

A SITUAÇÃO ACTUAL DO ENSINO DA GRAMÁTICA NA UNIVERSIDADE

GABRIELA FUNK
(Universidade dos Açores)

A. O sistema de aprendizagem da Gramática na Escola

Não podemos falar no ensino da Gramática na Universidade sem fazermos uma referência à base dos conhecimentos adquiridos pelos alunos na Escola, quer do ponto de vista quantitativo, quer qualitativo.

É do conhecimento geral que o espaço da Gramática nas aulas de Português está a diminuir, dando lugar à Literatura.

Se até ao 8º ano de escolaridade se dão algumas noções gramaticais elementares, a partir do 9º ano parte-se do princípio de que tudo o que o aluno deve saber sobre a Gramática da sua língua materna já foi ensinado/aprendido nos anos anteriores. A preocupação passa a ser a didáctica das obras literárias seleccionadas, com o objectivo final de preparar os alunos para as provas globais. Obviamente não é só com o conhecimento da literatura que os alunos aprendem a escrever melhor ou a compreender a estrutura e o funcionamento de uma língua. Há que consciencializar que o nível de língua literário¹ recorre a processos complexos de redacção e de construção de sentido(s) com os quais os alunos do Ensino Secundário não estão ainda familiarizados. Tal como não se constrói uma casa pelo tecto, também não se poderá alicerçar o conhecimento linguístico-gramatical dos alunos com um tipo de discurso muitas vezes inadequado ao seu nível cognitivo.

A diminuição do espaço da gramática na aula de Português não se deu por mero acaso. Após a aplicação precipitada e superficial do modelo da gramática generativa-transformacional² em Portugal, nos anos 80, verificou-se que a competência gramatical dos alunos tinha regredido. Optou-se, então, já na década de 90, por adoptar a gramática tradicional³ como panaceia para o problema de se falar e escrever mal o Português. Contrariamente às expectativas, os resultados

não se revelam melhores. Esqueceu-se que, se o modelo da gramática generativa-transformacional não era perfeito, o da gramática tradicional também continha as suas incoerências e imprecisões. Como em tudo na vida, há que ter bom senso, evitar as modas só para não ser diferente dos outros e manter um espírito crítico constante, independentemente da(s) teoria(s) linguística(s) escolhida(s) na prática lectiva. No entanto, na idade privilegiada (a partir dos doze anos) para o desenvolvimento dessa atitude crítica, a Gramática é paulatinamente marginalizada. Tal facto é agravado se um professor ensinar uma noção como verdadeira e indiscutível só porque esta foi assim definida num manual x, autorizado pelo Ministério da Educação⁴. Não discutimos as medidas ministeriais de preencher os lugares de Professores de Português com Licenciados em História, Filosofia e Ciências Sociais para combater o desemprego, mas, na execução dessa estratégia legal, temos de salientar dois factos graves, pelo menos na Região Autónoma dos Açores: 1º a formação científica no domínio da Língua Materna dos referidos docentes está reduzida a um ano de Estágio de Português, numa média de uma hora lectiva semanal. Perante uma situação extrema como esta, o orientador da Universidade fica limitado a colmatar as lacunas mais evidentes; 2º mais séria ainda é a escolha de recém-formados nessas condições como orientadores de Português de estagiários dos Cursos de Línguas e Literaturas Modernas, com quatro anos de formação linguístico-literária.

B. Como superar os efeitos do ensino escolar da Gramática

Começarei por um exemplo concreto de como um conceito deformador da realidade linguística do falante pode ter efeitos desastrosos a longo prazo. Como sabemos, o Sujeito é definido na gramática tradicional como o agente de uma acção ou o ser sobre o qual se faz uma afirmação. É esta a noção que os alunos do 5º ano de escolaridade aprendem e gravam para sempre.

E se por caso, na Universidade, algum professor lhes diz que essa noção não é correcta, porque nem sempre o sujeito é agente de uma acção, como se pode verificar em:

1) O gato morreu.

nem o ser sobre o qual se faz uma afirmação:

2) Não aconteceu nada?

e que não é viável definir sintacticamente uma função tomando uma das funções semânticas (como a de Agente, em 3) ou pragmáticas (a de Foco, em 2) que ela pode desempenhar, a reacção imediata é de puro espanto e incredulidade. Lembro-me de os meus alunos da cadeira de Sintaxe e Semântica do Português

(que lecciono na Universidade dos Açores desde 1981) terem considerado a minha afirmação sobre essa matéria como reaccionária, a tocar as raias do sacrilégio. Daí que tenha adoptado, nessa disciplina, uma estratégia diferente, decerto mais subtil, mas definitivamente eficaz. Confrontando as definições aprendidas com exemplos que as contradizem, os alunos são levados naturalmente a reflectir sobre as mesmas. Essa reflexão é conduzida mantendo sempre presente o nível de análise em que nos situamos, neste caso, o sintáctico. Convém, desde logo, alertar os discentes que não devem misturar planos gramaticais, sob pena de se desviarem do objectivo pretendido, a saber: identificar a categoria sintáctica que desempenha a função de sujeito gramatical, as suas realizações sintagmáticas e propriedades relacionais. Se, para um aluno, é fácil identificar o sujeito em frases como:

3) O rapaz comeu a maçã.

o mesmo não acontece com frases em que essa função sintáctica é realizada por sintagmas nominais complexos do tipo:

4) É possível que ele venha.

5) Fazer exercício físico faz bem à saúde.

6) Não chegaram as pessoas que iam participar no Encontro da APP.

Num questionário por nós elaborado no início do ano lectivo de 1998/1999 a alunos do 1º e 3º anos dos Cursos de Línguas e Literaturas Modernas da Universidade dos Açores, as frases anteriormente apresentadas faziam parte de um exercício de identificação do sujeito gramatical. A maioria dos discentes (90% do 1º ano e 59% do 3º) apontou como sujeito da frase 4) o pronome pessoal *ele*, constituinte da oração subordinada substantiva.

Nas frases 5) e 6), elegeram maioritariamente “exercício físico” e “as pessoas” como sujeito das respectivas frases⁵. Tal facto não nos surpreende se retrospectivarmos o percurso de aprendizagem gramatical dos nossos alunos. Com noções que seleccionam como sujeito “a pessoa, animal ou coisa, acerca da qual se faz uma afirmação ou de quem se diz que pratica uma acção” (Branco e Martins, 1965:188), é perfeitamente natural que os mesmos cheguem às referidas conclusões. Importa, por isso, esclarecer que a função sintáctica sujeito se realiza por um conjunto ou sintagma cujo elemento caracterizador é o nome (ou substantivo). Como constituintes internos do sintagma nominal (=SN), podemos ter não só substantivos e pronomes, mas igualmente estruturas complexas, como

as orações subordinadas substantivas (finitas ou infinitivas)⁶, uma vez que estas comutam no mesmo paradigma do SN, sendo, portanto, de igual valor:

SN		SN
Fazer exercício físico	ou	que ele venha
= essa actividade		= essa hipótese
= isso		= isso

O substantivo núcleo do SN pode ser acompanhado de elementos que o precedem ou que o seguem, como em 6), sendo, neste caso, o constituinte subsequente uma oração subordinada adjectiva ou relativa. A identificação do sujeito como um conjunto e não como uma entidade responsável por uma acção envolve operações lógicas que devem ser exercitadas pelos alunos, nomeadamente, as de relacionamento, ordenamento, organização, transformação e classificação de estruturas. É relacionando constituintes, como “que ele venha” e “as pessoas que iam participar no Encontro da APP”, que o aluno poderá verificar que, apesar de organizados de forma diferente, devem ser ordenados no mesmo paradigma, porquanto admitem a pronominalização, ou seja, a sua transformação numa outra estrutura equivalente, como vemos em 4.a) e 6.a):

4.a) Isso é possível.

(= que ele venha)

6.a) Elas não chegaram.

(=As pessoas que iam participar no Encontro da APP)

Enquanto a identificação das propriedades relacionais mais relevantes do sujeito é facilmente interiorizada⁷, o relacionamento de uma estrutura complexa e da sua equivalência com outras de igual valor sintagmático e funcional não constitui um processo pacífico na aprendizagem do aluno universitário. Desabitado que está a operacionalizar mecanismos lógicos como os que vimos atrás, debate-se continuamente entre os critérios de análise morfológica, sintáctica e semântica definidos pelo docente de Linguística Portuguesa da Universidade e o modelo de exercícios gramaticais seguido nos níveis de ensino anteriores. É evidente que o docente universitário não pode competir num ano lectivo⁸ com oito anos de escolaridade, durante os quais não se facultou ao aluno 1) a aquisição de mecanismos de análise que lhe permitisse uma reflexão de factos linguísticos

progressivamente mais complexos; 2) a auto-avaliação da própria análise; 3) e a subsequente valorização de pontos de vista diferentes⁹. Compete-lhe, por isso, a espinhosa tarefa de criar nos alunos um espírito crítico capaz de detectar a validade ou as limitações de qualquer proposta de análise gramatical da sua língua materna. De outro modo, os mesmos não poderão, na sua vida profissional, como docentes de Português, escolher criteriosamente o manual de Gramática da Língua Portuguesa a adoptar com os seus discentes, nem tão pouco veicular-lhes as bases de um conhecimento sólido sobre o funcionamento do sistema linguístico em questão.

Para alicerçar esse conhecimento e garantir um ponto de partida coerente e rigoroso de trabalho de análise linguística, convém, desde logo, precisar a terminologia gramatical já adquirida. Não raro se torna necessário confrontar termos gramaticais equivalentes, como Adjunto Nominal¹⁰ e Atributo, Complemento Determinativo e Complemento Nominal¹¹, Complemento Directo e Objecto Directo, Complemento Indirecto e Objecto Indirecto, Predicativo do Objecto¹², Predicativo do Objecto Directo, Complemento Circunstancial e Adjunto Adverbial, Oração Subordinada Integrante, Oração Subordinada Substantiva e Oração Subordinada Completiva, Determinante e Artigo, Determinante Possessivo e Pronome Possessivo, Determinante Demonstrativo e Pronome Demonstrativo, entre outros.

Pelo exposto se prevê a urgência em uniformizar e fixar uma nomenclatura gramatical que seja adoptada em todos os graus de ensino no espaço cultural português¹³. No entanto, a fixação de uma nomenclatura gramatical não basta por si só. Se as concepções de um termo variarem de manual para manual, não nos admiremos depois que os nossos alunos se sintam confusos e perdidos. Tal procedimento só contribuirá para um total descrédito e um sentimento generalizado de rejeição e aversão em relação à Gramática. Esta consequência será tanto mais grave, se pensarmos que "Não há língua nem falante de língua materna ou estrangeira que possa prescindir da gramática como formulação explícita do seu funcionamento."¹⁴ ou ainda que "a reflexão sobre o funcionamento da língua constitui um meio de aumentar a auto-confiança linguística dos alunos, que é a porta dos saberes para todas as outras disciplinas curriculares."¹⁵

Já demonstrámos os malefícios de concepções diferentes de um termo gramatical, nomeadamente, o Sujeito. Poderemos continuar com o exemplo do Objecto Indirecto (=OI). Para uns gramáticos, o OI é o "complemento de um verbo transitivo indirecto, isto é, o complemento que se liga ao verbo por meio de preposição."¹⁶ Para outros, o OI é o complemento do verbo regido da preposição *a* (Figueiredo e Ferreira, 1985:61). Detectamos, ainda, por vezes, uma incoerência entre a definição de um termo proposta por um autor e os exemplos

por ele apresentados. É o caso de Cunha e Cintra (1984:150), que consideram o Adjunto Adverbial um termo acessório da oração, em frases como:

- i) Vivi **com Daniel** perto de dois anos.
- ii) Veja **aonde vai**.
- iii) No mês passado estive algumas horas **em Cartago**.

onde os constituintes a negrito funcionam, segundo os Autores, como Adverbiais de companhia i), de lugar aonde ii) e onde iii) (*idem*:153/4). Podemos, facilmente, verificar que tais constituintes são seleccionados obrigatoriamente pelos predicadores viver (=morar, manter uma relação conjugal ou extra-conjugal), ir e estar, como prova a agramaticalidade das sequências:

ii)a. *Veja vai.

iii)a. *No mês passado estive algumas horas.

No caso de viver, a ausência do constituinte *com Daniel* não gera agramaticalidade. No entanto, é causadora de uma mudança de sentido no verbo, que passa a significar "existir", gerando, conseqüentemente, uma nova frase:

i) a. Vivi perto de dois anos.¹⁷

Igualmente em Figueiredo e Ferreira (1985:63), são apresentados exemplos de Complementos Circunstanciais, considerados opcionais por estes Autores, em frases onde claramente nos apercebemos que os constituintes assim designados são argumentos nucleares do predicador:

- iv) Vai **a Lisboa**.
- v) O livro custou **dez escudos**.
- vi) Vive **com a família**.
- vii) Procede sempre **com lealdade**.

Mais uma vez, cabe ao docente universitário de Linguística Portuguesa desfazer as imprecisões, incoerências e incorrecções que impedem o aluno de analisar com segurança e, finalmente, perceber o funcionamento da sua língua materna.

C. Obstáculos ao sucesso da didáctica da Gramática na Universidade

Na minha experiência de dezoito anos de ensino da disciplina de Sintaxe e Semântica do Português, cinco anos de Introdução aos Estudos Linguísticos e oito

anos de orientação de Estágios Integrados de Português, tenho verificado que o maior obstáculo à clara percepção da estrutura e organização da Língua por parte dos alunos é a sua incapacidade de traçarem com objectividade níveis de análise, agarrados que estão a métodos inoperacionais utilizados anteriormente na didáctica da Gramática. Daí que se imponha como tarefa primordial separar os planos sintáctico, semântico e estrutural, para que o aluno melhor perceba a organização do sistema linguístico. Deve-se, no entanto, alertá-lo para o facto de essa separação ser artificial, dado todas as componentes do referido sistema interagirem harmoniosamente no funcionamento real da língua.

Na verdade, numa frase como:

7) O avião da SATA que chegou de Lisboa transportava 100 passageiros.

todos os elementos que a constituem contribuem, de uma forma coesa e coerente, para a sua gramaticalidade e aceitabilidade.

Do ponto de vista didáctico, há, no entanto, que decompor o todo linguístico nas diferentes partes que o compõem, isto é, a) separar estruturas e sub-estruturas; b) identificar os elementos de uma estrutura e delimitar as suas características; c) descrever as funções de cada elemento; d) induzir os princípios de organização das diferentes estruturas e, finalmente, e) deduzir, a partir dessa organização e da própria competência linguística, a sequência da análise¹⁸.

Partir da segmentação da frase nos seus blocos maiores e reconhecer que esses constituintes integram outros mais pequenos, exercendo cada elemento uma função sintáctica, semântica e pragmática, revelou-se, na minha prática pedagógica, um percurso bem sucedido.

É evidente que o sucesso dessa metodologia depende, por um lado, do docente, na forma como este transmite os conhecimentos e incentiva o aluno a adoptar uma atitude de rigor e objectividade na sua investigação linguística e, por outro, do próprio aluno, que, para além das aulas práticas (limitadas a duas horas semanais), deverá exercitar as propostas de análise apresentadas, até atingir a segurança necessária para testar a validade das mesmas. Daí existir um conflito entre a necessidade de investir mais tempo em aulas práticas elementares e a obrigação de, na Universidade, se proporcionar uma formação teórica.

Seria oportuno privilegiar o aspecto prático, na formação de professores de Português, como semente de um melhor ensino básico e secundário. Os cursos de línguas e literaturas modernas via científica, por seu turno, não podem dispensar a teorização. No entanto, nas pequenas Universidades, a integração dos alunos dos dois tipos de cursos (via ensino e via científica) numa só turma não permite satisfazer os desideratos atrás referidos. Como predomina o grupo dos alunos dos cursos de via ensino, o docente é pressionado a enfatizar a Linguística Aplicada. Essa estratégia implica um maior esforço na área da Didáctica, na qual

os professores universitários raramente têm uma formação específica. E um maior empenho ser-lhes-á exigido, se tivermos em conta que o estudo da Gramática, ao desenvolver a lógica e o raciocínio, constitui “uma verdadeira matemática”, como afirmam Assunção e Rei (1998:10), e que, regra geral, os chamados “alunos de Letras” não são propriamente apreciadores das ciências exactas. Lembrar-lhes antes as regras de um jogo que, uma vez dominado, lhes permite uma melhor expressão quer oral, quer escrita, tem provado ser uma alternativa bem mais aceitável. Os tipos de texto escolhidos para análise devem ser, por sua vez, variados, evidenciando diferentes níveis de língua, tanto no plano oral, como no escrito. O interesse que um determinado texto desperta no aluno funciona como um estímulo positivo para a descoberta das formas linguísticas usadas pelo respectivo autor.

No processo de aprendizagem, o discente sente, por vezes, desânimo e a sensação de não estar a conseguir reordenar as peças do intricado “puzzle” gramatical. Aí o papel do professor deverá ser o de companheiro de jornada, que elogia o esforço já desenvolvido até ali e o encoraja a nunca desistir, na certeza de que “Roma e Pavia não se fizeram num dia” e que “A prática faz o mestre”. Para isso, será necessário também a) que o docente se interesse realmente pelo aluno e pelas suas necessidades educativas e formativas; b) que a qualidade do ensino ministrado esteja no centro das atenções não só do professor, mas também da Instituição onde este lecciona.

Contudo, se o esforço dispendido pelo docente universitário continuar a ser marginalizado, dependendo o prestígio e o sucesso na carreira exclusivamente dos resultados do seu trabalho científico, como nos diz Bireaud (1995:49), a preocupação do mesmo centrar-se-á, o mais possível, na investigação¹⁹. Nestas circunstâncias, não tenhamos dúvidas que a situação actual do ensino não só da Gramática, mas de qualquer outra disciplina na Universidade não irá melhorar.

Notas

1 Ressalve-se a chamada “Literatura infantil” ou juvenil, elaborada para um público com uma determinada faixa etária e num estágio de desenvolvimento cognitivo específico.

2 Caracterizamos assim essa aplicação pelo facto de, actualmente, se ter quase por completo abandonado alguns contributos válidos, a nível pedagógico, da referida teoria gramatical.

3 Não criticamos a opção feita, tanto mais que estamos perante um modelo gramatical com mais de dois mil anos de existência e que serve, ainda hoje, como suporte terminológico e conceptual de diferentes teorias linguísticas modernas.

4 O facto de o Ministério da Educação autorizar a publicação de manuais de Português ou de Gramática da Língua Portuguesa não significa que esteja em perfeita consonância com os conteúdos aí apresentados. A título ilustrativo, veja-se a nota que acompanha a edição dos Materiais de Apoio ao Ensino do Português (Lisboa, 1998).

iniciativa da Direcção do Ensino Secundário: “As opiniões expressas nos textos apresentados nesta publicação são da responsabilidade dos autores e não reflectem necessariamente a opinião da DES ou do Ministério da Educação.”

5 Ao analisar sintacticamente um constituinte complexo, como o SN da frase 6), os alunos misturam, com frequência, os planos sintáctico e formal, identificando “as pessoas” como o sujeito e “que iam participar no Encontro da APP”, oração subordinada relativa. O mesmo acontece numa frase como “Ele quer que venhas amanhã”, quando propõem a seguinte análise sintáctica: sujeito (=Ele), verbo (=quer) e oração subordinada integrante (= que venhas amanhã).

6 A equivalência formal e funcional entre as subordinadas substantivas finitas e infinitivas nem sempre é detectada, como podemos ver na classificação proposta por Lopes e Costa (1996:156) para as estruturas seguintes:

a) Pediu então uma pedra ← **para poder fazer uma sopinha.**

↓

Complemento circunstancial de **FIM**

b) Pediu então uma pedra ← **para que pudesse fazer uma sopinha.**

↓

Oração subordinante

↓

Oração subordinada **FINAL**

7 Designadamente o facto de este constituir um argumento externo do predicador, com o qual concorda em número e pessoa; e em género e número com predicadores nominais, adjectivais e verbais (encontrando-se estes últimos na forma de participio passado).

8 Referimo-nos, concretamente, à cadeira de Sintaxe e Semântica do Português, ministrada num ano lectivo e em quatro horas semanais (duas teóricas e duas práticas), tal como consta no plano de estudos das Licenciaturas (via científica e via ensino) do Departamento de Línguas e Literaturas Modernas da Universidade dos Açores.

9 Cf. as metodologias subjacentes às actividades de ensino/aprendizagem da Gramática propostas por Sonsoles Fernández (1987).

10 Termo proposto por Cunha e Cintra (1984:150).

11 Cunha e Cintra (*op.cit.*:140).

12 *Idem, ibidem*:147. Ressalve-se que estes Autores consideram que “tanto o objecto directo como o objecto indirecto podem ser modificados por predicativo”, daí usarem a designação de Predicativo do Objecto. Noutras Gramáticas, como a de Figueiredo e Ferreira (1985:60), só é apresentado o Predicativo do Objecto Directo.

13 Louvamos, por isso, iniciativa do Ministério da Educação (mais especificamente do Departamento do Ensino Secundário) de lançar, em 1999, uma nova proposta de nomenclatura gramatical para os ensinos básico e secundário, no âmbito do Projecto FALAR (=Formação de Acompanhantes Locais: Aprendizagem em Rede).

14 Veja-se Assunção e Rei (1998:9).

- 15 Cf. Duarte (1997:71)
- 16 Por exemplo, para Cunha e Cintra (1984:144).
- 17 Se bem que sintáctica e semanticamente gramatical, esta frase não deixa de causar estranheza, uma vez que pressupõe que o sujeito e enunciador da mesma já tenha morrido e no Além fale sobre a duração da sua vida terrena. É interessante verificar que, numa língua como o Alemão, a aceção do verbo “viver” (=leben) em i) e vi), é expressa pela especificação “zusammenleben” (=viver conjuntamente).
- 18 Cf. Fernández (1987).
- 19 A situação em outros países europeus não difere muito da que se verifica em Portugal, como afirma M. Reuchlin (1989:89).

Bibilografia

- ARRIVÉ, M. e J.-Cl.Chevalier (eds), (1970), *La Grammaire - Lectures*, Klincksieck, Paris.
- ASSUNÇÃO, Carlos (1998), “O poder e a Gramática com base num exemplo”, in CASTRO, R. Vieira de e M. Lurdes Dionísio de Sousa (orgs), *Linguística e Educação*, Associação Portuguesa de Linguística, Edições Colibri, Lisboa, pp.15-31.
- ASSUNÇÃO, Carlos e José Esteves Rei (1998), *Gramática - Material de Apoio*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, Lisboa.
- BIREAUD, Annie, *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*, Porto Editora, Porto, 1995 (título original: *Les Méthodes Pédagogiques dans l'Enseignement Supérieur*, Les éditions D'Organisation) (tradução de Irene Lima Mendes).
- BRITO, A. M. Barros de (1999), *Os estudos de Sintaxe Generativa em Portugal nos últimos trinta anos*, Associação Portuguesa de Linguística, Braga (Para a História da Linguística em Portugal, Caderno IV).
- BOLL, Marcel e Jacques Reinhart (1946), *A História da Lógica*, Edições 70, Lisboa, 1981 (trad. de A. J. Pinto Ribeiro), (Colecção “Biblioteca Básica de Filosofia. 11).
- CASTELEIRO, João Malaca (1980), *Sintaxe e Semântica do Português - Matéria da Disciplina de Linguística Portuguesa*, Lisboa.
- CASTRO, R. Vieira de (1995), *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar*, Instituto de Educação e Psicologia, Minho.
- CASTRO, R. Vieira de (1997), “Terminologias linguísticas na escolaridade básica e secundária - objectivos, conteúdos e modos de constituição”, in *Actas do XIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, pp.161-172.
- CRYSTAL, David (1975), *A Linguística*, 2ª edição, D. Quixote, Lisboa, 1978 (trad. de Manuel Nóia e outras).
- DELGADO-MARTINS, M. Raquel e outras (1981), *Documentos do Encontro sobre os Novos Programas de Português*, Edições Colibri.

A SITUAÇÃO ACTUAL DO ENSINO DA GRAMÁTICA NA UNIVERSIDADE

- DIK, Simon C. (1989), *The Theory of Functional Grammar*, Foris Publications. Dordrecht (Functional Grammar Series; 9).
- FARIA, Isabel Hub e outras (1996), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, Caminho, Lisboa.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1987), *Didáctica de la gramática*, Narcea, Madrid.
- GENOUVIER, Emile e Jean Peytard, *Linguística e Ensino do Português*, Livraria Almedina, Coimbra, 1974 (trad. de Rodolfo Ilari).
- GONZALEZ NIETO, I. (1980), *La enseñanza de la gramática*, Anaya, Madrid.
- MATEUS, Maria Helena et outras (1994), *Gramática da Língua Portuguesa*. 4ª Edição, Caminho, Lisboa.
- REUHLIN, Maurice (1989), "Réflexions sur les finalités et le fonctionnement de l'enseignement universitaire", *Orientação escolar e profissional*, vol. 18, n° 1, Março, pp.61-85.
- ROULET, Eddy (1972), *Teorias Linguísticas, Gramáticas e Ensino de Línguas*, Livraria Pioneira Editora, S. Paulo, 1978 (trad. de Geraldo Cintra).
- SEQUEIRA, M. Fátima e outras (1989), *O ensino-aprendizagem do Português. Teorias e práticas*, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, Universidade do Minho.
- TORMENTA, J. (1996), *Manuais Escolares. Inovação ou Tradição?*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

Manuais de Gramáticas escolares consultados:

- AZEVEDO, Flora e outros (1996), *À Roda das Palavras*, 5ª, Livraria Amado, Porto.
- BRANCO, José Gomes e Felisberto Martins, *Gramática Portuguesa Elementar*, 3ª edição, Empresa Literária Fluminense, Lisboa, 1965.
- CARDONA, Irene e Zilda Santos (1996), *Viver e Aprender - Língua Portuguesa*, 5º ano, Texto Editora, Lisboa.
- CARDOSO, Fernando e Isabel Sá Pereira (1996), *Língua Portuguesa 5*, Arca Editores.
- COSTA, Fernanda e outros (1996), *Caminhos - 5º ano*, Porto Editora, Porto.
- COSTA, Jorgete, *Funcionamento da Língua Portuguesa - Análise e reflexão. Fichas de estudo/Treino*, Raiz Editora, Amadora.
- COSTA, Maria José e Maria Emília Traça (1996), *Na Companhia das Letras*, Porto Editora, Porto.
- CRUZ, Alice e Manuela Gonçalves (1996), *Navegar em Português - Língua Portuguesa 5º Ano*, Plátano Editora, Lisboa.

- CUNHA, Celso e L. Lindley Cintra (1984), *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Edições João Sá da Costa, Lisboa.
- FIGUEIREDO, Olívia Maria e Rosa Porfíria Bizarro (1996), *Da Palavra ao Texto*, Edições ASA, Porto.
- FLORIDO, Maria Beatriz e outros (1992), *Novo Guia Gramatical 1*, Porto Editora, Porto.
- GOMES, Hungria Miguel e outros (1996), *A Magia da Leitura*, Didáctica Editora, Lisboa.
- LOPES, Maria do Céu Vieira e Maria Manuela Trindade Costa (1996), *Gramática da Língua Portuguesa - 5º e 6º Anos*, Plátano Editora, Lisboa.
- MONTEIRO, Antero e outros (1996), *Gira Gira - Língua Portuguesa 5º*, Porto Editora, Porto.
- MOURA, Rafaela e Teresa Matos (1995), *Livro meu - Língua Portuguesa 5º*, Editorial O Livro, Lisboa.
- PESSOA, Cristina e Odete Tomé (1997) *Palavras Contadas*, Língua Portuguesa, 6º ano, Texto Editora, Lisboa.
- PINTO, José M. de Castro, *Gramática de Português (Ensino Básico e Secundário)*, 3ª edição, Plátano Editora, Lisboa, 1995.
- PINTO, José M. de CASTRO e outras, *Gramática do Português Moderno*, 4ª edição, Plátano Editora, Lisboa, 1996.
- RIBEIRO, António Dias (1992), *Gramática Portuguesa*, Editorial O Livro, Lisboa.
- VARIZ, Cândida e Sofia Romão (1998), *Língua Portuguesa 5*, Constância, Lisboa, 1998.