

**A importância da aprendizagem da Gramática e da Escrita -  
o uso do laboratório gramatical**

**Ana Rita Gorgulho**

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação  
anarita\_gorgulho@hotmail.com

**Madalena Teixeira**

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação/  
Universidade de Lisboa - CEAUL  
madalena.dt@gmail.com

## **Resumo**

Este estudo, de natureza qualitativa, emergiu da prática letiva e versa sobre a relação entre o conhecimento gramatical e a expressão escrita, no 2º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. Considerando a importância atribuída à escrita na vida dos cidadãos, assim como o relevo conferido à aprendizagem da Escrita e da Gramática pelos documentos norteadores do ensino, são nossos objetivos: i) Analisar o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), no que refere ao ensino da Escrita e da Gramática; ii) Evidenciar, através de uma revisão de literatura, a relação existente entre os dois domínios; iii) Propor o laboratório gramatical como metodologia para o ensino-aprendizagem. Os resultados demonstram uma articulação entre Escrita e Gramática nos documentos oficiais, sendo esta promotora do conhecimento fundamental para a integração dos indivíduos na vida ativa, bem como a vantagem da utilização do uso do laboratório gramatical para a aprendizagem.

**Palavras-chave:** Escrita, Gramática, Laboratório gramatical, Avaliação, Sucesso na aprendizagem.

## **Abstract**

This study, with a qualitative approach, emerged from our own teaching practice and concerns to the relationship between grammatical knowledge and writing expression, in the 2nd Cycle of Basic Education, in Portugal. Whereas the development of writing ability is particularly important in every citizen's life and being aware of the importance given to learning areas such Writing and Grammar by guiding documents of education, we have designed the following objectives: i) To analyse the Portuguese Program and Curricular Goals of Basic Education (2015), regarding the teaching of Writing and Grammar; ii) To demonstrate, through literature review, the relationship between the two domains; iii) To propose the use of grammar laboratories as a methodology to articulate the process of teaching and learning grammar and writing. The results show that the guiding documents of the pedagogical practice, in Portugal, demonstrate an effective link between Writing and Grammar; that the relationship between these two areas promotes knowledge that it is essential to the integration of any individual in the active life; that the use of grammatical laboratories reveals to be advantageous for a better learning.

**Keywords:** Writing, Grammar; Grammatical Laboratory; Evaluation; Learning Success.

### **A Escrita e a Gramática nos documentos reguladores do ensino, em Portugal**

Conforme evidenciado no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCPEB) (Portugal, MEC, 2015), entendemos que existe uma clara relação entre a escrita e a gramática da língua, uma vez que o desenvolvimento da “capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos,

fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua” (p.5), pressupõe que se dominem as regras gramaticais estabelecidas para que um texto seja considerado correto.

Ao nível da Gramática, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), objetiva-se que os alunos se apercebam e compreendam as regularidades da língua, para que progressivamente possam dominar regras e processos gramaticais. Pretende-se, então, que os alunos saibam usar o conhecimento gramatical adequadamente nas diversas situações da oralidade, da leitura e da escrita. No Programa de Português refere-se ainda que “o ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios” (Portugal, MEC, 2015, p.8). De forma progressiva, é esperado que, de ciclo para ciclo, a consciência metalinguística dos alunos se desenvolva, de forma progressiva, de modo a alcançar um conhecimento reflexivo da língua materna. Entende-se, portanto, que a análise e reflexão sobre a língua se assumem como aspetos fundamentais para desenvolver a consciência linguística dos alunos, de modo a transformar o seu conhecimento implícito sobre a língua num conhecimento explícito.

No que refere especificamente ao 2.º CEB, os resultados esperados ao nível da escrita relacionam-se intimamente com os objetivos propostos no campo da Gramática. Para tanto, veja-se que se pretende que “os alunos dominem o essencial dos termos gramaticais (...), tenham já um conhecimento reflexivo e explícito das regras gerais da língua e das suas ocorrências mais frequentes, e apliquem esse conhecimento fazendo um bom uso do português nas diversas situações de (...) escrita, de forma contextualizada e crítica” (Portugal, MEC, 2015, p. 20). Entendemos, neste sentido, que o objetivo é que os alunos se tornem produtores de textos com autonomia crescente, tendo presente que o conhecimento explícito da língua, progressivamente adquirido, deverá ser reinvestido na melhoria dos desempenhos nas outras competências, nomeadamente na escrita.

Enquanto professoras de Português, consideramos ser fundamental avaliar, de forma contínua, se os alunos possuem a competência efetiva para o uso da língua portuguesa, sobretudo no que diz respeito à escrita, nos mais variados contextos da sua vida. Efetivamente, os resultados dos processos avaliativos deverão contribuir para o professor regular a prática, de modo a ser possível adaptar, sempre que necessário, o trabalho desenvolvido às dificuldades encontradas, bem como reforçar os progressos verificados. Neste sentido, assumimos como fundamental que o professor conheça muito

bem os documentos que norteiam a sua prática, para poder ajudar os seus alunos na aquisição de níveis elevados de literacia (Teixeira & Santos, 2011). Efetivamente, acreditamos que o desenvolvimento literário impõe que haja uma articulação entre os diversos domínios do Português, isto é, leitura, escrita, oralidade e conhecimento da língua.

### **Escrita e Gramática – sua relação**

Após uma análise aos documentos orientadores do ensino do Português – Programa e Metas Curriculares –, no que respeita à relação escrita-gramática, compreende-se a reconhecida importância de possuir conhecimento linguístico para o adequado desenvolvimento da capacidade de escrita. Por norma, consideramos correto um texto quando este segue determinadas convenções linguísticas determinadas pelo uso geral da língua que se faz numa dada comunidade. Para essa correção contribuem, igualmente, aspetos estilísticos diversos, como a pontuação, as construções sintáticas, a seleção lexical (Cassany, 1999).

De acordo com Travaglia (2007), ao usarmos expressões como “aspetos gramaticais e textuais da fala/escrita” damos a ideia de que o que é textual não é gramatical e vice-versa, conduzindo, assim, a uma conseqüente separação entre as atividades de ensino da gramática e de produção textual. Em nosso entender, esta situação não é favorável ao processo de ensino e aprendizagem da escrita, uma vez que os dois domínios em questão devem ser trabalhados em articulação, no sentido de uma aprendizagem mais sólida. Alguns estudos realizados sobre a temática demonstram e reforçam a existente relação entre a consciência linguística e o desempenho na escrita, assim como nos domínios da leitura e da oralidade (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2010; Teixeira, 2014).

Acreditamos que no processo de ensino e aprendizagem da escrita, o professor deverá procurar incentivar os alunos a escreverem como sabem, melhorando progressivamente a sua capacidade de escrita. Afirmam Martins e Niza (2001) que se procura “fazer evoluir essa escrita, por vezes incipiente, para uma escrita mais adequada ao que se quer dizer, mais compreensível para quem a lê, mais organizada sintacticamente, mais correta do ponto de vista da ortografia e da pontuação” (p. 217). Dito de outra forma, para que os alunos melhorem a sua capacidade de escrita, têm também que progredir no seu conhecimento gramatical.

De facto, para uma sequência linguística se tornar num texto é necessário um conjunto de elementos que constituem a gramática da língua. Posto isto, podemos afirmar que tudo o que é gramatical é textual e vice-versa e que estudar gramática é, fundamentalmente, conhecer os recursos de que uma língua dispõe para se produzir textos com as intenções pretendidas (Travaglia, 2007).

O ensino da gramática torna-se útil e necessário para o desenvolvimento da competência de escrita na medida em que à instrução gramatical são atribuídas duas funções principais: i) oferecer aos alunos o conjunto de regras e de conhecimentos sobre a língua de que necessitam para que, enquanto escrevem um texto, possam revê-lo ao longo do processo de composição; ii) dar aos alunos um conjunto de conhecimentos teóricos sobre a linguística e sobre a estrutura da língua, da mesma maneira que se aprende qualquer outra ciência (Cassany, 1996).

Com frequência, os falantes da língua portuguesa afirmam que não sabem Português, precisamente porque não compreendem a relação entre dois elementos que não se podem dissociar, a gramática e o texto, nem a real utilização dessas aprendizagens, isto é, o funcionamento da língua. Mendes (2006) constatou, durante a sua prática docente, que o ensino fundamental da gramática que presenciou não conduzia os alunos a escreverem eficientemente de acordo com as regras do português padrão contemporâneo. A autora critica a excessiva exposição da gramática tradicional, focada quase exclusivamente na variedade escrita padrão, a norma culta.

Cassany (1996) já tinha refletido anteriormente sobre esta ideia, dizendo que essa forma tradicional de ensino da gramática poderá até conduzir os alunos a terem algum conhecimento sobre a estrutura e a função das orações, mas como as situações de prática relacionadas com o uso real da língua são raras, o resultado traduzir-se-á em “estudiantes que, si bien pueden analizar minuciosamente la sintaxis de una frase, son incapaces de escribir coherentemente un texto longo” (p. 84).

Para contrariar esta tendência, defendemos que uma estratégia que o professor pode adotar para fazer com que os alunos considerem a gramática algo interessante de aprender, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua capacidade de produção escrita, poderá passar pela aposta em metodologias de estudo que lhes permitam observar e experimentar dados, em vez de se focalizarem na memorização de taxonomias. Neste sentido, sugerimos a utilização do laboratório gramatical como metodologia de ensino, sobre o qual se

explanará adiante (Costa et al., 2010; Duarte, 1992, 2008, 2011; Teixeira, 2014; Xavier, 2012).

### **Do ensino à aprendizagem da Escrita**

Atendendo ao exposto, parece ser evidente que saber escrever é uma competência fundamental para qualquer pessoa. Defende Cassany (1999) que escrever consiste em aprender a utilizar as palavras para que signifiquem o que pretendemos em cada contexto.

De acordo com Azevedo e Teixeira (2011), o domínio da competência de escrita é sinónimo de sucesso na escola, uma vez que grande parte do ensino assenta num suporte escrito e, além disso, os alunos são avaliados sobretudo através da escrita. Anteriormente, Barbeiro (1999) já tinha refletido sobre esta “dicotomia”, defendendo que a expressão escrita é uma forma importante de registo e de avaliação, estando presente em todas as disciplinas e não apenas na de Português. Por esta razão, muitos alunos apresentam insucesso escolar, uma vez que têm dificuldade em atingir os objetivos definidos para a expressão escrita.

Para além da importância que tem no meio escolar, a escrita assume-se também como uma necessidade em muitas dimensões da vida de um cidadão ativo na sociedade (Barbeiro, 1999; Barbeiro & Pereira, 2007), dado que a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo.

Considerando que a qualidade dos saberes do professor interfere diretamente no desenvolvimento de competências dos alunos, acreditamos que a aprendizagem da escrita está dependente, em grande medida, do modo como o professor a ensina, do tempo dedicado a esse trabalho e das estratégias desenvolvidas para o efeito (Azevedo & Teixeira, 2011). Efetivamente, não é suficiente conhecer os objetivos a atingir no produto final, devendo o professor dar aos alunos os apoios necessários durante o percurso de desenvolvimento das capacidades de expressão escrita (Barbeiro, 1999). Para que tal seja possível, o professor tem que ser proficiente em língua portuguesa, de modo a conseguir

identificar o nível de desenvolvimento linguístico dos seus alunos e promover as estratégias que conduzam à complexificação das suas aprendizagens (Duarte, 2001).

Halté (1989, citado em Pereira, 2000) aponta três saberes fundamentais interdependentes que constituem a estrutura do saber-escrever. O primeiro é o saber planificar, tendo em conta tudo o que isso implica, isto é, a situação de comunicação, o referente, o tipo de texto predominante. O segundo está relacionado com o saber textualizar e o terceiro aponta para o saber corrigir o texto que se escreveu, detetando incoerências e fazendo reformulações, quando necessário.

Todavia, ensinar a escrever é uma tarefa difícil, pelo que acreditamos que o processo de escrita não se pode limitar à representação gráfica de frases, nem ser entendido “como um processo puramente linear, iniciado com a planificação, passando pelo acto da escrita propriamente dito e terminando com a revisão” (Barbeiro, 1999, p.12). Existem vários aspetos a considerar neste processo, que são objeto de reflexão de variados autores, sob diferentes pontos de vista, e que explanamos de seguida de forma breve.

Azevedo (2000) e Aleixo (2005) dizem-nos que, mesmo antes de começar a escrever, a criança já tem muito conhecimento sobre os mecanismos inerentes ao processo de escrita, ideia que é reforçada por Nadeau e Fisher (2011). Contudo, só uma aprendizagem explícita destes aspetos conduzirá ao sucesso da escrita, tal como o defendem Martins e Niza (2001).

Num processo anterior a este, ainda antes de iniciar as competências de leitura e de escrita, a criança precisa de desenvolver a sua consciência fonológica, que lhe permitirá distinguir os sons nas palavras e, posteriormente, fazer a associação de sons às letras e a segmentação de palavras (Silva, 2008). Para além disto, é também importante que as crianças desenvolvam a consciência de palavra e de frase, para o que contribui o conhecimento gramatical, possibilitando a compreensão das relações entre palavras e frases, e entre frases e o texto. Desta forma, é possível evitar a “aprendizagem” de erros gramaticais.

Posto isto, entendemos ser benéfico para a aprendizagem dos alunos que se proporcionem situações de aprendizagem que sejam motivadoras, como a realização de exercícios de escrita livre e criativa. Consideramos igualmente importante que se experienciem variados percursos pedagógicos de modo a que cada aluno se possa

apropriar de conhecimentos gramaticais que facilitem o aperfeiçoamento da expressão pessoal, através da reflexão e da prática (Azevedo, 2000).

Para Tavares (2007), a escrita é uma atividade complexa que se realiza de acordo com certas regras que garantem a coesão textual, sendo que entendemos por coesão o “conjunto de relações ou vínculos de significado que se estabelecem entre diferentes elementos do texto e que permitem ao leitor interpretá-lo com eficácia”<sup>1</sup> (Cassany, 1999, p.82). A coesão é uma propriedade do texto que está intimamente ligada à coerência e adequação textual, dado que possibilita transmitir o sentido global de uma estrutura numa situação de comunicação específica que condiciona as suas particularidades linguísticas (Jimeno, 2006).

Neste sentido, existem alguns indicadores que consideramos necessários para se ter um texto coerente, sendo eles: inserção num esquema formal, materialidade gráfica, conectores temporais e lógicos, concordância verbal e elementos anafóricos. A coerência de um texto estabelece-se aos níveis macro e micro-estrutural, isto é, o texto tem que ser coeso micro-estruturalmente e coerente macro-estruturalmente para que assim possa ser designado (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira, 2000; Tavares, 2007). Para redigir um texto com correção, dispomos de uma série de recursos da língua que podemos e devemos utilizar, nomeadamente, pronominalizações, substituições lexicais, referências contextuais, recuperações inferenciais. De facto, um texto não pode repetir indefinidamente a sua informação, pois dessa forma não será coerente.

Entendemos que a escola tem a função de tornar os alunos capazes de produzir textos variados, de acordo com o papel que pretendem desempenhar na sociedade. Assim, o professor deverá conduzir os alunos à aquisição e desenvolvimento das competências compositiva, ortográfica e gráfica, necessárias para a produção de um documento escrito. A competência compositiva diz respeito à forma como combinamos expressões linguísticas com o objetivo de formar um texto. Por sua vez, a competência ortográfica relaciona-se com as regras que determinam a representação escrita das palavras. Por fim, a competência gráfica relaciona-se com “a capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5).

Na investigação que realizou, Pereira (2000) identificou junto de alguns professores um ensino tradicional da escrita, com base na realização de exercícios quase sempre

---

<sup>1</sup> Tradução nossa.



descontextualizados. A nossa experiência também nos tem revelado que, muitas vezes, na escola não se dá a devida importância ao nível situacional, nem se percebe que as incongruências semânticas que os alunos evidenciam nas suas produções escritas podem estar relacionadas com a incompreensão da contextualização do texto. De facto, a tradicional forma de ensino da escrita, baseada na redação de histórias seguindo os passos fundamentais definidos pelo professor e a consequente partilha com os colegas, adotada sobretudo no 1.º ciclo, não se tem revelado eficaz para ajudar os alunos a escrever (Azevedo & Teixeira, 2011). Importa, pois, propor novas estratégias de ensino, que conduzam a uma real aprendizagem.

Duarte (2001) diz-nos que as investigações desenvolvidas na área demonstram que mais de 95% das crianças têm sucesso na aprendizagem da escrita se o ensino for bem preparado por professores competentes. Neste sentido, Barbeiro e Pereira (2007) sugerem que a aprendizagem é mais consistente quando os alunos se envolvem em atividades sequenciais, que lhes vão conferindo uma progressiva autonomia na produção textual.

Feita uma breve abordagem ao processo de ensino e aprendizagem da escrita, bem como aos vários conhecimentos e capacidades a ela inerentes, depreendemos, então, que para conseguir escrever é necessário articular conhecimentos gramaticais a vários níveis. Parafraseando Cassany (2000), Aleixo (2005) refere que “a morfologia e a sintaxe [se assumem] como ‘coração da gramática’ e atribuem ao léxico a função de proporcionar as ‘peças’ da comunicação cuja ‘imagem’ visual é facultada pela pronúncia e a ortografia” (p. 60).

Para além destes aspetos, também os domínios da pontuação e da sintaxe são aspetos fundamentais a ter em consideração no desenvolvimento da competência escrita, logo no conhecimento gramatical. Também por ter sido objetivo do nosso estudo considerar estes dois domínios, focar-nos-emos sobre eles de seguida.

### **A pontuação**

Segundo Nascimento (2013), os sinais de pontuação são marcas gráficas que conferem coesão e coerência ao texto, para além de salientarem especificidades semânticas e pragmáticas. A pertinência da abordagem deste domínio gramatical prende-se com o facto de o mau uso da pontuação ser um dos problemas mais frequentes, sendo a colocação

correta da vírgula uma das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos (COSTA et al., 2010).

A pontuação tem um duplo papel na compreensão do texto escrito. Por um lado, serve para o escritor conferir expressividade e demonstrar a sua intenção; por outro, também o leitor é conduzido para a mensagem que o escritor pretende transmitir, “a partir da ligação muito específica entre o discurso oral e a entoação proporcionada pela pontuação, a qual tem a função de conter e manifestar a expressividade individual do escritor” (Assis, 2011, p. 128).

Afirmam Pereira e Azevedo (2005) que as regras de pontuação não são anárquicas, nem (sempre) pessoais, mas variáveis e nem sempre simples, o que significa que podemos aceitar várias formas de pontuar, mas que há erros que consideramos inaceitáveis. Desta forma, é preciso ensinar os alunos a evitá-los, explicando-lhes a forma correta de utilização da pontuação. A experiência tem-nos demonstrado que esta é, de facto, uma dificuldade da maioria dos alunos, que parece prevalecer à medida que se avança nos ciclos de escolaridade.

Por esta razão, é do nosso entender que as funções dos sinais de pontuação têm que ser objeto de ensino explícito por parte do professor e de reflexão por parte do aluno, devendo as atividades ser propostas a partir da função que o sinal de pontuação desempenha, recorrendo a exemplos claros e dotados de sentido para os alunos. Acreditamos que é fundamental apostar numa prática sistematizada do uso da pontuação desde cedo, pois, tal como nos diz Assis (2011), “a função do docente é mostrar todas as possibilidades do uso da pontuação nas funções semântica, prosódica e comunicativa. Só assim o aluno poderá fazer a escolha adequada” (p. 128).

Contudo, sabemos, pela nossa experiência, que grande parte das atividades relacionadas com a utilização da pontuação, que são propostos aos alunos, limitam a sua capacidade linguística, que muitas vezes apenas preenchem lacunas com o sinal de pontuação adequado ou o fazem corresponder à sua função (Damião, 2010). Desta forma, os alunos não refletem sobre a utilização da pontuação.

Não raras vezes, os professores não têm um conhecimento aprofundado sobre um determinado conteúdo, o que os leva a utilizarem apenas as propostas de trabalho dos recursos didáticos mais utilizados, de que é exemplo o manual escolar. Em algumas situações, não complementam esses materiais com outras ferramentas de trabalho,

deixando muitas lacunas na abordagem dos conteúdos. Assim, o que acaba por acontecer é que a abordagem aos sinais de pontuação é quase sempre feita de uma forma descontextualizada, com base em exemplos retirados de excertos selecionados aleatoriamente e sem significado para os alunos (Silva, 2013).

De entre os sinais de pontuação a que recorre a língua portuguesa, destacamos neste capítulo a utilização da vírgula, devido à identificação de dificuldades junto dos alunos durante a nossa prática letiva, no que respeita à sua correta utilização.

Ao contrário do que se diz erradamente muitas vezes, a vírgula não deve ser utilizada quando se quer “marcar uma pausa para respirar”, uma vez que “o emprego da vírgula requer mais do que a simples sensibilidade auditiva” (Simões, 2012, p. 4) e que o seu correto uso exige que se tenha em conta aspetos semânticos e gramaticais. Pereira e Azevedo (2005) referem-se à utilização da vírgula dizendo que a associação entre pausa e vírgula, resultante da incorreta associação da vírgula à entoação do oral, conduz frequentemente a erros de pontuação, como o da vírgula que separa o sujeito do predicado. Sublinham as autoras que a correta utilização da vírgula obriga a que não se confundam as pausas da linguagem oral com os momentos da localização da vírgula na escrita.

Posto isto, realçamos que, de acordo com o Dicionário Terminológico (2008), a vírgula é um sinal de pontuação que deve ser utilizado para, por exemplo, “a intercalação de orações subordinadas adverbiais numa frase, a intercalação de um modificador entre um verbo e o seu complemento ou após um advérbio conectivo em início de período”. Para além destas situações, dos alunos é esperado que saibam utilizar corretamente a vírgula de acordo com o contexto, isto é: não separar os constituintes essenciais da frase (sujeito/predicado, verbo/complemento, complemento/complemento); separar o modificador quando este está no início da frase, entre o sujeito e o verbo ou entre o verbo e um complemento; separar as orações coordenadas assindéticas; separar as conjunções adversativas, explicativas e conclusivas e os advérbios conectivos ou locuções adverbiais com valor idêntico; separar o modificador apositivo do nome; separar o vocativo; assinalar uma elipse<sup>2</sup>.

Bechara (2003) e Simões (2012) indicam também algumas situações em que a vírgula deve ser utilizada: para intercalar ou separar o vocativo e o aposto; nas

---

<sup>2</sup> Cf.

[http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao\\_2012/envio\\_documento/documentacoes/LP68DLDO C.pdf](http://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/assets/especiais/educacao_2012/envio_documento/documentacoes/LP68DLDO C.pdf)

intercalações, em que são necessárias duas vírgulas; antes do “porque”, se a oração for explicativa; no caso de zeugma; antes do “e”, quando une duas ideias cujos sujeitos são diferentes; com adjuntivos adverbiais deslocados. Entre outros casos, a vírgula também deve ser usada nas orações coordenadas assindéticas, bem como nas coordenadas adversativas e conclusivas – antes de mas, porém, todavia, contudo, entretanto, logo, portanto, então.

Atendendo ao já referido, acreditamos que o desenvolvimento das competências que possibilitam fazer um uso adequado da vírgula se alcança através da prática e da sistematização das aprendizagens, a par da reflexão permanente sobre a sua utilização.

### **Do ensino à aprendizagem da Gramática**

Cassany (1996) define gramática como uma disciplina teórica que se debruça sobre as regularidades mais importantes dos usos da língua. Diz-nos ainda que o indivíduo que domina a gramática, para além de possuir conhecimentos teóricos sobre a língua, domina os seus usos em contexto.

É do nosso entender que uma pessoa tenha que conhecer como é a sociedade na qual se insere, a sua cultura, para se poder relacionar com os outros e que é a linguagem que reflete a forma como as pessoas de uma sociedade e cultura se relacionam. Ora, é a linguagem que possuímos que nos permite manter uma interação comunicativa dentro dessa sociedade.

Assim sendo, é importante refletir sobre por que é que se dá aulas de uma língua a falantes nativos dessa língua. Travaglia (2007) defende que o ensino da língua materna tem como objetivo conduzir ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, para que estes consigam utilizar um maior número de recursos da língua de acordo com a situação comunicativa em questão. Assim, um dos objetivos do ensino da gramática é que os alunos aprendam gramática, ou seja, o conhecimento da língua é um fim em si mesmo, devendo a escola desafiar os alunos a conhecerem aspetos da sua língua.

Se considerarmos a gramática como “o conjunto de conhecimentos linguísticos que um usuário da língua tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa” (Travaglia, 2007, p.17), compreendemos, facilmente, como pode influenciar a qualidade de vida do indivíduo, já que o desempenho linguístico de um falante dependerá dos recursos e mecanismos que dominar. Assim, quanto melhor souber usar a

sua língua, melhor o indivíduo se movimentará dentro da sociedade e mais fácil será a sua relação com os outros.

De acordo com Cassany (1996, 1999), saber gramática e conhecer os usos da língua são situações diferentes, sendo certo que quem domina os usos da língua tem conhecimentos de gramática que são absolutamente necessários. É importante saber gramática, sendo igualmente importante saber utilizá-la em contextos reais, uma vez que “saber lengua no consiste sólo en saber las palabras que se usan para cada función lingüística en cada género o tipo de texto, sino que también es necesario saber interpretar acertadamente la intención con que se utilizan” (Cassany, 1999, p.26).

Contudo, com frequência ouvimos os alunos dizerem que a aprendizagem da gramática não tem interesse nem utilidade. Para os professores, o ensino da gramática também se assume como um processo difícil, quer pelo desinteresse demonstrado pelos alunos, quer pela observação de resultados nas provas nacionais (Teixeira, 2014), que nem sempre são os desejados. Correia et al. (2011) afirmam que, frequentemente, os professores identificam dificuldades nas produções textuais dos seus alunos, ao nível da sintaxe, da morfologia, da ortografia, conduzindo-nos a refletir sobre que metodologias é necessário, então, adotar, para se alcançar a efetiva aprendizagem dos alunos e uma melhoria dos resultados.

Quando falamos em ensino-aprendizagem da gramática, temos que ter em consideração que o conhecimento explícito da língua se refere à transformação de um conhecimento que já existe e que o indivíduo utiliza implicitamente para comunicar (Nadeau & Fisher, 2011; Silva, 2010; Sim-Sim, et al., 1997). É fundamental transformar o conhecimento implícito/intuitivo dos alunos em conhecimento explícito da língua para melhorar o seu desempenho nas competências de leitura e de escrita, bem como possibilitar que o aluno desenvolva progressivamente a sua consciência linguística.

Consideramos que para se aprender uma língua é necessário refletir sobre ela, formular hipóteses e verificar se as mesmas estão corretas de acordo com a constituição e funcionamento da língua. Cassany (1999) atribui à reflexão um papel primordial na aprendizagem da língua, afirmando que esta “trabalha com representações internas e consiste no desenvolvimento de novas representações a partir das já existentes” (p. 67). Por outras palavras, podemos afirmar que a reflexão permite transformar o conhecimento implícito que já possuímos em conhecimento explícito.

Todavia, de acordo com Pereira (2000), alguns professores podem pensar que os seus alunos, pelo facto de aplicarem gramática quando falam ou quando escrevem, sabem o suficiente sobre gramática, não reconhecendo, assim, a importância de dominarem “determinados saberes declarativos sobre o sistema formal da língua” (p. 281). Inês Duarte, referida por Silva (2008), defende que a desvalorização do ensino do CEL na disciplina de Português acarreta consequências graves, pois dificilmente os alunos conseguirão ter um bom desempenho na compreensão e expressão oral e escrita da sua língua se alguns aspetos não lhes forem ensinados explicitamente.

Neste sentido, Travaglia (2009) propõe que o ensino da gramática seja orientado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, apoiado também pela gramática teórica e normativa. Acreditamos igualmente que, conjugando as características destas conceções de gramática, teremos uma abordagem reflexiva, que se preocupa em compreender como é a gramática implícita do falante, a partir de evidências linguísticas, não deixando de parte o conhecimento, também importante, da língua padrão.

Deste modo, propõe-se “trabalhar a gramática numa perspetiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua” (Travaglia, 2009, p.109), visto que a utilização da língua faz sentido quando aplicada em determinadas situações de interação comunicativa, como já referido. Nestas condições, a aprendizagem da gramática terá mais significado, pois os alunos compreendem que a gramática é a própria língua em uso. Deverá ser preocupação do professor ensinar gramática seguindo um princípio de progressão, isto é, trabalhando primeiro os conteúdos mais simples e depois os mais complexos (Silva, 2008).

As considerações anteriormente feitas sobre o ensino da gramática conduzem-nos a afirmar com segurança que o objetivo do seu ensino é que os alunos observem, coloquem hipóteses, manipulem a língua, para que compreendam as regras que lhe estão subjacentes, não se pretendendo que o aluno memorize regras nas quais não encontra utilidade.

Contudo, como nos tem mostrado a nossa experiência, dá-se-lhe pouca importância, é considerada pouco estimulante, sobretudo porque os alunos não obtêm um feedback das suas aprendizagens a não ser nos momentos formais de avaliação, que normalmente conduzem a uma classificação quantitativa. Um dos maiores problemas talvez seja o facto de na aula não se refletir sobre gramática, sobre a estrutura da língua que

usamos constantemente no nosso cotidiano. Em vez disso, ensina-se gramática porque faz parte dos Programas e estes têm que ser cumpridos (Pereira, 2000).

Posto isto, deduzimos então que o domínio da gramática tem sido negligenciado no ensino do Português (Catelão & Calsa, 2004; Viegas, 2013). Acreditamos que o ensino compartimentado prejudica a aplicabilidade do seu conhecimento e que é possível tornar a aprendizagem da gramática em algo realmente fascinante se procurarmos partir de questões pertinentes sobre a língua e que envolvam os alunos em atividades de descoberta guiada. Neste sentido, sugerimos a utilização do laboratório gramatical como um bom recurso para ensinar explicitamente gramática, uma vez que proporciona o ensino pela descoberta.

### **O Laboratório Gramatical como metodologia de ensino**

A aquisição e desenvolvimento da competência escrita envolve automatização de forma progressiva e a níveis cada vez mais profundos, pelo que o papel secundário que se tem atribuído à reflexão no ensino da língua tem revelado as suas consequências. Duarte (1992) refere que os alunos, quando terminam a escolaridade, não têm “consciência explícita das regularidades da língua, dos tipos de unidades que formam as palavras e as frases, dos paradigmas flexionais, dos processos de formação de novas palavras, dos padrões de articulação entre as frases” (p. 165). A autora diz-nos, ainda, que o seu fundo lexical é muito reduzido e que os alunos apresentam claras dificuldades ao nível ortográfico e da pontuação.

No PMCPEB realça-se a importância da compreensão de regularidades que levam à aquisição de quadros conceptuais de referência e da exercitação inerente à consolidação e manifestação dos desempenhos requeridos (Portugal, MEC, 2015). No sentido de inverter o panorama anteriormente descrito, sugerimos que se realizem atividades de aprendizagem pela descoberta, de que são exemplo os laboratórios gramaticais. Xavier (2012) corrobora esta ideia, afirmando que a forma mais eficaz de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito é recorrer, precisamente, a atividades de descoberta, em que a explicitação ocorre de forma mais significativa.

A observação de regularidades tem-se revelado uma boa estratégia, uma vez que “a explicitação do conhecimento gramatical implícito passa por reconhecer que este é um conhecimento altamente regular e sobre o qual temos intuições claras” (Costa et al., 2010, p.

25). Também Aleixo (2005) destaca a importância das situações de observação e análise, que permitem ao aluno refletir e explicitar as regras e relações gramaticais do sistema linguístico que domina, ainda que intuitivamente. Defende-se que o ensino da gramática deve ocorrer por etapas, sendo as primeiras praticar e descobrir – estão ao nível do conhecimento implícito – e a terceira sintetizar – ao nível da gramática explícita.

Neste sentido, a metodologia utilizada neste estudo foi o laboratório de gramática. O laboratório gramatical foi sugerido como metodologia de trabalho pela primeira vez por Inês Duarte, em 1992, ao verificar que se dava pouca importância ao ensino da gramática nas aulas de Português. A autora defende que através do laboratório gramatical os alunos desenvolvem a sua capacidade reflexiva, assumindo um papel fundamental ao longo do processo de aprendizagem. Desta forma, os alunos percebem que a língua também se pode entender como objeto de estudo, que se pode observar, descrever e compreender.

Acreditamos que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua através do laboratório gramatical ajuda os alunos a descobrirem as regras que usam de forma intuitiva e as que devem usar em certos contextos, permite que adquiram rigor na observação e que tornem explícito o conhecimento que têm sobre a língua de uma forma reflexiva (Silvano & Rodrigues, 2010). As potencialidades deste instrumento de aprendizagem são também defendidas por Silva (2010), que afirma que a sua vertente marcadamente experimental confere aos alunos a oportunidade de questionarem e de refletirem sobre a língua, “treinando o pensamento analítico e a experimentação” (p. 724).

Para tanto, Duarte (1992) sugere que a oficina gramatical integre quatro etapas fundamentais, sendo elas: i) apresentação dos dados, ii) descrição e compreensão dos dados, iii) realização de exercícios de treino, iv) avaliação. Os exercícios de treino assumem particular importância, uma vez que proporcionam aos alunos o tempo de prática indispensável “a que o essencial das generalizações descritivas atingidas na fase anterior do trabalho fique armazenado na memória de longo prazo” (p. 171). Na fase da avaliação, o papel do professor é muito importante, sendo fundamental que este dê ao aluno um feedback sobre a sua evolução.

Pelas já defendidas potencialidades deste instrumento didático para a aprendizagem, utilizámo-lo como recurso para o desenvolvimento da capacidade compositiva dos alunos, como se evidenciará adiante, no capítulo da análise dos resultados do estudo.



## **Procedimentos metodológicos**

O estudo ora apresentado é de natureza qualitativa, assumindo características de investigação na própria prática, na medida em que pretende mostrar os resultados obtidos no domínio da aprendizagem da gramática e da escrita, durante a prática letiva. Esta investigação foi desenvolvida em contexto de Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB de uma Escola Superior de Educação. Os participantes deste estudo são 31 alunos de uma turma do 5.º ano, sendo todos de nacionalidade portuguesa.

Os instrumentos utilizados para recolher a informação foram as próprias produções textuais dos alunos e o laboratório gramatical, tendo este último sido construído depois da análise das principais incorreções gramaticais identificadas nas referidas produções textuais. Acreditamos que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua através do laboratório gramatical ajuda os alunos a descobrirem as regras que usam de forma intuitiva e as que devem usar em certos contextos, permite que adquiram rigor na observação e que tornem explícito o conhecimento que têm sobre a língua de uma forma reflexiva, razão pela qual adotámos esta metodologia (Silvano & Rodrigues, 2010). Registámos algumas dificuldades relacionadas com a gramática – entre as quais, os erros ortográficos, a utilização incorreta da pontuação, a não concordância ao nível da sintaxe – e optámos por nos centralizar nas questões relativas à pontuação. Segundo Nascimento (2013), os sinais de pontuação são marcas gráficas que conferem coesão e coerência ao texto, para além de salientarem especificidades semânticas e pragmáticas. A pertinência da abordagem deste domínio gramatical prende-se com o facto de o mau uso da pontuação ser um dos problemas mais frequentes, sendo a colocação correta da vírgula uma das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos. Desta forma, debruçámo-nos sobre a aprendizagem e a realização de atividade de uso correto da vírgula, tendo a seguinte questão-problema como ponto de partida: “Onde é correto colocar a vírgula?”.

## **Apresentação e discussão dos resultados**

### *Identificação das dificuldades*

Fazendo uma observação atenta das produções escritas dos alunos do 5.º ano, participantes no estudo, é possível identificar vários erros que se prendem com a utilização correta da vírgula. No exemplo da figura 1, verifica-se que o aluno colocou uma vírgula depois da conjunção “porque”, quando esta devia estar imediatamente antes, uma vez que se trata de uma oração explicativa (Dicionário Terminológico, 2008).

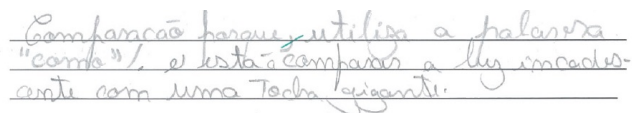


Figura 1. Produção escrita de um aluno do 5.º ano de escolaridade (exemplo 1).

Também no exemplo ilustrado na figura 2 se verifica a repetição de um problema muito frequente associado à utilização da vírgula, isto é, a separação do sujeito do predicado.

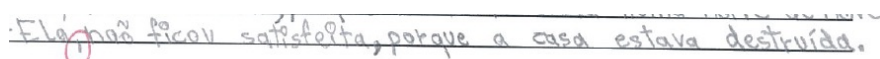


Figura 2. Produção escrita de um aluno do 5.º ano de escolaridade (exemplo 2).

No último exemplo que apresentamos, figura 3, em que o excerto é mais extenso do que os anteriores, verifica-se a existência de erros ortográficos, lacunas na conjugação verbal e, mais uma vez, incorreções no uso da vírgula. Neste caso, as incorreções estão assinaladas a vermelho. Novamente se verifica falta de conhecimento da utilização da vírgula no que respeita à separação de referentes temporais, às orações coordenadas adversativas, à separação do grupo móvel.

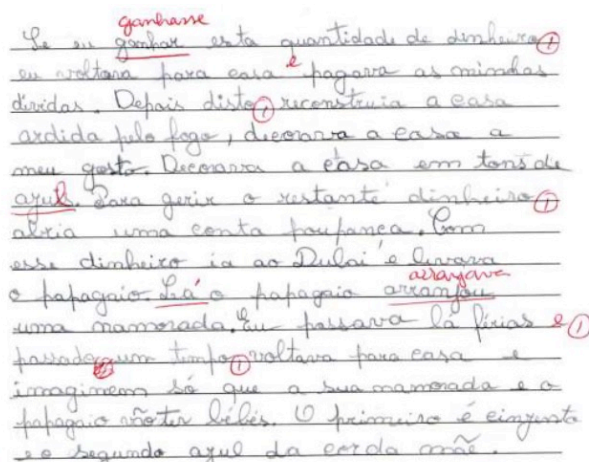


Figura 3. Produção escrita de um aluno do 5.º ano de escolaridade (exemplo 3).

### Realização dos laboratórios gramaticais

Nesta secção apresentamos os resultados obtidos com a realização dos laboratórios gramaticais. Uma vez que no momento da realização deste estudo os alunos se encontravam a estudar a obra literária “A Viúva e o Papagaio”, de Virginia Woolf, proposta para este nível de escolaridade (Portugal, MEC, 2015), considerámos pertinente aplicar um laboratório de gramática integrado numa sequência didática sobre o estudo da referida obra.

Verificou-se a existência de algumas situações em que os erros associados à utilização da vírgula continuaram a persistir, embora se tivesse registado uma melhoria, como é o caso do exemplo constante na figura 4. Observámos, também, que outros alunos apresentaram uma grande evolução neste sentido, conforme se registou na análise efetuada ao exemplo indicado na figura 5, correspondente ao exercício final do laboratório gramatical.

**A Viúva e o Papagaio**

Era uma vez uma viúva pobre que vivia na aldeia de Spilsby. Certo dia, recebeu uma carta a informar que o seu irmão tinha falecido e que, por isso, ia herdar uma grande fortuna. A viúva ficou satisfeita com a notícia, uma vez que ia receber muito dinheiro! Decidiu pôr-se de imediato a caminho de Rodmell.

Quando viu a casa do irmão ficou desolada, porque era apenas uma casa em mau estado e sem mobília. Pouco depois o advogado também a informou de que não havia vestígios das três mil libras esterlinas e que a única coisa que lhe restava era um papagaio. A viúva não queria acreditar naquela desgraça!

Ia a caminho de casa do irmão, numa noite muito escura, quando viu uma casa a arder. Num primeiro instante ficou satisfeita, porque assim já podia ver o caminho, mas depois percebeu que aquela era a casa do seu irmão.

Nessa noite, quando estava deitada na sua cama, sem conseguir dormir, o papagaio bateu-lhe no vidro dando-lhe indicação para o seguir. A viúva assim o fez.

James indicou à Sra. Gage o caminho até à cozinha, onde estavam escondidas as três mil libras esterlinas. Graças à astúcia do papagaio a viúva conseguiu recuperar a herança.

Figura 4. Resposta de um aluno do 5.º ano a um exercício do laboratório de gramática (exemplo 1).

Nodios quinze, comprei <sup>uma casa</sup> e havia um quarto inteiro só para James, o papagaio. Aranjei a casa do avarento do meu irmão Joseph e passei a gostar mais dele. A minha vida mudou totalmente, como era bela, eu adorava.

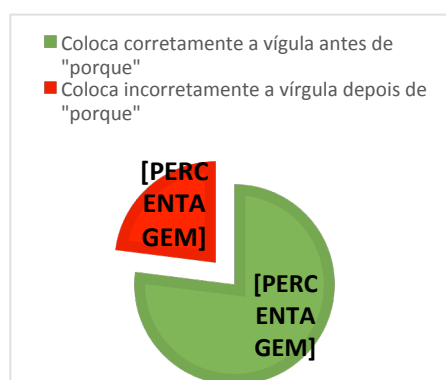
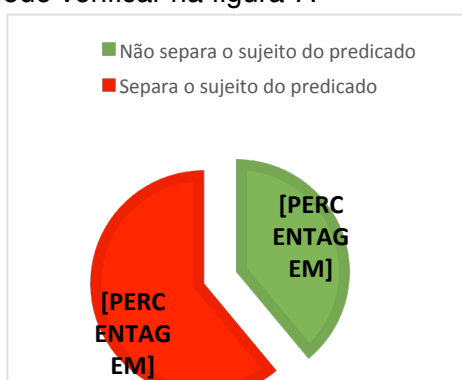
- Então James, gostar da nova casa, papagaio lindo, perguntei eu a James, num dia de muito sol.

- Não está ninguém em casa! Não está ninguém em casa! repetia a barrentete o papagaio com alguma ternura na voz.

- Ainda bem, meu pequeno grande amigo. - respondia-lhe eu. Adorava aqueles momentos, eram da melhor que havia. Cujo íntimo, me esforço ainda por viver. Dá-me, a morte.

Figura 5. Exercício de produção final do laboratório de gramática do 5.º ano (exemplo 2).

De um modo global, os resultados obtidos apontam para a persistência de dificuldades no que diz respeito à separação do sujeito do predicado. Neste aspeto, apenas 39% dos alunos desta turma mostraram conhecer que não se deve fazer essa separação (Figura 6). Contudo, no que refere à correta utilização da vírgula antes do “porque”, nas orações explicativas, 77% dos alunos demonstraram progredir neste aspeto, conforme se pode verificar na figura 7.



*Figura 6.* Resultados relativos à não separação do sujeito do predicado.

*Figura 7.* Resultados relativos à correta utilização da vírgula nas orações

### **Considerações finais**

A investigação na prática permitiu-nos perceber que não é possível fazer uma separação entre o ensino da gramática e o ensino da escrita, se tivermos como objetivo a melhoria das aprendizagens dos alunos. Efetivamente, para escreverem com correção, os alunos necessitam de ter um conhecimento gramatical sólido. Neste sentido, acreditamos ser fundamental contextualizar o ensino da gramática, uma vez que os alunos tendem a estar mais interessados na aprendizagem se as tarefas que lhes apresentarmos estiverem relacionadas com algo que “lhes faz sentido”. Além disto, há também uma consciencialização da funcionalidade dessa mesma aprendizagem.

Considerámos igualmente importante o facto de o trabalho ter sido desenvolvido através de um conjunto de atividades interligadas e com uma sequência lógica, com sentido para os alunos e com base na exploração de textos que apresentavam várias potencialidades, como demonstrámos ao longo da presente comunicação. Efetivamente, ao ser composto por um conjunto de exercícios diferentes, mas relacionadas entre si, o laboratório gramatical assumiu-se como um valioso instrumento de ensino (Camps & Zayas, 2006).

As produções textuais que analisámos conduziram à necessidade de investir numa prática reflexiva sobre o uso de regras gramaticais. Como se pôde observar, houve uma melhoria evidente no que respeita à utilização da vírgula em orações explicativas, mas o mesmo não se verificou na questão de não fazer a separação entre o sujeito e o predicado. Acreditamos que esta dificuldade persistiu, em parte, porque os alunos continuaram a fazer uma associação entre o oral e o escrito, isto é, se na oralidade pode dar ideia de que fazemos uma pausa entre o sujeito da oração e o seu predicado, os alunos tendem, com alguma frequência, a transpor isso para o domínio da escrita.

Como se verificou anteriormente, o “tradicional” ensino da gramática parece não se ter revelado muito eficaz, conclusão facilmente perceptível se analisarmos os resultados das

provas nacionais. Defendemos, neste sentido, que a reflexão deve assumir um papel central no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que é essencial para o desenvolvimento da consciência linguística.

No que respeita ao caso específico da pontuação, e em jeito de conclusão, é nosso entender que as funções dos sinais de pontuação têm que ser explicadas e sistematizadas, devendo os exercícios ser propostos a partir da função que o sinal de pontuação desempenha, recorrendo a exemplos claros e dotados de sentido para os alunos. Por este motivo, acreditamos que é fundamental apostar numa prática sistemática do uso da pontuação desde cedo, pois, tal como refere Assis (2011), “a função do docente é mostrar todas as possibilidades do uso da pontuação nas funções semântica, prosódica e comunicativa. Só assim o aluno poderá fazer a escolha adequada” (p. 128).

### **Referências bibliográficas**

- Aleixo, C. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Assis, C. (2011). A pontuação na produção do texto escrito no 1.º ciclo. In M. Teixeira et al. (Orgs.), *Novos Desafios no Ensino do Português* (pp. 128-138). Santarém: Escola superior de Educação de Santarém.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever. Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Azevedo, R., & Teixeira, M. (2011). Produção escrita no 1.º ciclo: Espelho da Formação de Professores? *Forum linguístico*, Florianópolis, 8 (1), 23-39.
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Bechara, E. (2003). *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.
- Camps, A., & Zayas, F. (Coords.) (2006). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (1996). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Catelão, E. M., & Calsa, G. C. (2004). Estudo sobre conceitos e procedimentos de análise sintática utilizados por alunos do ensino fundamental. *Acta Scientiarum Human and Social Sciences*. *Maringá*, 26 (1), 79-88.

Correia, R. et al. (2011). A importância da aprendizagem gramatical no 1.º ciclo – o caso da coordenação. In M. Teixeira et al. (Orgs.), *Novos Desafios no Ensino do Português* (pp. 82-91). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Costa, J., et al. (2010). *Conhecimento Explícito da Língua*. Guião de implementação do Programa de Português do Ensino Básico.

Damião, D. (2010). *Oficina de Pontuação para o 3.º ciclo do Ensino Básico: Contextos de uso da vírgula*. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português e Espanhol) - Universidade de Lisboa. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3893/13/ulfl068177\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3893/13/ulfl068177_tm.pdf). Acesso em: 21 novembro 2014.

Dicionário Terminológico (2008). Disponível em: <http://dt.dgidc.min-edu.pt/>

Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins et al., *Para a Didáctica do Português: Seis Estudos de Linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Edições Colibri.

Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, v.2, pp. 27-34.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: ME/DGIDC.

Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: ME/DGIDC.

Jimeno, P. (2006). La cohesió textual en lénsenyament de la llengua. In A. Camps & F. Zayas (Coords.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp.37-46). Barcelona: Editorial Graó.

Martins, M. A., & Niza, I. (2001). *Psicologia da Aprendizagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mendes, F. (2006). *Relações entre o desempenho linguístico-textual e o conhecimento gramatical explícito: estudo aplicado a jornalistas do Jornal Estado de Minas*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-6LCS23>. Acesso em: 19 junho 2015.

Nadeau, M., & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4 (4), pp.1-31.

- Nascimento, R. (2013). *A importância dos sinais de pontuação na fluência da língua portuguesa*. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-dos-sinais-de-pontuacao-na-fluencia-da-lingua-portuguesa/103844/>. Acesso em: 3 dezembro 2014.
- Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e Prática*. Porto: Edições ASA.
- Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar... A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Portugal. Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: MEC.
- Silva, A. C. (2013). Prescrições sobre o ensino da pontuação: um estudo crítico-reflexivo. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, 5 (1), pp.24-42.
- Silva, M. C. V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar*, 13, 89-106. Disponível em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/158/SeE\\_13ValorConhecimento.pdf?sequence=2](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/158/SeE_13ValorConhecimento.pdf?sequence=2). Acesso em: 21 novembro 2015.
- Silva, M. C. V. (2010). *Para uma didáctica da gramática: a aula de língua portuguesa como um laboratório de língua*. Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística (pp.717-732). Porto: APL. Disponível em: <http://www.apl.org.pt/docs/25-textos-seleccionados/47-Maria%20Cristina.pdf>. Acesso em: 23 junho 2016.
- Silvano, P., & Rodrigues, S. A. (2010). Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (Org.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (pp. 275-286). Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras.
- Simões, S. (2009). A pontuação sem segredo. *Palavra Final*, 9. São Paulo: Universidade Nove de Julho (Uninove). Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Serie%20Palavra%20Final/A%20pontuacao%20sem%20segredo.pdf>. Acesso em: 10 dezembro 2015.
- Sim-Sim, I. et al. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DEB/ME.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e Não Materna – No Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Teixeira, M. (2014). Relación entre gramática y escritura en el currículo de Lengua Portuguesa. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 7 (2), 1-20.
- Teixeira, M., & Santos, L. (2011). Metas de Aprendizagem e Novos Programas de Português: uma leitura do Pré-Escolar ao 3.º CEB. In M. Teixeira et al. (Orgs.), *Novos Desafios no Ensino do Português* (pp.11-19). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.
- Travaglia, L. C. (2007). *Gramática – Ensino Plural*. São Paulo: Cortez Editora.

Travaglia, L. C. (2009). *Gramática e Interação: Uma Proposta para o Ensino da Gramática*. São Paulo: Cortez Editora.

Viegas, F. (2013). A gramática: um jogo no ensino e na aprendizagem do português. In M. Teixeira et al. (Org.), *Ensinar e Aprender Português num mundo plural* (pp. 445-475). Coleção Encontros da Língua Portuguesa. Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal Uberlândia.

Xavier, L. G. (2012). Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *EXEDRA – Revista Científica ESEC, número temático*, 467-477. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2012/07/37-numero-tematico-2012-v2.pdf>. Acesso em: 19 maio 2015.