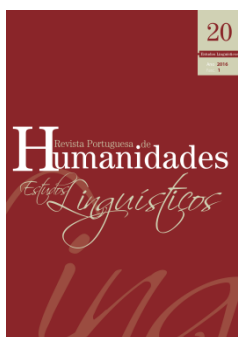


*Provided for non-commercial research and education use.
Not for reproduction, distribution or commercial use.*

Revista Portuguesa de Humanidades *Estudos Linguísticos*



This article appeared in Revista Portuguesa de Humanidades (2016, V. 20, 1 – *Estudos Linguísticos*) published by *Axioma – Publicações da Faculdade de Filosofia*. The attached copy is furnished to the author for internal non-commercial research and education use, including for instruction at the authors institution.

Other uses, including reproduction and distribution, or selling or licensing copies, or posting to personal, institutional or third party websites are prohibited.

Authors requiring further information regarding Revista Portuguesa de Humanidades archiving and manuscript policies are encouraged to visit:

<http://rphumanidades.braga.ucp.pt/>

The copyright of this article belongs to *Aletheia – Associação Científica e Cultural*, such that any posterior publication will require the written permission of the President. For the use of any article or a part of it, the norms stipulated by the copyright law in vigor are applicable.



Revista Portuguesa de Humanidades
Director Prof. Doutor Miguel Gonçalves

ALETHEIA - Associação Científica e Cultural
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais
Praça da Faculdade, 1
4710-297 BRAGA
Portugal
aletheia.ffcs@braga.ucp.pt

O domínio da gramática em manuais de Português: método(s), atividades, conteúdos e avaliação

ANTÓNIO CARVALHO DA SILVA

Universidade do Minho (CIEd)*

acsilva@ie.uminho.pt

Abstract

The study of grammar, as much as that of reading, has always been considered a central area for the teaching of Portuguese language. Recently, official syllabi and textbooks have proceeded to consider it not only as formal linguistic knowledge, but also as a foundation for reading skills, writing and orality. Under this context, the goal of this essay will be that of verifying up to what extent, after the adoption of textbooks for Basic Education (schoolyear 2013/2014), there has been an adaptation to new conceptions and practices of language teaching. In more specific terms, without disregarding discussion on the objectives and methodologies of grammar teaching, this study characterizes the nature of grammar at school, most particularly by means of analyzing methodology, activities, contents and methods of evaluation already present in the new Portuguese language textbooks for the 9th grade.

Keywords: Portuguese language teaching; language education; grammar; assessment; textbooks.

0. Introdução

Com um dos mais recentes textos reguladores do ensino da língua materna - as *Metas Curriculares de Português* (MCP), recuperou-se o termo “gramática” para designar o “conhecimento explícito da língua”. Esta alteração indicia que esse domínio do ensino do Português viu reforçada a sua vertente de conhecimento linguístico (compreensão da estrutura da língua), não sendo minorizada uma função (a instrumental), mobilizada na melhoria das habilidades comunicativas dos aprendentes.

* Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Além disso, com a certificação e a adoção (a partir de 2013) de novos manuais de Português, terá ocorrido uma reorientação das teorias e das práticas de ensino da gramática. Assumindo estes dados, desenvolve-se este texto em duas partes essenciais: na primeira, mais teórica, redefine-se o contexto e a natureza da gramática na Escola e na aula de Português; na segunda, de cariz prático, realiza-se o estudo de alguns livros de Português, para verificar se integram novas propostas para o ensino da gramática.

Assim, depois desta introdução, define-se, na secção 1., o contexto e os objetivos do ensino do Português; na secção 2., apresentam-se modelos de aula de Português e metodologia(s) de ensino da gramática; de seguida, na secção 3., percorrem-se dois textos reguladores do Português (*Programas de Português do Ensino Básico* de 2009 e *Metas Curriculares de Português* de 2012), com o intuito de aí identificar conceções de gramática; na secção 4., delimita-se o estudo específico de três manuais escolares (MEs) do 3.º ciclo; quanto à secção 5., faz-se a apresentação e discussão de resultados desta análise particular; enunciam-se, ainda (secção 6.), conclusões preliminares deste estudo.

A questão principal que estará em causa neste ensaio é *indagar se os novos manuais de Português apresentam uma (eventual) renovação das práticas de ensino da gramática*. Nesse sentido, abordam-se textos teóricos que definem uma aula típica de Português e verifica-se se tais modelos estão presentes nas sequências didáticas dos MEs a analisar. Para responder à questão, serão aprofundadas dimensões relacionadas com o estudo da organização interna dos livros de Português, em particular: 1. Métodos usados no ensino da gramática; 2. Tipo de procedimentos linguísticos implicados; 3. Conteúdos gramaticais mobilizados; 4. Formas de avaliação principais.

1. Perspetiva atual e objetivos do ensino do Português

Ao discutirmos o que se ensina em língua materna; quando, como e porque se ensina Português, os conhecimentos gramaticais (implicitamente adquiridos), assim como as competências linguísticas associadas ao uso formal da linguagem (leitura, escrita, oralidade) são considerados pertinentes. Nesse sentido, aceita-se o potencial do saber gramatical e sugere-se a necessidade da aprendizagem das competências linguístico-comunicativas através da sua prática em situações reais de interação.

Tal dimensão do conhecimento das línguas significa que “uma língua natural é um objecto suficientemente fascinante para merecer uma aprendizagem específica, tão legítima quanto as aprendizagens realizadas noutras disciplinas

curriculares. Se a linguagem nos individualiza enquanto espécie e nos constrói como sujeitos, na medida em que nos permite conhecer, pensar, agir, argumentar e sentir, é incontornável a interpelação que nos lança como objecto de conhecimento.” (Lopes 2005: 149-150)

Assume-se, pois, como consensual, a pertinência da aprendizagem dos conhecimentos gramaticais declarativos e da promoção dos conteúdos processuais (associados aos usos escritos e orais) no contexto do ensino da língua materna. Aceites tais princípios, podemos questionar-nos sobre as razões que levam certas vozes a pôr em causa, no contexto atual, o objeto e os objetivos do ensino do Português, fazendo eco da afirmação de que *os nossos alunos não gostam de estudar Português*.

Se o problema estiver no facto de os alunos não conhecerem (bem) a sua língua materna, nem quererem aprender a usá-la (melhor) nos seus usos comunicativos, tal significa que não descobriram, por exemplo, o papel da escrita como “um importante fator de sucesso escolar” (Carvalho 2011: 84) ou ignoram, simplesmente, o fascínio que neles pode despertar o conhecimento dos fenómenos associados à linguagem humana. Daí a urgência de implementar uma nova pedagogia da língua e da gramática, em que as metodologias escolhidas levem os alunos a dominar os conhecimentos linguísticos e, sobretudo, a ter gosto de “*saber fazer coisas com as palavras*” (Lomas 2003: 282).

Não basta, porém, afirmar a premência da aprendizagem da gramática ou das competências de leitura e de escrita; importante é fazer com que os alunos interiorizem a ideia de que a linguagem e a gramática são fenómenos humanos e cognitivos “fascinantes”, como sustenta Costa (2009: 40): “Levar os nossos alunos a aperceberem-se de que a gramática tem um conjunto de propriedades fascinantes, que tornam a linguagem humana um objeto de estudo admirável, implica o abandono de práticas que esgotem o estudo da gramática num trabalho enfadonho de listagens taxionómicas.”

Com o intuito de repensar as práticas de ensino do Português, centradas numa valorização excessiva do conhecimento, de que a mera classificação morfológica e a análise sintática são exemplos, convém relembrar as razões específicas e os objetivos da aprendizagem da gramática na Escola, refletindo sobre questões, como as que Ferraz (2007: 39) formulou: “a) Porque ensinar gramática? b) Que lugar para a gramática no ensino da língua materna? c) Como ensinar gramática? d) Que gramática ensinar?”.

Entre as múltiplas formas de responder às questões enunciadas, uma delas consiste em discutir os fundamentos (afetivos e cognitivos, instrumentais, atitudinais e comportamentais) que justificam o ensino escolar da gramática. Vilela (1993: 143-144), num artigo clássico acerca do “sentido da gramática na escola”

e depois de discutir o tópico da (in)utilidade do ensino da gramática, enuncia alguns dos seus benefícios: “A gramática ensina o uso correcto da língua, ensina a pensar de modo lógico, forma o espírito, fornece um conjunto de conceitos para se compreender o fenómeno ‘linguagem’, problematiza a norma linguística, melhora a capacidade de expressão escrita”. A conclusão que se pode daqui retirar, como salienta o autor, é que “a gramática dá ao estudante a capacidade de agir linguisticamente – comunicar”.

Mesmo assim, gerou-se uma crise no ensino da gramática na escola, suscitada pela “reação às pedagogias dogmáticas [...] da gramática tradicional”, pela “influência das pedagogias comunicativas ‘radicais’” e pelas “más aplicações da Linguística” (Duarte 1998: 111), as quais levaram à relativização do conhecimento formal da língua.

No sentido de validar a prática do ensino da gramática, Duarte (1998) apresentou, então, uma série de argumentos, distribuídos por três áreas: objetivos instrumentais (domínio do Português-padrão ou aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua); objetivos atitudinais-axiológicos (desenvolvimento da autoconfiança linguística dos alunos e da tolerância cultural e linguística) e objetivos cognitivos gerais e específicos, como o ensino de métodos científicos (Duarte 1998: 113-118).

Ponderando estes factos, conclui-se que a aprendizagem escolar da gramática e da língua se justifica, por ser uma forma de conhecimento, desenvolver competências verbais e contribuir para a “educação linguística” (Castro 2000), em termos de atitudes perante as línguas e a linguagem ou a leitura e a escrita. É exatamente neste quadro que Castro (2000: 198) se interroga sobre os objetivos da educação linguística, referindo três dimensões fundamentais: não só o “desenvolvimento de capacidades”, mas também a “aquisição de conhecimentos” e a “promoção de atitudes”.

Em síntese, considerando estes objetivos do ensino da gramática, fica, então, validada a pertinência, no campo do ensino do Português, da área do ensino formal da língua, ao mesmo tempo que se justifica o seu estatuto na promoção de capacidades, competências e atitudes reflexivas perante a língua materna e a linguagem humana.

Retoma-se, por conseguinte, o debate sobre a função do ensino do Português, no quadro do qual Fonseca & Fonseca (1997: 153) já haviam defendido que “A aula de Português é sempre aula de língua, de linguagem, de comunicação. Visará, pois, o desenvolvimento e a estruturação da competência comunicativa do aluno que o tornará apto a *usar melhor* a sua língua”. Mesmo que uma visão estritamente pragmática do uso da língua tenha já sido questionada pela dimensão cognitiva da aprendizagem da gramática, da cultura e da literatura, a complexi-

dade do ensino da língua materna reside no facto, como veio a reafirmar Fonseca (1994: 131), de “na aula de Português a língua [ser] simultaneamente o *meio*, o *objecto* e o *objectivo*”.

Portanto, o investigador das problemáticas da Didática do Português deverá assumir uma postura crítica e curiosa, mas abrangente e compreensiva relativamente aos vários domínios¹ e às diferentes finalidades do ensino da língua. Precisamente como sugeria Soares (2001: xiv), no prefácio da obra *Aula de Português*, “Ao falar sobre o ensino de Português, temos sempre deplorado, às vezes temos mesmo rido, quase sempre temos detestado, e muito poucas vezes temos *compreendido*”, pelo que o essencial, ao debater o estatuto da gramática na aula de Português, será, acima de tudo, o de analisar estes novos MEs, para os compreender e utilizar cada vez melhor.

2. Modelos de aula de Português e metodologia(s) de ensino da Gramática

Partindo do pressuposto de que o estudo da linguagem humana pode, de facto, ser “fascinante” e de que o conhecimento gramatical constituirá um desafio motivador para os alunos dos Ensinos Básico e Secundário; importa, eventualmente, repensar os modelos de aula de Português, ao mesmo tempo que se aposta em novos métodos de ensino e de aprendizagem da gramática, em que o aluno tenha um papel mais ativo e autónomo, transformando o seu saber inato sobre a língua em conhecimento explícito.

Na verdade, o foco central da problemática do ensino da gramática não estará apenas na desmotivação dos alunos, nem na dos professores de línguas (desconsiderados no sistema de ensino atual), mas sobretudo no modo como se organizam as aulas de Português, como aí se mobilizam as propostas didáticas dos MEs e, especialmente, como são aplicadas pelos professores certas metodologias de ensino.

Para compreender melhor tal situação, bastará analisar os modelos (re) correntes de aula de Português, onde assume relevo o texto (literário) e a(s) leitura(s) que a partir dele se desenvolve(m), e onde o domínio da gramática ocupa também o seu espaço:

¹ Após a implementação das *Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães 2012: 4), os cinco domínios do ensino da língua no 3.º ciclo do Ensino Básico passaram a ser: Oralidade, Leitura, Escrita, Educação literária e Gramática, a qual retoma assim a sua designação tradicional.

O padrão de aula de Português que há que alterar pode resumir-se assim: há um texto que se lê mais ou menos (e depende do que se entende por ler...) e depois, [...], o professor faz umas perguntas que não chegam a ser de interpretação; [...] para depois passar à identificação de umas figuras de estilo, que ficam desgarradas do sentido do texto, e, em certos casos, pede-se aos alunos que façam alguma classificação morfológica de palavras. (Duarte 2001: 25-26)

Deste esquema de aula de Português, um “padrão” que, ainda hoje, conserva certos traços, verifica-se que o(s) texto(s) (literários ou não) constituem o elemento motivador das restantes atividades a realizar na aula, dos domínios da oralidade, da escrita, da gramática ou da leitura. Esta última dimensão (a leitura “literal” e “literária”) é aquela que, desde sempre, assumiu um papel de maior destaque nas aulas de língua. Quanto ao domínio da estilística e da gramática, as questões colocadas não cumprem, normalmente, os requisitos do ensino integrado do conhecimento sobre a língua, que esteja associado à promoção das competências verbais.

Na construção e na manutenção deste modelo de aula, desempenhavam uma função essencial, como também refere a autora, os livros de Português (e os materiais didáticos em geral) que continuam a determinar sistematicamente, como já defendeu Sousa (2000: 525), aquilo que se ensina e como se ensina (nas aulas) e o que se avalia (interna e externamente): “os manuais tornam-se referência necessária para a identificação não só daquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como do modo de dizer (a pedagogia) e das formas de comprovar as aquisições realizadas (a avaliação).”

Por conseguinte, perante este modelo corrente de aula de Português, torna-se importante compreendê-lo, analisá-lo e, dentro do possível, propor modelos alternativos, quer em termos de atividades pedagógicas, quer ao nível de sugestões didáticas, que tornem a aula de Português um espaço renovado de aprendizagem da língua, sobretudo agora que estão em uso, desde 2013, novos MEs de Português no Ensino Básico. É necessário, em todo o caso, que, nesses novos modelos de sequências didáticas, haja mesmo, entre os diferentes domínios, uma implicação efetiva que Costa (2009: 37) também questionou: “Considere-se, a título de exemplo, a estrutura típica das actividades propostas nos manuais: é apresentado um texto com um conjunto de perguntas de interpretação e uma ou duas perguntas de gramática, no final, que em nada contribuem para um melhor desempenho na leitura do texto.”

No fundo, tem de reconhecer-se que, nas aulas assim desenhadas, os textos, os modos de os ler e as questões de gramática são, normalmente, áreas centrais das propostas dos MEs. O importante é, então, analisar os novos manuais, para

verificar que propostas terão surgido com o intuito de alterar esta forma de construir e de constituir as aulas de Português. Antes disso, convém descrever uma metodologia de aprendizagem da gramática (pela descoberta) que vem sendo sugerida como (mais) adequada.

Fernández (1987: 67-68), apresentando um princípio de Girard (“Olvidamos con facilidad lo que hemos aprendido, pero no olvidamos jamás lo que hemos descubierto.”), explica que “El método de búsqueda o descubrimiento tiene esencialmente dos direcciones: la inductiva que lleva a un hallazgo a través de la manipulación de los datos, y la deductiva que partiendo de una hipótesis intenta verificarla.” Seguindo estes percursos, é possível fazer dos alunos o centro do processo de aprendizagem, apostando no caminho que conduz à (re)descoberta dos saberes.

Entretanto, aceitando o princípio de que o conhecimento gramatical tem um estatuto autónomo (como conhecimento declarativo), mas também desempenha uma função particular ao serviço das competências comunicativas, é natural que os teóricos discutam, nos tempos mais recentes, um modelo de ensino integrado da gramática.

Nesse sentido, defende-se o conhecimento da língua como uma “pré-condição das aprendizagens escolarizadas em Língua Materna (géneros formais e públicos do oral, leitura e escrita)” (Duarte 1998: 121). Além disso, o estudo gramatical, para esta autora, pode ocorrer ora “como unidades autónomas” ora “como unidades coesas”, que servem, respetivamente, o ensino explícito da língua e a mobilização do tal conhecimento gramatical (explícito) no fortalecimento das habilidades comunicativas.

Fundamental é que o estudo da gramática surja, efetivamente, integrado nas sequências de aprendizagem das aulas de Português e dos MEs que as regulam e que os alunos participem na construção do seu conhecimento sobre a língua, a confirmar, precisamente, pela análise de todas as atividades apresentadas nos manuais.

Assim, um percurso adequado que Duarte (1998: 119-120) vem sugerindo é o do “ensino da gramática como actividade de descoberta”, que se desenvolve em quatro fases fundamentais. Na primeira, o professor faz a organização de dados linguísticos; na segunda fase, os alunos observam e comparam esses dados, para fazer generalizações e eventualmente descobrir regras ou conceitos; na etapa seguinte, realizam-se exercícios de treino e memorização das descobertas; no final, faz-se, então, a “avaliação dos conhecimentos aprendidos sobre o tópico gramatical estudado.”

Como se compreende, as atividades de descoberta poderão ser integradas no ensino da gramática portuguesa, em que os conhecimentos implícitos de língua

materna se tornam aprendizagens explícitas e significativas. Num outro trabalho, Duarte (2008: 16) sublinha que um dos objetivos do ensino da gramática será, em última análise, a “aprendizagem do método científico”: “observação de dados, detecção de regularidades, formulação de generalizações”. Nesse percurso de aprendizagem, em que os alunos realizam atividades de pesquisa científica, põe-se um pouco de parte o método tradicional de transmissão de saberes já feitos e sedimentados com exercícios de treino, repetidos e memorizados, mas talvez não totalmente compreendidos.

Percebe-se que estes procedimentos didáticos têm cabimento nas sequências de ensino das aulas de língua e não seria de estranhar se eles fossem também incluídos nos novos MEs, em especial nas atividades de reflexão linguística, de aplicação prática (oral ou escrita) de conteúdos gramaticais ou de leitura, análise e interpretação textual.

Depois de analisados os traços correntes de aula de Português e tendo discutido uma metodologia de aprendizagem da gramática (pela descoberta), destacam-se, na secção seguinte, os conceitos de gramática e as opções do seu ensino apresentados pelos mais recentes textos reguladores do ensino da língua materna (2009 e 2012).

3. Conceções de Gramática nos *Programas de 2009* e nas *Metas de 2012*

Depois da rutura marcada pelos programas de 1991, as expectativas em relação aos programas de 2009 eram elevadas, até porque foram produzidos documentos normativos importantes para o ensino do Português, desde o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001) até à disponibilização da *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS), revista na versão do *Dicionário Terminológico* (em 2008). Entretanto, ocorreram circunstâncias marcantes para o ensino da língua em Portugal, como a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na aprendizagem da língua e em novos processos de escrita e leitura, a reivindicação da “presença efetiva dos textos literários no ensino da língua” e a necessidade de reforçar a “componente de reflexão expressa sobre a língua” (Reis 2009: 4-5).

Assim se evidenciou o papel dos textos eletrónicos, dos textos literários e do conhecimento gramatical explícito no novo paradigma de aula de Português. Ao mesmo tempo, sublinhou-se ainda que “A nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes” (Reis 2009: 6), pelo que estará implicada no sucesso escolar.

Destaca-se, por fim, deste programa, a definição do domínio da gramática ou do “*conhecimento explícito da língua*” como a “capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma” (Reis 2009: 16), a qual está ao serviço dos processos linguísticos de controlo da compreensão e da expressão oral e escrita. Em suma, como se refere no programa para o 3.º ciclo, o ensino do Português terá como objeto “as práticas sociais da linguagem” (ou seja, a literacia) e como objetivo central “um uso reflexivo da linguagem” nos seus diversos domínios (Reis 2009: 112).

No que toca às *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* (aprovadas em 2012²), elas assumem-se como um documento regulador do sistema de ensino e das várias modalidades de avaliação, definindo os cinco domínios de referência – Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática.

Quanto ao “novo” domínio gramatical, que tem como meta o Português padrão, sublinha-se, então, que “O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães 2012: 4-6)³. Tal princípio significa que assim se projeta um ensino integrado da gramática, que os autores julgam como o mais adequado para o desenvolvimento das competências verbais. Nesse sentido, os resultados a apresentar de seguida mostrarão se tal aconteceu (ou não) nas atividades dos MEs que analisamos.

4. Delimitação do estudo dos manuais de Português do 9.º ano

Para realizar o enquadramento teórico desta investigação, foram abordadas questões relativas ao ensino do Português e ao domínio da gramática: objetivos do ensino das línguas e metodologia(s) de aprendizagem da gramática. Além disso, referiram-se as conceções de conhecimento explícito nos dois textos reguladores mais recentes.

² Em 2015, foi apresentado o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* que, no essencial, retomam as MCP de 2012, em termos de domínios, metas, objetivos e descritores do desempenho, acrescentando apenas secções sobre conteúdos específicos para cada ano escolar.

³ Os objetivos do domínio da Gramática previstos pelas MCP para o 9.º ano, o nível de escolaridade que estará em causa nesta análise, são apenas três: “*Explicitar aspetos da fonologia do português*”; “*Explicitar aspetos fundamentais da sintaxe do português*”; “*Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico*” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães 2012: 69).

Considerando a multiplicidade de MEs que foram avaliados, certificados e adotados a partir de 2013/2014⁴, tornou-se necessário proceder à seleção dos livros de Português a analisar neste caso específico, construindo uma amostra seletiva. Dada, ainda, a complexidade dos materiais didáticos que envolvem os manuais e no sentido de responder à questão de investigação inicial, foi necessário definir as dimensões desta análise de MEs: 1. Percursos metodológicos seguidos; 2. Operações linguísticas implícitas; 3. Domínios dos conteúdos gramaticais; 4. Principais formas de avaliação. Ao colocar em confronto três novos manuais do 9.º ano, pretende-se estudá-los numa perspetiva descritiva e explicativa, seguindo-se, preferencialmente, as orientações da análise de conteúdo definidas por Bardin (2004: 89).

Além disso, para compreender uma pesquisa sobre MEs, convém sublinhar que as práticas dos professores de Português são hoje condicionadas, não só por programa e exames, mas também pelo que os manuais determinam em termos de atividades, conteúdos e avaliação. Neste quadro, a análise de MEs centrar-se-á na interpretação dos papéis por eles desempenhados na fixação dos saberes da aula de Português, no apoio às práticas pedagógicas e até mesmo na definição dos objetos e dos objetivos da avaliação.

Olhando para os manuais, é essencial perceber que eles serão, como se espera, bons instrumentos para ajudar os alunos a comunicar oralmente e por escrito, a ler criticamente textos e, sobretudo, a desenvolver reflexões gramaticais. De facto, além de produto comercial, suporte de conteúdos escolares, e veículo cultural, os MEs, no dizer de Choppin (1992: 18-20), são um instrumento pedagógico (muito significativo).

Por isso mesmo, os manuais podem estudar-se nos discursos (*o que dizem os seus autores sobre o ensino de línguas*) e nas propostas didáticas (*o que sugerem e o que fazem os autores para ensinar*). Neste caso, porém, os três novos MEs do 9.º ano só serão analisados do ponto de vista das práticas, tentando verificar-se evidências da natural transformação no ensino da gramática, quanto a métodos, a atividades ou questões, a conteúdos e a formas de avaliação.

4.1. Definição do corpus: os manuais e os cadernos de atividades

De um total de nove MEs de Português do 9.º ano lançados em 2013/14, foram escolhidas três “edições do professor” desse nível de escolaridade, de editoras

⁴ Cf. www.dge.mec.pt/listas-dos-manuais-escolares-avaliados-e-certificados, acedido em 16/04/2016.

diferentes, constituindo uma amostra seletiva dos manuais publicados em 2013 e então (mais) adotados e acessíveis. Além do manual em si, neste *corpus*, estão, igualmente, incluídos os Cadernos de Atividades (CAs) que estes manuais disponibilizam:

ME 01 – *Diálogos 9 (Guia do Professor), Português, 9.º ano* de Fernanda Costa, Olga Magalhães & Vera Magalhães. Porto: Porto Editora;

CA 01 – *Caderno de Atividades, Português, 9.º ano* de Fernanda Costa;

ME 02 – *Novas Leituras 9 (Edição do Professor), Português, 9.º ano* de Alice Amaro. Porto: Edições Asa II;

CA 02 – *Caderno de Exercícios, Português, 9.º ano* de Alice Amaro;

ME 03 – *P9 (Manual do Professor), Português, 9.º ano* de Ana Santiago & Sofia Paixão. Lisboa: Texto Editores;

CA 03 – *Caderno de Atividades, Português, 9.º ano* de Ana Santiago & Sofia Paixão.

Incluem-se, neste *corpus*, esses CAs (doravante referidos como: CA 01, CA 02, CA 03), os quais são dedicados, predominantemente, a exercícios sobre conteúdos gramaticais, alguns destes associados às atividades dos manuais. Deste estudo, são excluídos os apêndices⁵ dos três MEs, indicados agora como ME 01, ME 02, ME 03.

Sistematizando, são três os contextos em que está patente a gramática: no corpo do manual (nas secções sobre “Gramática”), nos apêndices finais do manual e nos CAs. Noutros termos, o domínio gramatical ocorre: *a*) no quadro das atividades didáticas associadas aos textos, em que se faz a aplicação / avaliação dos conteúdos gramaticais; *b*) nos apêndices finais do manual, onde se explicam esses

⁵ Nestes três manuais, os anexos finais – “A minha gramática” (ME 01), “Suporte gramatical” (ME 02), “Guia gramatical” (ME 03) – constituem apresentações seletivas de conteúdos gramaticais dos MEs.

conteúdos; c) nos cadernos auxiliares, local de (re)aplicação dos itens gramaticais dos MEs.

Sendo embora pertinente confrontar todas as abordagens do domínio gramatical, neste estudo específico, analisam-se só as questões gramaticais das sequências didáticas dos manuais⁶ e as outras atividades presentes no texto integral dos livros de apoio.

4.2. *Objetivos e dimensões de análise do domínio gramatical*

Escolhidos os objetos a analisar, ou seja, os manuais (nas suas secções dedicadas à gramática) e os CAs (em que surgem fichas de aplicação gramatical), estão, assim, definidos os dois contextos principais dedicados à gramática “aplicada”, reservando-se o estudo da gramática “teórica” dos anexos finais para outra ocasião. Para se confirmar se a gramática surge (mesmo) integrada ou associada aos restantes domínios do ensino da língua, é necessário avaliar como ela serve, no quadro do *corpus* a analisar, a sua função instrumental de desenvolvimento das competências verbais.

Perante estes dados e tendo como *corpus* os três livros de Português e os seus CAs (todos de 2013), a finalidade desta análise será, como já ficou referido, *descobrir se os novos manuais de Português evidenciam alguma renovação em práticas de ensino da gramática*. Para orientar e, desde já, sistematizar os resultados da pesquisa, consideram-se estes os objetivos principais a atingir:

- (i) Identificar os percursos do ensino gramatical (de aplicação, de exposição, de descoberta) utilizados nos novos MEs do 9.º ano;
- (ii) Classificar as operações linguísticas (reconhecimento, produção, explicitação) presentes nas questões dos CAs;
- (iii) Definir os conteúdos gramaticais organizados e mobilizados nos CAs;

⁶ Na sua organização interna, os manuais estão divididos em capítulos (textos narrativo, dramático, épico e lírico) ou unidades didáticas (UDs) e estas, por sua vez, em sequências didáticas (SDs), correspondentes à associação entre texto(s) e atividades dos domínios da leitura, oralidade, gramática, escrita.

- (iv) Analisar os tipos de avaliação (diagnóstica, formativa ou sumativa) utilizados nos MEs.

Aceitando que estas são as dimensões mais relevantes para a definição do estatuto e da natureza da gramática nos novos MEs de Português do 9.º ano, organiza-se, pois, a apresentação e discussão dos resultados deste estudo em quatro secções: 1. Metodologia(s) de ensino da gramática; 2. Tipos de operações linguísticas; 3. Organização dos conteúdos gramaticais; 4. Formas de avaliação essenciais.

5. Apresentação e discussão de resultados

5.1. Método(s) de ensino da gramática nos MEs

Ao analisar os textos de abertura dos três MEs, o que se concluiu, sem encontrar uma indicação ou a adoção explícita de uma metodologia de ensino da gramática, é que os autores têm como intuito pôr em prática o chamado método do “ensino integrado da gramática”, isto é, aquele em que a sua aprendizagem apoia as restantes destrezas linguísticas – leitura, escrita, oralidade. É isso que indica o ME 01 (p. II), ao explicar que os “exercícios gramaticais [estarão] em articulação com a leitura e a escrita”.

O método tradicional de ensino da gramática estava, como se sabe, estruturado em duas fases: exposição de regras e exemplos, seguida do treino das regras. Além disso, os conteúdos gramaticais surgiam isolados e os exercícios eram de mera identificação. Ora, a análise destes novos manuais permitirá verificar se tal método foi retirado / revisto, no sentido de uma proposta em que o aluno seja participante na descoberta.

Em termos de estrutura interna, os três MEs são, de facto, muito semelhantes, pois apresentam um percurso metodológico que se aproxima: *a)* ao longo do manual, há *aplicação (isolada) de conteúdos*; *b)* no final do manual, encontra-se *exposição sobre conceitos gramaticais*; *c)* nos CAs, surgem mais exercícios de *aplicação dos itens de gramática*. Predomina, portanto, o treino dos conteúdos gramaticais, com a intenção de conduzir os alunos à necessária memorização e à sua possível compreensão.

Para além de estas atividades não constituírem aprendizagens que exigem pesquisa ou reflexão por parte dos alunos, o mais notório é que a articulação entre os domínios do ensino da língua não é concretizada, pelo que não estão os

conteúdos gramaticais implicados na efetiva promoção das competências verbais dos alunos.

A abordagem da gramática evidenciada nestes manuais e, indiretamente, nas aulas de Português estará centrada nos exercícios de aplicação do saber gramatical, que são formas de avaliação de saberes em construção e, também, estratégias para a memorização de um conhecimento que constitui o objeto e objetivo das aulas de língua.

De facto, confrontando os diferentes espaços em que os conteúdos gramaticais ocorrem, constata-se que, com vantagem para a fixação dos conhecimentos linguísticos dos alunos, existe uma multiplicidade de exercícios de aplicação (ou revisão). Todavia, o que acontece é que os exercícios gramaticais estão isolados das atividades de análise e produção textuais, servindo apenas para os (re) conhecer, rever ou avaliar.

Em síntese, não tendo estes manuais um percurso metodológico elaborado, o que sucede é que os conteúdos de gramática se aplicam primeiro e se explicam depois, à exceção do ME 02, em que, por vezes, os exercícios são acompanhados de breves exposições⁷. Por fim, os mesmos conteúdos aplicam-se e / ou aprofundam-se, nos cadernos de atividades, isto se os alunos, efetivamente, os utilizarem autonomamente.

Por outro lado, as atividades de gramática (colocadas sempre em secções autónomas) não surgem interligadas nem integradas com outros domínios. Esses exercícios são, sobretudo, de identificação ou de reconhecimento (em três quartos das questões), existindo raras operações de produção textual ou de explicitação dos saberes. Em relação às últimas (de explicitação), citam-se exemplos ilustrativos dos três MEs:

- (1) “**4.** Observa as formas verbais sublinhadas em cada frase: [...]. / **4.1.** Explica por que razão dizemos que / o verbo *latir* é **um verbo defe-
tivo unipessoal**; / o verbo *haver* é **um verbo defetivo impessoal**.” (ME 01: 32)⁸

⁷ Esses textos informativos associados aos exercícios de gramática servem ora para recapitular conteúdos conhecidos (“Recorda”), ora para apresentar novos conteúdos gramaticais (“Aprende”) – cf. ME 02: 61.

⁸ Todos os itálicos e / ou negritos dos exemplos respeitam o estilo dos textos originais dos próprios MEs.

- (2) **“1. Como reparaste, no poema de Ruy Belo, há apenas um sinal de pontuação. / 1. Interpreta o facto de a pontuação estar praticamente ausente.”** (ME 02: 223)
- (3) **“1.1. Explicita as características dessas classes de palavras [pronomes, determinantes, quantificadores] que te permitem identificá-las.”** (ME 03: 69)
- (4) **“3.2. Explicita todas as transformações que ocorreram na passagem das frases da passiva para a ativa.”** (ME 03: 180)

Os verbos enunciadores (*observar / explicar, interpretar, explicitar*) das questões (1) a (4) sugerem uma boa forma, mesmo que básica, de conduzir os alunos à reflexão sobre tópicos gramaticais: flexão verbal, pontuação, classes de palavras e transformação passiva. Este é o primeiro passo para eles fazerem a comparação de dados, a dedução de regras (ou exceções) e o reconhecimento das regularidades da língua em funcionamento.

Com o intuito de compreender melhor como se realizam as atividades gramaticais (de aplicação) dos conteúdos, e deixando de parte os anexos de explicação⁹, avançamos, então, para o estudo dos três CAs, cujos resultados se apresentam na secção seguinte.

5.2. Tipos de operação linguística existentes nos CAs

Não tendo sido possível determinar um método específico (nem exclusivo) de ensino da gramática, inicia-se agora a exploração de outra vertente da análise, que tem a ver com a tipologia das questões que se colocam na exercitação dos itens gramaticais.

Serão, assim, estudados os tipos de operação linguística, subjacentes a essas questões, correspondentes a três categorias: reconhecimento ou identificação de dados; produção de enunciados, aplicando as regras gramaticais; explicitação

⁹ Os três manuais incluem, no final, uma “gramática breve” (“A minha gramática” – ME 01; “Suporte gramatical” – ME 02; “Guia gramatical” – ME 03), onde se faz a explicação dos itens gramaticais incluídos nos exercícios do manual. Estes “compêndios” (seletivos) de gramática não são aqui objeto de análise, mas, por se tratar de uma forma especial de construir a gramática escolar e de ensinar gramática, darão origem a outro texto independente sobre estes novos “objetos pedagógicos” dos MEs atuais.

ou reflexão e explicação metalinguística das questões gramaticais (Silva 2008: 285-286).

Ao analisar autonomamente os CAs, que constituem mais uma evidência do tratamento não integrado do saber gramatical, a finalidade é, então, comprovar como se realizam os exercícios gramaticais e que operações cognitivas implicam.

Tabela 1. Operações linguísticas inerentes às questões gramaticais dos CAs

Considerando os resultados quantitativos, que se apresentam na Tabela 1, desde logo o elemento a destacar é que, tal com sucedia no corpo dos MEs, se confirma o predomínio evidente das operações de reconhecimento (67,8%), o que sugere um determinado modelo de ensino e de aprendizagem da gramática – repetição e identificação dos conteúdos gramaticais, tendo em vista a sua memorização. Trata-se de um (re)conhecimento puro (ou básico), diferente dos exercícios em que os alunos realizam operações de explicação metalinguística de conhecimentos – o que só acontece em 7,1% dos casos!

Operações linguísticas:	Reconhecimento	Produção	Explicação	Total
CA 01	185	73	23	281
CA 02	128	61	23	212
CA 03	211	60	9	280
Totais	524	194	55	773
Percentagem	67,8%	25,1%	7,1%	100%

Selecionando uma pequena amostra das questões dos CAs, transcrevem-se alguns exemplos ilustrativos, todos retirados do CA 01, o mais diverso nos seus enunciados.

- (5) “1. Sublinha os **adjetivos** de cada frase.” (CA 01: 18)
- (6) “5. Reescreve as frases com as formas verbais no **futuro simples do indicativo**.” (CA 01: 20)
- (7) “2. Observa as palavras destacadas neste excerto: [...] / 2.1. Explica como se formaram as palavras destacadas. De seguida, classifica-as quanto ao processo de formação.” (CA 01: 6)

- (8) “10.1. Explica, por palavras tuas, por que razão ‘gramaticalmente é muito difícil que Portugal vá à falência.’” (CA 01: 23)

Estes poucos exemplos (semelhantes a muitos outros) comprovam a relativa simplicidade, quer das operações de reconhecimento (5), de transformação (6) ou até de explicitação (7) e (8). Nestes dois últimos casos, já é exigido ao aluno que siga, em (7), alguns passos (*observar*, *explicar* e *classificar*), os quais se aproximam das três fases da ação de descoberta. Este tipo de operações é raríssimo, pois existe apenas um num universo de 773 exemplos, o equivalente a 0,1%! Por fim, na questão (8), para além da curiosidade do enunciado objeto da pergunta, destaca-se o facto de o aluno ter de referir, em discurso próprio, uma razão (gramatical) que justifique o pensamento do autor.

5.3. Organização dos conteúdos gramaticais nos CAs

As gramáticas tradicionais eram, maioritariamente, dedicadas à morfossintaxe. As gramáticas escolares atuais foram objeto de atualização, na forma e no conteúdo, por causa da TLEBS e da oficialização do *Dicionário Terminológico* (<http://dt.dge.mec.pt>).

Ao analisar os três MEs, verificou-se que os conteúdos das áreas da morfologia e da sintaxe ocupavam cerca de 70% do total das atividades gramaticais. Dependendo dos manuais, os CAs correspondentes não diferem muito deles no tipo de operações, mas sim na quantidade de questões, que é superior: 343 nos manuais e 773 nos cadernos.

Verificamos, entretanto, os conteúdos gramaticais presentes nos CAs, usando como referência o total de questões da Tabela 1 e os temas / títulos indicados nos índices desses cadernos. Assim, definidas as três primeiras áreas dos CAs, os resultados são eloquentes: 1. CA 01: sintaxe (113 questões), morfologia e classes de palavras (104), sinais de pontuação (23); 2. CA 02: classes de palavras (53), sintaxe (47), morfologia (34); 3. CA 03: classes de palavras e morfologia (159), sintaxe (74), língua, variação e mudança (15). Tal significa que, se somarmos as áreas tradicionais da morfologia e da sintaxe, temos uma percentagem de 77% (CA 01), 63% (CA 02), 83% (CA 03), que são números, de facto, muito elevados. Daqui pode inferir-se que o espírito e os conteúdos desta gramática escolar (ensinada) são ainda aparentemente conservadores.

Para confirmar tal ilação, passamos ao movimento de análise seguinte: verificar se os 10 (sub)domínios da TLEBS marcam presença nos índices e questões dos três CAs. Apesar do desequilíbrio notório entre as áreas já referidas, o que se descobriu é que, nos cadernos, apenas estão ausentes os (sub)domínios: B.1.

Fonética e Fonologia (CA 01), B.6. Semântica (CAs 01 e 02), D. Lexicografia (CAs 01, 02, 03). Assim, estes livros de gramática parecem realizar uma aproximação aos conteúdos da nova terminologia e integrar (mesmo que não em absoluto) essas novas áreas da descrição linguística.

Em síntese, quanto aos conteúdos, estes CAs respondem a duas obrigações (nem sempre conciliáveis): conservar um núcleo tradicional de conteúdos morfosintáticos; e integrar todas as temáticas da nova terminologia linguística. Por isso mesmo, esta é ainda a gramática das palavras e da frase e não tanto a dos textos ou dos discursos¹⁰.

5.4. *Formas de avaliação (da gramática) nos MEs*

Uma dimensão particularmente interessante de análise e de caracterização destes MEs tem a ver com as diferentes formas de avaliação que aí estão integradas. De facto, estes manuais, por serem do 9.º ano, constituem uma mais-valia para os alunos, prestando-lhes um apoio especial na preparação da Prova Final (de Exame). Assim, para completar o estudo dos MEs e dos CAs, fazemos a análise das diversas formas de avaliação, estabelecendo os contextos da avaliação (nos MEs e nos CAs) e os tipos de avaliação realizada (diagnóstica, formativa, sumativa).

Relativamente aos livros auxiliares, estes três manuais anunciam (na capa) a oferta aos alunos de um caderno específico¹¹ para “Preparar a Prova Final” (ME 01), isto é, um livro que integra instruções de realização e enunciados de provas de exame.

Quanto ao corpo dos manuais, encontram-se provas de três tipos: 1. Um teste de avaliação diagnóstica (na Unidade 0 do ME); 2. Provas de avaliação formativa (quatro por manual, no fim das quatro UDs); 3. Fichas informativas e outros testes. Quase todas estas provas são elaboradas seguindo o modelo de exame e contemplando os grandes domínios da leitura, da gramática e da escrita.

¹⁰ Há cerca de três décadas (Fonseca, 1986), este autor vem propondo uma metodologia de ensino da língua como “Pedagogia dos discursos”. Veja-se também, a este propósito, Fonseca (1988-1989).

¹¹ Convém acrescentar que o CA 01 inclui (em 10 das suas 18 fichas) “Exercícios de gramática em exame”, ou seja, exemplos de questões retiradas das provas de exame. Além disso, os três CAs, centrados na aplicação de conhecimentos gramaticais, constituem formas de treino e de avaliação dos conteúdos. Por fim, no ME 01, o Caderno do Professor inclui modelos de Prova Final; o Guia do Professor do ME 02 apresenta testes e provas finais modelo; e o ME 03 oferece aos docentes um Livro de Testes.

Relativamente à avaliação de diagnóstico, todos os manuais a incluem logo no início. Todavia, só o ME 02 é que segue a estrutura e o estilo das provas de exame no seu “Teste diagnóstico”. Os outros dois MEs avaliam os vários domínios do ensino da língua, inclusive a oralidade (ME 03), mas, curiosamente, é no âmbito da gramática que ocorre um maior número de questões.

Ao longo dos manuais e no final das UD, encontram-se fichas informativas (ME 01 – “Bloco de notas”, ME 02 – “Para saber”, ME 03 – “Ficha informativa”), cujo objetivo é auxiliar os alunos na síntese e na sistematização dos conteúdos abordados.

Em associação a essas fichas, existem distintos modelos de avaliação formativa (no ME 02 e no ME 03) ou, no caso do ME 01, de autoavaliação, correspondente a uma lista de verificação de conhecimentos. Os testes do ME 03, contemplando os domínios da leitura, da gramática e da escrita, não seguem a estrutura dos exames do 9.º ano. Assim, é apenas o ME 03 que, quer na organização do teste quer no tipo de questões, se aproxima mais das provas de exame: leitura (literária), leitura e escrita, gramática e escrita. O essencial é que tanto as fichas quanto os testes constituem práticas de avaliação formativa, que os MEs colocam ao serviço dos alunos para eles se prepararem, cada vez melhor, tendo em vista a avaliação sumativa (externa).

Em suma, quer pela quantidade quer pela qualidade das provas que são colocadas à disposição dos alunos (diagnóstico, formativas, sumativas modelares), estes MEs do 9.º ano (e certamente outros também) são verdadeiros auxiliares de preparação para o Exame Final do 3.º ciclo, pois, mais do que simples seleta de textos, eles constituem-se como seleções de testes de “Preparação eficaz para a Prova Final” (ME 02: 1).

6. Considerações finais e conclusões

Ao fechar este estudo delimitado e exploratório de três manuais de Português do 9.º ano, é possível elencar, desde já, certas conclusões, neste caso específico sobre o papel dos MEs (e dos CAs, analisados neste estudo prioritariamente) na (re)definição gramatical de métodos, atividades, conteúdos e modos de avaliação.

Os manuais escolares, pela sua função reconfiguradora e até reguladora, assumem um estatuto central no processo de ensino e de aprendizagem das línguas e da gramática, quer para os professores, quer para os alunos, exatamente por definirem como se ensina e o que se aprende ou se quer avaliar, sendo um efetivo “instrumento de poder” (pedagógico) (Choppin 1992: 21).

Analisando a metodologia gramatical, verificamos não haver articulação entre os vários domínios e os conhecimentos gramaticais exercitados, logo não é praticado o “ensino integrado da gramática”, apesar de discursivamente referido. De facto, o saber gramatical não se interliga com questões verbais e o percurso pedagógico é, sobretudo, de aplicação e de exposição, sem se chegar a processos de aprendizagem e descoberta.

Ao nível das operações linguísticas (e simultaneamente cognitivas), confirma-se, nos três CAs estudados, o predomínio de tarefas associadas ao reconhecimento ou à mera identificação de itens, com poucas questões de produção e menos ainda relacionadas com a explicitação ou a (re)descoberta dos conteúdos gramaticais.

Quanto aos conteúdos implicados nas atividades gramaticais dos CAs, são os de áreas tradicionais como a morfologia e a sintaxe que prevalecem, apesar de estes manuais também parecerem responder aos conceitos da nova terminologia, o que traduz um certo movimento conciliatório entre a tradição gramatical e a inovação linguística.

Por fim, sobre as formas de avaliação, deve sublinhar-se que elas são o grande investimento destes manuais, que ambicionam fazer com que os alunos/ utilizadores tenham sucesso nos exames, apresentando muitas fichas, testes e provas finais.

Em termos globais e como afirmava Torres (1998: 227), “Uma língua de civilização, e evidentemente a metodologia do seu ensino / aprendizagem, têm de acompanhar as conquistas do progresso.” Por isso, o resultado expectável das alterações programáticas e da renovação destes MEs era que eles acompanhassem, nos métodos, atividades e conteúdos, a natural evolução científico-pedagógica, o que não terá sucedido de modo muito visível, pelo menos ao nível dos aspetos objeto de análise.

Simultaneamente, a ideia do poeta Fernando Pessoa, quando defendeu ser necessário “compreender que a gramática é um instrumento e não uma lei” (Seixo 1986: 45), ainda não foi, portanto, assumida na sua plenitude. De facto, mais do que uma lei ou regra que importa conhecer e cumprir, o saber gramatical é um instrumento humano fundamental que põe a linguagem a funcionar e que, através de uma determinada língua, nos permite, com toda a naturalidade, sentir, pensar, comunicar e agir.

Em todo o caso, há que acreditar, ainda, na “Esperança Gramatical” (ME 03: 24-25; CA 01: 22), como faz Ricardo Araújo Pereira numa crónica¹², em que sugere a saída da crise económica pela via “gramatical”, isto pelo pormenor de o verbo “falar” ser defetivo impessoal e por não se dever *dizer* “eu falo”. Esse texto, citado em dois manuais, é um exemplo de como, criativamente, se pode usar a língua para escrever e (re)pensar a gramática ou refletir sobre ela como modo de a (re) aprender.

Assim, pese embora o facto de, nestes novos MEs, não se vislumbrar uma significativa renovação dos métodos, das atividades, dos conteúdos e da avaliação gramatical, a verdade é que estes livros de Português, por serem novos nas suas próprias *Metas*, podem, muito bem, determinar uma renovação das práticas de ensino das línguas na Escola e, em particular, da gramática explícita.

Referências

- Bardin, Laurence (2004). *Análise de Conteúdo*. 3ª ed.. Lisboa: Edições 70.
- Buescu, Helena Carvalhão, José Morais, Maria Regina Rocha & Violante F. Magalhães (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Carvalho, José António Brandão (2011). A escrita como objeto escolar – contributo para a sua (re)configuração. In: Isabel Duarte & Olívia Figueiredo (orgs.), *Português, Língua e Ensino*. Porto: Universidade do Porto Editorial, 77-105.
- Castro, Rui Vieira de (2000). Para uma (re)conceptualização da educação linguística. Objectivos, conteúdos, pedagogia(s), avaliação. *Revista Portuguesa de Humanidades* 4 (1/2): 191-208.
- Choppin, Alain (1992). *Les Manuels Scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Costa, João (2009). A gramática na sala de aula: o fim das humanidades? *Palavras* 36: 33-46.
- Duarte, Inês (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In: AA. VV., *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender*. Porto: Areal Editores, 110-123.
- Duarte, Inês (2008). *O Conhecimento da Língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, Isabel Margarida (2001). O Português, na escola, hoje. *Noesis* 59: 24-26.

¹² Texto integral da crónica disponível em: <http://visao.sapo.pt/opiniao/ricardo-araujo-pereira/esperanca-gramatical=f668526>, acedido a 16/04/2016.

- Fernández, Sonsoles (1987). *Didáctica de la Gramática*. 2ª ed.. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ferraz, Maria José (2007). *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Fonseca, Fernanda Irene & Joaquim Fonseca (1977). *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Fonseca, Fernanda Irene (1994). *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, Joaquim (1986). A frase no texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna. *Palavras*, 9: 11-14.
- Fonseca, Joaquim (1988-1989). Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos. *Diacrítica*, 3-4: 63-77.
- Lomas, Carlos (2003). Os livros de texto e a educação linguística. In: Carlos Lomas, *O Valor das Palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, 271-286.
- Lopes, Ana Cristina Macário (2005). O 'conhecimento sobre a língua': algumas reflexões. In: Maria de Lourdes Dionísio & Rui Vieira de Castro (orgs.), *O Português nas Escolas: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra: Livraria Almedina, 147-157.
- Reis, Carlos (coord.) (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Seixo, Maria Alzira (apres.) (1986). *Livro do Desassossego de Bernardo Soares*. Lisboa: Editorial Comunicação.
- Silva, António Carvalho da (2008). *Configurações do Ensino da Gramática em Manuais Escolares de Português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, Madga Becker (2001). Prefácio. In: Antônio Augusto Gomes Batista, *Aula de Português: discursos e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, vii-xv.
- Sousa, Mª de Lourdes Dionísio de (2000). Condições escolares do ensino da gramática. Os livros de Português. In: Rui Vieira de Castro & Pilar Barbosa, *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Braga: Associação Portuguesa de Linguística, II: 525-542.
- Torres, Amadeu (1998). *Gramática e Linguística: ensaios e outros estudos*. Braga: Universidade Católica Portuguesa.
- Vilela, Mário (1993). O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação? *Diacrítica* 8: 143-166.