

A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática

Uma proposta de articulação

Purificação Silvano¹ e Sónia Valente Rodrigues
puri_silvano@hotmail.com
svrodrigues@clix.pt
Centro de Linguística da Universidade do Porto²

Uma das dimensões específicas da aula de Português/Língua Portuguesa prende-se com a «caracterização e delimitação da língua como *objecto de ensino-aprendizagem*» (Fonseca 2000: 15), abrindo espaço para uma intervenção programada e intencional sobre o conhecimento explícito da língua e sobre o desenvolvimento da consciência linguística do aluno. A programação dessa intervenção é tarefa do professor de Português, a quem cabe encontrar estratégias produtivas para a consecução dos objectivos da disciplina, tendo em conta a necessária articulação entre a Didáctica e a Linguística.

No primeiro ponto, abordaremos algumas das variáveis definidoras do actual quadro do ensino da gramática na aula de Português/Língua Portuguesa, designadamente os objectivos, os conteúdos (termos e conceitos) e processos de operacionalização que determinam a acção didáctica do professor; no segundo ponto, apresentaremos dois tipos de abordagem dominantes, que constituem contributos decisivos para a metodologia do desenvolvimento do conhecimento linguístico; no terceiro ponto, defenderemos uma proposta de articulação entre as abordagens apresentadas.

¹ Trabalho financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Programa POCI 2010.

² Unidade de I&D financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Programa FEDER/POCTI – U0022/2003.

1. O ensino da gramática no quadro actual

O funcionamento da língua ou conhecimento gramatical constitui uma das áreas de dificuldade mais sensíveis no actual quadro do ensino do Português. A actual situação do ensino da gramática pode ser caracterizada a partir de três variáveis, que referenciaremos de modo breve.

A primeira variável diz respeito aos objectivos relacionados com o ensino da gramática/funcionamento da língua nos ensinos básico e secundário. O Programa de Língua Portuguesa para o Ensino Básico, em vigor desde 1992³, apresenta objectivos instrumentais/funcionais direccionados para a competência comunicativa, como se pode comprovar pelas orientações seguintes: «Qualquer falante revela um conhecimento implícito de regras gramaticais da sua língua. Não é impondo um conjunto de comportamentos linguísticos e de regras independentes e ensináveis isoladamente que os alunos desenvolvem a sua capacidade discursiva.» (PLP, p. 48). No Programa de Português para o Ensino Secundário, em vigor desde 2003, está contemplada a aquisição de consciência linguística e o desenvolvimento de conhecimento metalinguístico como instrumentos com valor instrumental/funcional, atitudinal e cognitivo.

A segunda variável diz respeito à uniformização da terminologia linguística a utilizar em sala de aula, tendo por referência o *Dicionário Terminológico*⁴. Neste documento é visível o alargamento de conceitos e termos gramaticais implicados no ensino do Português, integrando domínios da Linguística como o Léxico, a Semântica, a Linguística de Texto, a Pragmática, a Análise do Discurso.

A terceira variável em equação na área do conhecimento explícito da língua no actual quadro do ensino da Língua Portuguesa/Português diz respeito ao processo de operacionalização para a apropriação pedagógica dos conhecimentos gramaticais definidos, o que equivale a reflectir sobre o(s) método(s) a implementar para a consecução dos objectivos. Sobre este assunto, Castro (2000), depois de um estudo caracterizador dos métodos de ensino da gramática, conclui:

«De facto, percorrendo os materiais disponíveis, a impressão com que mais frequentemente se fica é a de que a metodologia do ensino da gramática parece ter ficado relativamente imune às modificações que têm cruzado o ensino de outros conteúdos – seja pelo elevado grau de formalização, seja pela adopção de uma perspectiva eminentemente exterior do leitor/aluno relativamente ao objecto/língua,

³ À data de produção deste texto, embora tenham sido homologados em Março de 2009, os novos Programas de Português do Ensino Básico não se encontram em vigor.

⁴ O sítio do *Dicionário Terminológico* é dt.dgidec.min-edu.pt/.

implicando a supressão do conhecimento prévio detido pelos aquisidores (de facto, a instrumentalidade que se diz caracterizar os saberes gramaticais, muitas vezes, não é mais do que um dispositivo retórico).» (Castro 2000: 149)

Dada a urgência de uma renovação metodológica no ensino da gramática, iremos ater-nos a esta terceira variável, considerando duas perspectivas dominantes, Pedagogia de Recepção/Produção de Textos/Discursos (Fonseca 1992) e Oficina/Laboratório Gramatical (Duarte 1992). Estas perspectivas, que passamos a descrever, partem de concepções de aula de Português distintas e assentam em princípios metodológicos diversos.

2. O funcionamento da língua na aula de Português: orientações dominantes

A partir de fins dos anos setenta e, em maior escala, meados dos anos oitenta, começam a surgir em Portugal novas propostas para o ensino da gramática nos níveis básico e secundário, depois de um longo período marcado por diferentes conceptualizações do papel da gramática no contexto educacional (desde o ensino prescritivo da gramática, passando pela sua ausência no ensino do Português, até ao ensino de qualquer gramática sem a validação e reflexão necessárias (cf. Duarte 1986). Alguns linguistas, em particular Inês Duarte, Joaquim Fonseca e Fernanda Irene Fonseca, alertam para a necessidade de uma reflexão profunda e fundamentada sobre a forma como deve ser ensinada a gramática, argumentando a favor de um estudo que parta do conhecimento intuitivo da língua para a sistematização dos princípios e regras do funcionamento da língua. No entanto, as propostas por eles apresentadas caracterizam-se por metodologias diferentes, como mostraremos de seguida.

2.1. Pedagogia dos Textos/Discursos

Defendida a partir da década de setenta por Joaquim Fonseca e Fernanda Irene Fonseca (Fonseca & Fonseca 1990 (1977), F. I. Fonseca 1994 e 2000b, J. Fonseca 1986 e 1988-89), a Pedagogia dos Textos/ Discursos tem como pressuposto a centralidade do texto/discurso na aula de língua portuguesa, com o objectivo de:

«(...) suscitar no aluno a consciência dos recursos múltiplos da língua e conduzi-lo à exploração desses recursos para a obtenção de uma melhor adequação às circunstâncias que determinam a especificidade tipológica dos discursos.» (F. I. Fonseca 1986: 6)

A função específica do professor de Português consiste no «estudo da especificidade dos discursos em articulação com as situações que os suscitam» (Fonseca e Fonseca 1990: 154), o que abre espaço a duas actividades centrais na aula, a da análise e a da produção de textos.

A Pedagogia dos Textos/ Discursos não invalida ou anula o estudo das estruturas linguísticas, mas advoga a sua abordagem dentro de e a partir das coordenadas enunciativas de um texto/discurso. Esta concepção não se confunde com práticas tradicionais de abordagem de texto como pretexto para o ensino da gramática. Postula antes uma reflexão sobre a estrutura e as regras de funcionamento da língua como ferramenta para a construção do sentido do texto em articulação com a situação comunicativa em que se insere.

Para além disso, permite o desenvolvimento de ligações fortes com duas dimensões específicas da aula de Português, articulando-as e integrando-as: a literatura e a gramática. Por um lado, a abordagem linguística do texto possibilita a ligação entre o conhecimento sobre a língua e o estudo da literatura, articulação explicitada por Fonseca (2000a). Por outro lado, a abordagem linguística do texto assegura uma análise da unidade «frase», «objecto largamente privilegiado na reflexão linguística praticada na aula» (J. Fonseca 1986: 11), encarada não como construção gramatical descontextualizada, mas inserida no texto/discurso. Na explicitação desta forma de actuação didáctica, J. Fonseca (1986) aponta o sentido deste trabalho:

«Em particular, o trabalho a desenvolver deverá conduzir à descoberta e caracterização de frases que desempenhem um papel específico no texto, ou porque assinalam explicitamente um tema (*frases temáticas*), ou porque marcam um momento saliente na orientação discursiva, ou porque contêm índices relevantes de uma efectiva presença no texto da *interlocução*.» [J. Fonseca 1986: 14]⁵

A centralidade do texto na aula de Português permite ainda uma intervenção didáctica direccionada para o ensino e aprendizagem da escrita, levando os alunos a «introduzir na planificação e realização dos seus próprios discursos» o conhecimento linguístico aprendido (J. Fonseca 1986:14).

Além das ligações referidas, a abordagem didáctica do funcionamento da língua a partir dos textos/discursos viabiliza a articulação entre os diferentes domínios do ensino do Português (ouvir, falar, ler, escrever). Numa organização

⁵ Sobre as potencialidades da reflexão linguística da frase no texto, ver, entre outros, Lopes (2005; 2006).

didáctica coesa e interligada, os conteúdos gramaticais são trabalhados a partir das realizações discursivas, quer orais, quer escritas, próprias e de outros, possibilitando momentos didácticos de reflexão, de sistematização e/ ou de aprofundamento gramatical.

2.2. O Laboratório ou Oficina Gramatical

O laboratório ou oficina gramatical⁶, metodologia proposta pela primeira vez num artigo em 1992 por Inês Duarte, decorre da constatação de que o ensino da gramática tinha sido relegado para segundo plano nas aulas de Português.

“Sem retirar às aulas de língua materna o objectivo de trabalhar as modalidades ouvir/ falar, ler/ escrever, sustentamos que elas são o espaço curricular em que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve caber como componente autónoma. Sustentamos que é necessário dar aos alunos, nas aulas de Português, múltiplas ocasiões para um trabalho “laboratorial” sobre a língua, desligado dos objectivos comunicativos com que a utilizamos como falantes.” (Duarte 1992: 165)

Nesta concepção de ensino, o conhecimento explícito da língua implica um trabalho reflexivo e sistemático, partindo do conhecimento intuitivo dos alunos e da sua consciência linguística (“language awareness” Hallyday 1970s; Hawkins 1987), in Hudson & Walmsley (2005).

Essa reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua deve pautar-se pelos princípios do método científico (Descartes 1637), isto é, pretende-se que o aluno seja o “investigador”, que conheça através da descoberta (“discovery learning” (Hudson 1999), que assuma um “olhar de cientista” (Duarte 2008: 18). A Oficina ou Laboratório Gramatical é, portanto, um espaço na aula de Português em que os alunos têm não só oportunidade de desenvolver o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua, mas também de desenvolver as suas capacidades investigativas. De facto, em relação a este último ponto, não só Duarte (2008: 18; e.o), como também Hudson & Walmsley (2005: 2), defendem que o ensino da gramática nestes moldes contribui para o desenvolvimento do pensamento científico dos alunos:

“Quer umas quer outras (actividades que exigem ou não o recurso à metalinguagem gramatical) ganham em ser inscritas numa perspectiva mais geral de um laboratório gramatical que proporcione às crianças oportunidades para adquirirem, exercitarem e desenvolverem um “olhar de cientista”: por outras palavras, que as iniciem na

⁶ A autora utiliza o termo “Oficina Gramatical” no artigo de 1992, passando a utilizar nos seguintes a designação “Laboratório Gramatical” (1996; 1997; 2008).

forma de interrogar a realidade (neste caso, a língua e os seus usos) e sobre ela reflectir [o] que caracteriza o pensamento científico.” (Duarte 2008: 18)

“...when grammar is taught through investigation of the children’s existing knowledge, it is a good introduction to a scientific method.” (Hudson & Walmsley 2005: 2)

A adaptação da filosofia do método científico ao objecto de estudo, a língua, aos responsáveis pela pesquisa, os alunos, e ao contexto, as salas de aula, determinou o estabelecimento de quatro fases (Duarte 1992; 1996; 1997; 2008).

Fases	Descrição das fases
1. ^a fase	Apresentação dos dados
2. ^a fase	Problematização, análise e compreensão dos dados
3. ^a fase	Realização de exercícios de treino
4. ^a fase	Avaliação da aprendizagem realizada

Quadro I. Fases do Laboratório Gramatical.

Estas fases podem desdobrar-se nas seguintes tarefas:

Laboratório Gramatical		
Fases	Tarefas	Descrição das tarefas
Apresentação do <i>corpus</i>	1. ^a tarefa	Constituição do <i>corpus</i> pelo professor ou alunos.
	2. ^a tarefa	Organização dos dados linguísticos do <i>corpus</i> em dois blocos (o primeiro para observação e descrição e o segundo para validação de generalizações feitas pelos alunos).
Problematização, análise e compreensão dos dados	3. ^a tarefa	Formulação de uma questão ou apresentação de um problema relativo aos dados linguísticos.
	4. ^a tarefa	Observação dos dados linguísticos pelos alunos.
	5. ^a tarefa	Descrição dos dados linguísticos, considerando as suas semelhanças e diferenças. Recurso a instrumentos de análise como gramáticas, dicionários, prontuários, glossários. Uso da terminologia apropriada, sempre que pertinente.
	6. ^a tarefa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.
	7. ^a tarefa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.
	8. ^a tarefa	Reformulação ou manutenção da generalização.
Realização de exercícios de treino	9. ^a tarefa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos.
Avaliação da aprendizagem realizada	10. ^a tarefa	Avaliação da aprendizagem realizada.

Quadro II. Fases e tarefas do Laboratório Gramatical.

Como se pode deprender pela descrição das diferentes etapas/ tarefas que constituem o Laboratório Gramatical, o aluno desempenha um papel central e activo, cabendo ao professor a “orientação rigorosa” (Duarte 2008) de todo o processo. Durante este processo, o aluno apercebe-se de que a língua pode ser observada, descrita e compreendida (Duarte 1992), tal como qualquer outro objecto de estudo das ciências biológicas, por exemplo.

A exemplificação do Laboratório Gramatical surge em Duarte (1992; 2008) com os principais contextos de ocorrência obrigatória do modo conjuntivo e com a classe dos nomes e suas propriedades, respectivamente⁷.

A reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua em Laboratório Gramatical apresenta vantagens a dois níveis, o instrumental e o cognitivo (Duarte 2000; 2008). Numa perspectiva instrumental, esta estratégia ajuda os alunos a descobrirem as regras que usam espontaneamente e as que devem usar em certos contextos, por exemplo. Numa perspectiva cognitiva, permite que os alunos não só desenvolvam uma “atitude de rigor na observação” e uma “metodologia científica utilizada para a compreensão do real que caracterizam outras disciplinas curriculares” (Duarte 2000: 58), como também tomem consciência do conhecimento que têm sobre a sua língua de uma forma reflexiva, objectiva e estruturada.

2.3. Pedagogia dos Discursos e Laboratório Gramatical: justaposição ou combinação?

De um ponto de vista pedagógico, seguir uma das orientações metodológicas apresentadas não significa abandonar radicalmente a outra, embora a maior parte das vezes os professores optem por uma organização sequencial e autónoma de actividades de dois tipos: por um lado, actividades inerentes a uma *Pedagogia de Discursos* e, por outro lado, actividades de *Laboratório Gramatical*.

No entanto, coloca-se a questão relacionada com a articulação das metodologias apresentadas. Como potenciar as possibilidades pedagógicas de cada uma destas metodologias? De que modo organizar as actividades didácticas: por justaposição ou por combinação?

⁷ Prista (1992) apresenta uma proposta de abordagem de conteúdos gramaticais, sob a forma de fichas gramaticais, que segue algumas das etapas atinentes ao Laboratório Gramatical, como constituição, observação e descrição do *corpus*, manipulação dos dados, tendo como princípio subjacente o ensino sistemático e reflexivo da gramática.

3. Proposta de articulação da Pedagogia de Discursos e do Laboratório Gramatical

Cada um destes tipos de abordagem aplicado isoladamente permite desenvolver capacidades diferentes nos alunos: por via da Pedagogia de Discursos, desenvolve-se a capacidade de domínio da actividade discursiva, na dupla vertente da recepção e da produção; por via do Laboratório Gramatical, o domínio do conhecimento explícito e sistematizado da estrutura e do funcionamento da língua, através da consciencialização das regularidades. No entanto, estas duas vias trabalhadas separadamente não esgotam todas as potencialidades que proporcionam se articuladas numa estratégia conjunta. Algumas dessas potencialidades relacionam-se com: (i) o desenvolvimento de capacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos através da observação de regularidades e do treino sobre a língua para a produção/recepção de discursos em situações comunicativas concretas; (ii) o desenvolvimento da consciência da língua como objecto de conhecimento e dos procedimentos de análise desse objecto de estudo; (iii) o desenvolvimento da reflexão sobre o funcionamento da língua na dupla vertente do conhecimento explícito da estrutura e do funcionamento dos textos/discursos, numa perspectiva de articulação de saberes.

A nossa proposta para o estudo da gramática, entendido como reflexão sobre o funcionamento da língua na dupla vertente do conhecimento explícito da estrutura e do funcionamento dos textos/discursos, assenta numa estratégia de articulação do estudo da gramática com o do funcionamento do texto/discurso. Esta articulação é sustentada, do ponto de vista pedagógico, pelo facto de se tratar de um ensino-aprendizagem para níveis de escolaridade em que se tornam importantes métodos e técnicas como a problematização, a experimentação, a análise, a sistematização, a explicitação de saberes/exposição, a demonstração, a exemplificação, o aprofundamento, a aplicação, entre outros exercícios.

Para exemplificar a integração de princípios como a centralidade do texto/discurso e como a reflexão linguística por meio de Laboratório Gramatical, partimos do conceito de «unidade didáctica» como conjunto de aulas/actividades de operacionalização de diferentes etapas de trabalho em sala de aula. Esses processos de operacionalização estão orientados para a consecução de objectivos como:

- (i) levar o aluno a «tomar consciência do modo de organização e funcionamento discursivo e a saber descrevê-lo» (Fonseca 2000b: 17);
- (ii) desenvolver no aluno o conhecimento explícito e a consciência linguística a partir do conhecimento intuitivo da língua;

A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática.
Uma proposta de articulação

(iii) promover o desenvolvimento das capacidades investigativas do aluno;

(iv) proporcionar a transferência do conhecimento adquirido para uma actividade de escrita com consciência de utilização intencional dos recursos da língua e dos princípios de funcionamento e de organização dos discursos.

Etapas	Descrição	Actividades
1. ^a etapa	Confronto com um problema/questão relevante para a compreensão (construção de sentido) de um texto de determinada configuração discursiva.	Leitura/ audição de textos de um determinado tipo indicado no programa (narrativo, descritivo, argumentativo, apreciativo/opinativo, informativo, expositivo-explicativo, entre outros) de natureza oral e/ou escrita
2. ^a etapa	Organização de dados linguísticos a partir do <i>corpus</i> textual.	Análise linguística
3. ^a etapa	Observação de construções/estruturas linguísticas pertinentes.	Análise linguística
4. ^a etapa	Descrição dos dados linguísticos.	Análise linguística
5. ^a etapa	Formulação de generalizações descritivas com a ajuda do professor.	Análise linguística
6. ^a etapa	Testagem da generalização formulada através da manipulação dos dados e/ ou da apresentação de novos dados do mesmo tipo.	Validação das generalizações e sistematização
7. ^a etapa	Realização de exercícios de treino, propostos pelo professor, de diferentes tipos, de forma a consolidar os conhecimentos adquiridos, quer no domínio gramatical, quer no textual/discursivo.	Exercitação para consolidação dos saberes
8. ^a etapa	Exploração do funcionamento das construções analisadas como recursos adequados às circunstâncias que determinam o tipo de texto/discurso em estudo.	Caracterização da produção comunicativa/das sequências textuais compositivas
9. ^a etapa	Produção textual para consolidação da capacidade de usar de modo consciente e intencional os recursos da língua na actividade discursiva, respeitando a pertinência e a adequação comunicativa.	Produção textual/discursiva
10. ^a etapa	Avaliação da aprendizagem realizada.	

Quadro III. Proposta de articulação da Pedagogia dos Textos/Discursos e do Laboratório Gramatical.

Na articulação proposta, a actividade de ensino-aprendizagem parte sempre do confronto do aluno com textos/discursos, isto é, de actividades de compreensão e/ou produção textual, podendo resultar desse confronto uma problematização relacionada com a dimensão linguística. Segue-se um percurso de análise de dados linguísticos pertinentes para a resolução do problema levantado, de acordo com procedimentos específicos do Laboratório Gramatical: (i) o professor organiza as estruturas linguísticas relevantes; (ii) os alunos são levados a observar e a descrever os dados para que tomem consciência das regularidades presentes nesses dados; (iii) os alunos formulam generalizações relacionadas com os dados observados; (iv) o professor organiza um dispositivo de aprendizagem que permita aos alunos validar as generalizações feitas; (v) os alunos exercitam o conhecimento construído. Feito este percurso, os alunos estão dotados de um conhecimento explícito sobre a língua, que funciona como ferramenta necessária para a resolução do problema inicial surgido a propósito da compreensão ou produção de um texto. Assim, são novamente conduzidos para o contexto discursivo, a fim de descreverem o funcionamento das estruturas analisadas dentro das coordenadas enunciativas e pragmáticas do texto/discurso em análise, seguindo procedimentos típicos da Pedagogia de Discursos na vertente relacionada com a descrição do funcionamento discursivo. A esta vertente, segue-se a da consolidação da capacidade de produção, podendo o aluno mobilizar para a actividade discursiva o conhecimento explícito da língua. O fechamento desta sequência didáctica surge com a avaliação da aprendizagem realizada, por meio de instrumentos considerados adequados pelo professor.

4. Conclusão

A renovação metodológica é uma questão central no ensino da gramática, no actual quadro de défice, quer de conhecimento gramatical, quer da recepção/produção discursiva por parte dos alunos. Como tal, torna-se um objecto de reflexão privilegiado por parte dos linguistas, dos didactas e dos professores de Português.

Foi nosso intuito apresentar uma proposta de abordagem de conteúdos gramaticais nos Ensinos Básico e Secundário que contribua para a resolução de problemas, por um lado, relacionados com o ensino e, por outro lado, com a aprendizagem dos alunos. Esta proposta foi construída não só a partir do estudo de orientações metodológicas e científicas sobre o ensino da gramática, uma vez que constituem um contributo fundamental, mas também com base no conhecimento experiencial resultante da prática lectiva nos níveis de escolaridade

considerados. Nela estão consideradas as potencialidades de uma combinação de dois dos mais produtivos tipos de abordagem do ensino da gramática: a Pedagogia da Recepção/Produção de Textos/Discursos e o Laboratório/Oficina Gramatical. Esta combinação permite um dispositivo de ensino e aprendizagem facilitador da necessária transferência e mobilização de conhecimentos entre diferentes áreas por parte dos alunos, evitando uma compartimentação de saberes e de procedimentos.

Referências bibliográficas

- Castro, Rui Vieira de Castro 2000. «De quem é esta gramática? Acerca do conhecimento gramatical escolar», in Carlos Reis *et al.* (org.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. 1, Coimbra, Almedina/ILLP Faculdade de Letras, pp. 141 – 151.
- Costa, João 2008. «Estudar gramática: (des)interesse e (in)utilidade», in http://www.dgicd.min-edu.pt/TLEBS/GramaTICa/joaocosta_estudargramatica_19mar08.html
- Duarte, Inês 1986. «O ensino da gramática: do imobilismo às modas», *Palavras* n.º 9, Lisboa, Associação de Professores de Português, p. 38 – 42.
- Duarte, Inês 1992. «Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo», in Delgado-Martins *et alii*, *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*, Lisboa, Edições Colibri, pp. 165 – 177.
- Duarte, Inês 1993. «O ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico», in Barbeiro, Luís Filipe *et al.* (orgs), *Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa*, Leiria, Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Leiria, pp. 49 – 60.
- Duarte, Inês 1996. «Se a língua materna se tem de ensinar, que professores temos de formar?», in Delgado-Martins *et al.*, *Formar professores de português, hoje*, Lisboa, Edições Colibri, pp. 75 – 84.
- Duarte, Inês 1997. «Ensinar gramática: para quê e como?», *Palavras* n.º 11, Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 67 – 74.
- Duarte, Inês 2000. «Ensino da língua materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada”, in AA.VV., *Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. 1, Coimbra, Almedina, pp. 47-61.
- Duarte, Inês 2008. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*, Ministério da Educação, DGIDC.
- Fonseca, Fernanda Irene 1986. «Competência narrativa e ensino da língua materna», *Palavras* n.º 9, Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 6 – 10.

- Fonseca, Fernanda Irene 1994. *Gramática e Pragmática: estudos de Linguística Geral e de Linguística Aplicada ao ensino do Português*, Porto, Porto Editora.
- Fonseca, Fernanda Irene 2000a. «Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura», in Carlos Reis *et al* (org.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. 1, Coimbra, Almedina/ILLP Faculdade de Letras, pp. 37 – 45.
- Fonseca, Fernanda Irene 2000b. «Da Linguística ao ensino do Português», in Bastos, Neusa Barbosa (Org.), *Língua Portuguesa: teoria e método*, São Paulo, IP-PUC_SP/EDUC, pp. 11 – 28.
- Fonseca, Fernanda Irene e Fonseca, Joaquim 1990. *Pragmática linguística e ensino do Português*, Coimbra, Almedina (1.ª edição: 1977).
- Fonseca, Joaquim 1986. «A frase no texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna», *Palavras* n.º 9, Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 11 – 14.
- Fonseca, Joaquim 1988-89. «Ensino da língua materna como pedagogia dos discursos», *Diacrítica* n.º 3-4, Braga, Universidade do Minho, pp. 63 – 77.
- Hudson, Richard 1999. «Grammar teaching is dead – NOT!», in Wheeler, R. (ed.), *Language alive in the classroom*, Westport: Greenwood, pp. 101-112.
- Hudson, Richard & Walmsley, John 2005. «The English Patient: English grammar and teaching in the twentieth century», in *Journal of Linguistics*, 41, pp. 593-622.
- Lopes, Ana Cristina Macário 2005. «O “conhecimento sobre a língua”: algumas reflexões», in Dionísio, Maria de Lourdes & Castro, Rui Vieira de, *O Português nas escolas. Ensaios sobre a Língua e a Literatura no Ensino Secundário*, Coimbra, Almedina, pp. 147 – 158.
- Lopes, Ana Cristina Macário 2006. «O “conhecimento para a língua” no ensino do Português», in Duarte, Inês e Morão, Paula (orgs), *Ensino do Português para o Século XXI*, Lisboa, Edições Colibri/Departamento de Linguística Geral e Românica e Departamento de Literaturas Românicas/FLUL, p. 75 – 82.
- Prista, Luís 1992. «Oito fichas de gramática», in Delgado-Martins, Maria Raquel *et al*, *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*, Lisboa, Ed. Colibri, pp.119- 163.