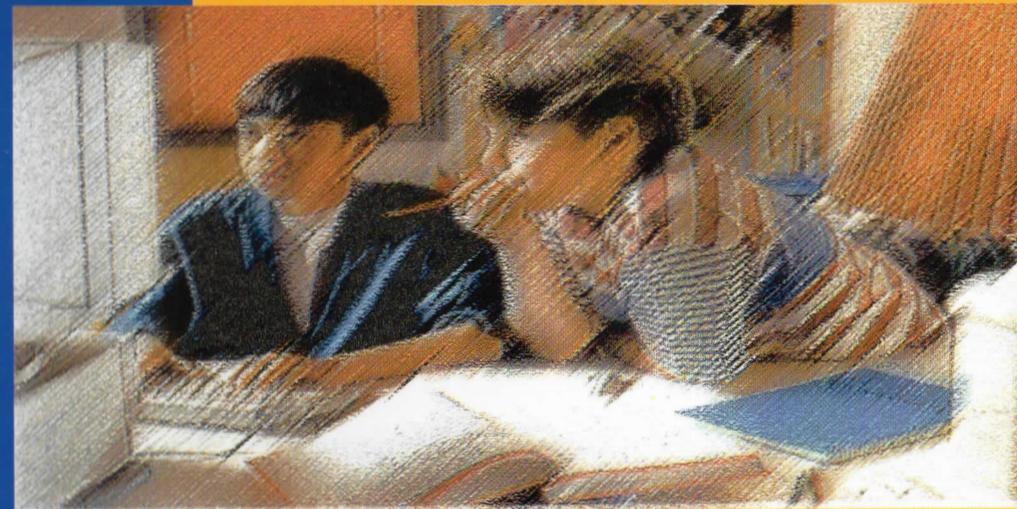


5^o

Encontro Nacional da APP
Aveiro, Janeiro de 2003

Como pôr os alunos a trabalhar?

*Experiências formativas
na aula de Português*



Apoios:



LISBOA
EDITORA

PÚBLICO



ZURICH



LISBOA
EDITORA

O ensino da gramática na escola: novos princípios e práticas novas?

António Carvalho da Silva

UNIVERSIDADE DO MINHO

0. Introdução

Procurando determinar as condições e as funções do ensino da *Língua Portuguesa* e caracterizar as finalidades do que costuma designar-se *Educação Linguística* (CASTRO, 2000), pretendemos, neste texto, discutir em que medida, ao nível do ensino da língua e da gramática na escola, poderão os princípios didáticos influenciar e orientar as práticas pedagógicas.

Queremos pois, antes do mais e em termos teóricos, analisar criticamente dois novos documentos de referência para o ensino do *Português* (língua materna), o *Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB)* e os *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 (PISA 2000)* que deverão ajudar-nos a repensar os princípios e, em consequência, a adaptar as práticas do ensino escolar da gramática aos desafios que estas publicações encerram.

Num segundo momento e na sequência da definição desses princípios, procuramos então avaliar as implicações concretas desses documentos e apresentar sugestões práticas de ensino da gramática. Recuperando uma pista antiga de CASTELEIRO (1981, 47-48), sugerimos uma via de compreensão da estrutura e do funcionamento da língua, lúdica e apelativa para os alunos, a partir de alguns léxicos que nos vão chegando por correio electrónico. Tentando tornar reflexivos os conhecimentos gramaticais implícitos dos alunos, pensamos ser possível estudar aspectos fonéticos e morfológicos, sintácticos e semânticos da nossa língua, em textos como os que constituem o nosso *corpus* de referência: «Dicionário de Africanéz» (Anexo I); «Dicionário do 'Clube das Loiras'»; «Dicionário Feminino»; «Dicionário Masculino».

Em nosso entender, devem discutir-se estas questões no âmbito do ensino da gramática escolar, tentando operacionalizar esses novos princípios e associá-los

a práticas novas, isto é, estratégias criativas, lúdicas, mas exigentes e formativas, que contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos gramaticais e para o aperfeiçoamento das competências linguísticas adquiridas na escola (a leitura e a escrita) e, muito particularmente, para a *Educação Linguística* dos estudantes, já que eles estarão assim habilitados a compreender e a desmontar os estereótipos e/ou preconceitos que subjazem aos títulos destes glossários.

Deste modo, poderia a disciplina de *Português* (que normalmente integra o núcleo duro das matérias curriculares do ensino básico, onde está a *Matemática*, as *Ciências da Natureza*, a *História* e a *Geografia*, o *Francês* ou o *Inglês*) tornar-se paulatinamente numa verdadeira *Educação Linguística*, área formativa equivalente, por exemplo, à *Educação Física*, à *Educação Visual* ou à *Educação Tecnológica*.

1. Dos Princípios Emergentes do PISA 2000 e do Currículo Nacional

Na sequência da leitura do *PISA 2000* e do *CNEB* (em especial nas partes que se referem respectivamente à *Literacia em Leitura* e à *Língua Portuguesa*), a questão orientadora que se coloca é esta: ao nível do ensino da gramática, competência transversal ao serviço da leitura e da escrita, teremos ou não de questionar os princípios orientadores e as práticas que suportam o ensino-aprendizagem do *Português* em geral e da estrutura e do funcionamento da língua em particular?

Assim, a análise que aqui desenvolvemos pretende elaborar uma sumária descrição das conclusões mais relevantes a extrair desses documentos e coligar dados para formular novos princípios no âmbito do ensino da gramática portuguesa.

A divulgação do *PISA 2000* foi feita, em Portugal, em Dezembro de 2001. Tendo sido avaliadas as competências de literacia de estudantes com 15 anos de países da OCDE, verificou-se que Portugal obteve resultados igualmente modestos na literacia em leitura, na literacia matemática e na literacia científica.

Ao nível da literacia em leitura, «definida como a capacidade de compreender, usar e reflectir sobre textos escritos» (RAMALHO, 2001, 5), os nossos

alunos ficaram, entre 32 países, em 26º lugar. Sabendo-se que os alunos responderam a questões baseadas em textos escritos de tipos variados (narrativos, expositivos, argumentativos; listas, formulários, gráficos e diagramas), poderá deduzir-se que a Escola e a disciplina de *Português* não desenvolvem nos alunos a literacia em leitura deste tipo de textos? Mesmo que se conclua no relatório existir «uma conexão diminuta entre o que é avaliado na escola na disciplina de língua portuguesa e o que está em causa na avaliação do PISA» (RAMALHO, 2001, 25), não podemos, todavia, menosprezar duas outras importantes conclusões deste estudo que confirmam estar a Escola, em certa medida, a cumprir a sua função: «os nossos estudantes do 10º ano, bem como os poucos alunos do 11º deste nível etário, situam-se em média acima do valor correspondente à área da OCDE» (RAMALHO, 2001, 21); «os alunos portugueses obtêm globalmente um maior sucesso relativo quando o texto proposto é uma narrativa» (RAMALHO, 2001, 28).

Este relatório permite-nos, pois, verificar que a Escola e a disciplina de *Português*, mesmo sem o definirem em termos de finalidades suas, contribuem para o desenvolvimento da literacia em leitura porque os alunos escolarmente bem sucedidos tiveram boas prestações nesta avaliação internacional e ainda porque, nos textos narrativos (trabalhados nas aulas de *Português*), as prestações dos nossos alunos também ultrapassaram a média da OCDE.

Poderá tal significar que se, por exemplo, ao nível específico do ensino do *Português* e da gramática portuguesa, se adoptasse o modelo da gramática textual, trabalhando as diferentes tipologias textuais (em termos da estrutura, dos conteúdos e dos destinatários desses textos), as competências de literacia em leitura dos nossos alunos, os seus resultados escolares e até as suas prestações neste tipo de estudos internacionais seriam superiores às médias da OCDE?

Porque cremos ser afirmativa a resposta a esta questão, consideramos, em consonância, que, a partir deste relatório, poderíamos formular um novo princípio orientador do ensino escolar da gramática portuguesa: os conhecimentos de gramática textual e das diferentes tipologias textuais contribuem directamente para o desenvolvimento da literacia em leitura.

Quanto ao *CNEB*, apesar de ser anterior ao *PISA 2000* (aquele foi apresentado em Setembro de 2001), quase parece ser uma resposta teórica aos

resultados e às recomendações implícitas neste, pois assume como filosofia fundamental o desenvolvimento de competências gerais (do Ensino Básico) e de competências específicas (de cada uma das disciplinas do currículo).

Tratando-se de um novo documento regulador das práticas de ensino do *Português*, parece-nos incluir elementos suficientes que marcam uma viragem no ensino da língua materna, sobretudo se se tiverem em consideração, antes do mais, alguns dos princípios enunciados na introdução do texto. Explicitando o subtítulo deste documento – «Competências essenciais» –, os autores dizem adotar «uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*» e sublinham que «a noção de competência aproxima-se do conceito de *literacia*». Esta associação da competência, ou «saber *em acção*», à literacia e, ainda, à «cultura geral», assim como ao «desenvolvimento de capacidades de pensamento» (ABRANTES, 2001, 9), é, a nosso ver, um enquadramento oportuno para uma formação geral de Ensino Básico, constituindo-se como um excelente princípio para o ensino da língua materna, já que, no essencial, o que se pretende, a este nível, é *formar linguisticamente as pessoas*.

Assim, tendo em conta esta conceptualização de competência, poderia, desde logo, formular-se um outro princípio para o ensino do *Português* e da gramática portuguesa: o fim da aprendizagem da língua materna deverá ser, acima de tudo, a promoção de competências específicas de uso da língua (em termos de conhecimentos, de capacidades, de atitudes e até de valores) que conduzam ao desenvolvimento da *literacia* e, em última instância, à *Educação Linguística*.

Entretanto, são apresentados, primeiro, os «princípios e valores orientadores do currículo» (muitos dos quais necessitam do ensino da língua materna para se concretizarem); depois, são definidas as «competências gerais» (ABRANTES, 2001, 15) e é feita a especificação dessas competências em termos de operacionalização transversal¹, indicando-se sempre, em cada

¹ Porque, ao nível da «operacionalização específica», não se apresentam orientações nem sugestões, dizendo-se apenas que ela «será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular» (ABRANTES, 2001, 15), o *Currículo Nacional* deixa ainda em aberto um espaço para a criatividade do professor na sala de aula, não anulando assim a sua função de organizador de aprendizagens.

uma das competências, diversas sugestões de acções a desenvolver por cada professor.

Das 10 competências gerais do Ensino Básico, é sobretudo a terceira que claramente remete para a função da *Língua Portuguesa* no currículo: «Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio» (ABRANTES, 2001, 15). Deste modo, ao mesmo tempo que se assume a função normativa do ensino da língua materna, explicitam-se as suas duas grandes finalidades: servir a comunicação e auxiliar o pensamento.

Finalmente, no capítulo relativo à *Língua Portuguesa*, aberto com uma afirmação de princípio emblemática – «A língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural» – que, por um lado, vinca ainda mais o peso da língua materna na formação do aluno e, por outro, abre caminho a uma correcta fundamentação do ensino do *Português*: «o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania» (ABRANTES, 2001, 31).

É na base daquele princípio e destes fundamentos que se apresenta, então, a grande meta do currículo de *Língua Portuguesa*: «desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita», em termos concretos, ter capacidades para ouvir, falar e dialogar; «ser um leitor fluente e crítico»; «usar multifuncionalmente a escrita»; «explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua» (ABRANTES, 2001, 31). Assim sendo, o conhecimento (explícito) da língua institui-se como elemento essencial do currículo em língua materna, estando também ao serviço da escrita, da leitura, da compreensão e da expressão orais.

Por fim, são apresentadas as cinco *Competências Específicas* da *Língua Portuguesa* – «compreensão do oral», «expressão oral», «leitura», «expressão escrita» e «conhecimento explícito» –, que se integram em três domínios: o oral, o escrito e o conhecimento explícito da língua (ABRANTES, 2001, 32). Sabendo-se que o ensino da gramática está associado ao conhecimento explícito, não podemos deixar de sublinhar que, na expressão oral e na expressão escrita, há referências directas à «gramática da língua» como suporte para o desenvolvimento dessas competências e para um bom domínio do Português padrão.

Mesmo que não se refira directamente a chamada gramática textual no *CNEB*, pela importância que se atribui ao conhecimento da língua e à gramática da língua, como suportes das outras competências, parece-nos um documento fundamental para (re)orientar as práticas de ensino do *Português*.

2. Das Implicações desses Princípios num (Novo) Ensino da Gramática

Como sabemos, nos programas de *Língua Portuguesa* do 3º Ciclo (publicados em 1991 e ainda em vigor) não se faz nenhuma referência à literacia nem se fundamenta o ensino da língua materna em termos de desenvolvimento de competências, isto apesar de já se aceitar que «a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura» (ME, 1991, 49) e de se aludir, na formulação dos objectivos gerais, à «competência de leitura», à «competência linguística», à «competência da escrita» e à «competência comunicativa» (ME, 1991, 53-54).

Por outro lado, nestes programas, os conteúdos apresentam-se em três domínios fundamentais – *Comunicação oral, Leitura e Escrita* –, aparecendo a análise e a reflexão sobre o *Funcionamento da Língua* (ou seja, a gramática) não como conteúdo nuclear, mas como elemento subsidiário ou auxiliar (ME, 1991, 55).

Ora, a nosso ver, terá havido uma alteração significativa de princípios e de prioridades no *CNEB*; assume a existência de cinco competências específicas (autónomas) – *Compreensão do oral, Expressão oral, Leitura, Expressão escrita, Conhecimento explícito* –, que continuam a depender duma consciência linguística reflexiva (a gramática explícita) a qual permitirá o uso do Português padrão. E, por essa razão, esta modificação de concepções implicará uma renovação no ensino da língua e da gramática portuguesas, de acordo com alguns princípios que vamos sistematizando².

Antes do mais, devemos deixar claro que a formação a realizar na disciplina de *Português* e, em particular, no ensino escolar da gramática devem

² Sobre a questão dos «princípios orientadores do ensino da língua materna», ver, em particular, a obra *A Língua Materna na Educação Básica* (SIM-SIM, 1997, 33-41).

conduzir não apenas ao desenvolvimento das competências específicas (compreensão oral; expressão oral; leitura; escrita; conhecimento explícito da língua) e da literacia, mas ainda, numa dimensão mais profunda, à *Educação Linguística*.

Em segundo lugar e como ilação principal da leitura do *PISA 2000*, devemos sugerir, para que a literacia em leitura se desenvolva, uma aposta clara na chamada gramática textual e no estudo das mais diversas tipologias textuais, para que os alunos estejam habilitados a ler criticamente todo e qualquer documento, extraindo a informação e/ou criando conhecimento.

Além disso, em nosso entender, o desenvolvimento das competências linguísticas e o ensino da gramática em geral devem ter sempre em conta o conhecimento do Português padrão. Só assim se dará, de facto, valor e se porá em prática o princípio fundamental enunciado no capítulo do *CNEB* relativo à *Língua Portuguesa*: «A língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural» (ABRANTES, 2001, 31).

Como será, afinal, o ensino do *Português* e da gramática portuguesa depois da publicação do *PISA 2000* e do *CNEB*, após a introdução de conceitos como *Literacia(s)* e *Competência(s)* – é a grande questão que se deixa, por enquanto, em aberto.

3. Dos Dicionários que (também) ensinam Gramática

Tendo por base os princípios anteriormente discutidos para o ensino da gramática, pensamos adequado colocar, aos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico, o desafio de aprender gramática usando dicionários. Só que, na intenção de tornar esta estratégia mais apelativa, sugerimos que se usem, em vez do clássico *Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora ou do novíssimo *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa, alguns glossários que vão circulando anonimamente na internet. Se a proposta inicial já é, desde que apresentada com um enquadramento adequado, muito aliciante, imagine-se qual não será a reacção de alunos do 7º Ano de Escolaridade quando se sugerir estudar (a gramática de) algumas palavras portuguesas a partir de novos dicionários, como o «Dicionário de Africanez» ou o «Dicionário do 'Clube das Loiras'». E imagine-se ainda (de preferência, previamente) se, na turma em causa, existir alguma

menina de cabelo loiro ou algum menino de cor? Nessa altura, será maior a dificuldade e aí começará o grande desafio que nos pode conduzir à *Educação Linguística*, na realidade o fim último do ensino do *Português*.

A premissa de que partimos é naturalmente a de que os dicionários também nos ensinam gramática. De facto, sendo um dicionário de língua a descrição e a base de fixação das formas e dos sentidos de uma língua e, mordernamente, até um meio de indicação das principais informações gramaticais sobre as palavras³, é natural que ele possa ser entendido como um instrumento de ensino da gramática.

Ao caracterizar o Dicionário da Academia como um «dicionário padrão da língua», o seu coordenador considera que «embora seja uma obra de natureza essencialmente descritiva, fundamentada no uso da Língua, tem também uma preocupação normalizadora (...). / Pela sua função didáctica, objectivos e características, assim como pelas expectativas criadas à sua volta, o Dicionário da Academia assume-se, pois, como uma obra de orientação idiomática no domínio lexical» (CASTELEIRO, 2001, XIII).

A ideia é, por conseguinte, esta: se um dicionário se define normalmente como uma obra de carácter normativo e didáctico, é então possível ensinar gramática através de um dicionário. O princípio lexicográfico de que um dicionário deve incluir o maior número possível de informações gramaticais, tornando-se quase num *manual de gramática*, era há já muito tempo defendido por CASTELEIRO (1981, 48), quando escrevia: «Ora, na lexicografia moderna, o dicionário de língua, para se tornar mais utilitário e eficiente, terá de ser cada vez mais uma gramática».

Assim, quando, mesmo ao nível da lexicografia científica, se defende que os modernos dicionários se vão fazendo gramáticas, cremos ter fundamentado esta estratégia, até porque pedagogicamente ela estará validada pelo facto de serem os próprios alunos a construir um dicionário especial (um vocabulário restrito de um determinado tema) a partir dos léxicos que fazem parte do *corpus* de referência.

³ Por exemplo o Dicionário da Academia, para além da informação gramatical (com indicação da categoria gramatical ou lexical, do género e do número das palavras), inclui ainda: transcrição fonética, etimologia, definição, sinónimos e antónimos, exemplos e abonações, co-ocorrentes privilegiados, combinatórias fixas, locuções e expressões.

Devemos, por fim, ressaltar que esta sugestão ainda não foi posta em prática na sala de aula, para que atestássemos a sua adesão e a sua eficiência em termos de *Educação Linguística*, até porque pode sempre provocar alguns efeitos perversos.

4. Um *corpus* de Glossários Anónimos⁴

Depois de definidos alguns princípios para o ensino da língua e da gramática; tendo em conta, ao mesmo tempo, que os dicionários podem ensinar gramática e que em particular estes glossários motivam para o conhecimento da língua e ajudam ao reconhecimento das suas estruturas e dos seus sentidos, apresentamos agora um conjunto de glossários anónimos que são, em princípio, livre (re)criação de usuários da internet.

Aquele que constituiu o único critério de selecção dos documentos que fazem parte deste *corpus* foi o facto de terem uma estrutura idêntica a artigos dos dicionários: apresentados por ordem alfabética, os termos são definidos criativamente (a partir da recriação da estrutura e do sentido das próprias palavras). Neste caso, optámos ainda por escolher os glossários didacticamente mais ricos, ou seja, aqueles em que é possível estudar (mais) aspectos fonéticos, morfológicos, sintácticos e, sobretudo, semânticos.

Pretendendo fazer-se aqui uma breve exemplificação da estratégia didáctica de análise dos glossários, escolhemos apenas quatro textos, cujos títulos são, já por si, sugestivos de temáticas específicas: «Dicionário de Africanez»; «Dicionário do 'Clube das Loiras'»; «Dicionário Feminino»; «Dicionário Masculino».

Destes glossários, que são constituídos, respectivamente, por 24, 39, 18 e 15 entradas, comentaremos apenas o primeiro e o segundo, já que os dois últimos são dicionários de sinónimos que, necessitariam, por isso, de uma abordagem diferente, até porque aí se explicam sobretudo expressões e não tanto vocábulos. Como se pode verificar no Anexo I, o «Dicionário de Africanez» é constituído por uma série de palavras às quais, através duma alteração de

⁴ Consideramos que estes glossários são anónimos, porque se trata de documentos de autoria indefinida que vão circulando na internet. Não conseguindo determinar a fonte dos glossários, reparamos que têm uma estrutura mais ou menos fixa e que vão sofrendo alterações ligeiras ao nível dos títulos e ao nível da (re)criação e/ou da introdução de novas palavras.

pronúncia, se dá um novo sentido aos termos, passando «viuva» a significar «acto de ver uva» e «catalogo», «acto de apanhar coisas rapidamente».

Tendo em conta este tipo de definição, a estratégia a usar na abordagem destes textos na sala de aula poderia ser esta: facultar aos alunos, numa lista, as palavras que constituem um dos glossários; sugerir que eles procurem no Dicionário da Academia os vocábulos cujos significados desconhecem; de seguida, a partir de um exemplo («abreviatura – acto de abrir um carro da polícia»), identificar os morfemas das palavras e sugerir novos significados (mesmo que imaginários) para essas mesmas palavras; finalmente, os alunos indicam um título (por aproximação temática) para o conjunto das palavras descritas e fazem uma análise do texto daí resultante. Só então o professor mostraria o texto original e faria ver aos alunos, em caso de coincidência de significados indicados, o prazer da criatividade e a alegria da descoberta.

Para sistematizar aquilo que aprenderam sobre estas palavras, os alunos faziam então um breve ensaio sobre uma palavra, de modo a que, desenvolvendo a capacidade de escrita ao nível do texto ensaístico, passassem a conhecer explícita e criticamente a sua língua⁵.

Finalmente, haveria ainda que demonstrar a insustentabilidade dos preconceitos e dos estereótipos subjacentes aos títulos destes glossários, o que se fará facilmente se verificarmos que aquilo que era um «Dicionário de Africanês» passou, com a simples subtracção de três vocábulos («bacanal, cálice, determina») e a adição de mais 18 palavras, a constituir o «Dicionário do 'Clube das Loiras'». Ou seja: consoante as *modas* sociais, assim os glossários vão servindo uma certa crítica de costumes.

Com este tipo de trabalho, o professor de *Português* aposta na estratégia e no jogo da descoberta, porque mais não faz do que ensinar (gramática explícita) aquilo que os alunos já sabem (gramática implícita). Em nosso entender, este é o caminho certo para o desenvolvimento dos saberes e das

⁵ Tendo como modelo dois ensaios publicados no *Jornal de Letras* (Nº 566, 11.05.1993, p. 15 «As novas palavras da tribo» e p. 31 «Palavras do arco-da-velha»), os alunos elaboravam um curto ensaio em torno de uma das palavras de um dos glossários, no sentido de determinarem possíveis e prováveis significados dessa palavra e de justificarem como se chegou à aceção em causa.

competências linguísticas, fazendo-se, assim, com que o aluno seja cada vez mais seguro no uso da língua e até criativo nas suas produções textuais, porque, como sói dizer-se, a criatividade não é um dom natural nem se ensina, mas cresce com o conhecimento e dá sempre muito prazer.

5. Conclusão

Ao mesmo tempo que sugerimos uma estratégia de abordagem didáctica de glossários anónimos tendo como objectivo o estudo da gramática, pretendeu-se, com este texto, analisar algumas implicações pedagógicas, ao nível do ensino da língua e da gramática portuguesas, dos princípios subjacentes ao *CNEB* e ao *PISA 2000*.

Depois de termos já discutido a importância da formação linguística do professor de *Português* no ensino da gramática (SILVA, 2001), quisemos agora sublinhar como os documentos reguladores do ensino da língua materna, em particular aqueles que foram recentemente publicados, determinam as práticas do ensino do *Português*.

Segundo FERNÁNDEZ (1987, 11), «Las actividades y la reflexión sobre el sistema de la lengua – gramática – se enmarcan en un objetivo más amplio que pretende favorecer en el alumno el dominio de todos los recursos de la lengua para comunicarse en su doble vertiente de comprensión y expresión». Se a esta intenção utilitarista do ensino da gramática associarmos as suas contribuições para o desenvolvimento da literacia, para a formação cultural e para a *Educação Linguística*, teremos, em princípio, fundamentado com argumentos de peso o ensino da gramática na escola. A esses motivos podemos ainda acrescentar aqueles que DUARTE (1998, 110-123) desenvolve no seu artigo clássico «Algumas boas razões para ensinar gramática».

Aceitando como válidos todos esses argumentos, pondo de parte a grande dúvida existencial de BECHARA (2002) – «*Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*» –, bastará então arriscarmos uma «redescoberta da gramática» (CRYSTAL, 1992), através de estratégias que levam os alunos a (trabalhando a língua, a gramática e as palavras por curiosidade e pela descoberta) tornarem reflectidos os seus conhecimentos gramaticais implícitos.

6. Referências bibliográficas⁶

- ABRANTES, Paulo (coord.) (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. pp. 31-36.
- BECHARA, Evanildo (2002). *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Editora Ática. 11ª edição, 5ª impressão.
- CASTELEIRO, João Malaca (1981). «Estudo Linguístico do 1º Dicionário da Academia (1793)». In *Memórias da Academia das Ciências de Lisboa*. Lisboa: Academia das Ciências. Tomo XXII, pp. 47-63.
- CASTELEIRO, João Malaca (coord.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.
- CASTRO, Rui Vieira de (2000). «Para uma (re)conceptualização da Educação Linguística. Objectivos, conteúdos, pedagogia(s), avaliação». In AAVV, *Revista Portuguesa de Humanidades*. Braga: Faculdade de Filosofia da UCP. Volume 4 – 1/2, pp. 191-208.
- CRYSTAL, David (1992). *Rediscover grammar*. London: Longman. 7ª impressão.
- DUARTE, Inês (1998). «Algumas boas razões para ensinar gramática». In AAVV, *A Língua mãe e a paixão de aprender*. Porto: Areal Editores. pp. 110-123.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1987). *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea. 2ª edição.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [ME] (1991). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. Vol. I, pp. 47-72.
- RAMALHO, Glória (coord.) (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação.
- SILVA, António Carvalho da (2001). «A formação linguística do professor de Português e o ensino da gramática». In AAVV, *Professores de Português: Quem somos? Quem podemos ser?*. Lisboa: Associação de Professores de Português. pp. 191-197.
- SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês, FERRAZ, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

⁶ Usámos, na elaboração desta bibliografia, o seguinte critério: referir toda a bibliografia activa e, da bibliografia passiva, indicar apenas as obras fundamentais para o estudo da questão em debate.

7. Anexo I**Dicionário de Africanês⁷****Dicionário de Africanês**

- ABREVIATURA** - acto de abrir um carro da policia
- AÇUCAREIRO** - revendedor de açúcar que vende acima do preço
- ALOPATIA** - dar um telefonema para a tia
- AMADOR** - o mesmo que masoquista
- BACANAL** - reunião de bacanas
- BARBICHA** - bar para gays
- CALICE** - ordem para ficar calado
- CANGURU** - líder espiritual para cães
- CATALOGO** - acto de apanhar coisas rapidamente
- COMPULSÃO** - qualquer animal com pulso grande
- DESTILADO** - aquilo que não esta do lado de lá
- DETERGENTE** - acto de prender gente
- DETERMINA** - prender uma rapariga
- EVENTO** - constatação de que realmente é vento, não furacão
- GENITALIA** - o órgão reprodutor dos italianos
- HOMOSSEXUAL** - sabão utilizado para lavar as partes intimas
- LEILÃO** - loira chamada Leyla com mais de dois metros de altura
- LOCADORA** - uma mulher maluca de nome Dora
- NOVAMENTE** - diz-se de indivíduos que renovam sua maneira de pensar
- QUARTZO** - partze ou aposentzo de um apartamentzo
- RODAPÉ** - aquele que tinha carro mas agora anda a pé
- TÍPICA** - o que o mosquito nos faz
- VIDENTE** - dentista falando sobre o seu trabalho
- VIUVA** - acto de ver uva

⁷ Pensamos poder afirmar que o documento original que estará, pelo menos, na origem do “Dicionário de Africanês” e do “Dicionário do ‘Clube das Loiras’” se encontra no site “Humornanet”, no endereço: <<http://www.humornanet.com/servlet/sitem?itm=1311&mod=arq&cat=12>>.