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p.184-207.

TOLCHINSKY, L. Contrasting Views About the Object and Purpose of Metalinguistic Work and Reflection in Academic Writing. In: CAMPS, A.; MILIAN, M. (Org.). **Metalinguistic Activity in Learning to Write**. Amsterdam: University Press, 2000. p.29-48.

WARD, S. C.; MEYER, J. H. F. Metalearning Capacity and Threshold Concept Engagement. **Innovations in Education and Teaching International**, Cambridge, v.47, n.4, p.369–378, nov. 2010.

Recebido em junho de 2014

Aprovado em julho de 2014

