

O 'CONHECIMENTO SOBRE A LÍNGUA':
ALGUMAS REFLEXÕES

ANA CRISTINA MACÁRIO LOPES
Universidade de Coimbra

0. Começo por clarificar que as considerações que vou tecer são formuladas por um sujeito que ocupa um 'lugar' numa determinada conjuntura sócio-histórica, um sujeito cuja prática discursiva é inevitavelmente condicionada por filtros diversos – conhecimentos, sistemas de crenças, representações ideológicas e tábuas de valores. Sou linguista e a articulação entre linguística e ensino da língua materna tem mobilizado a minha atenção e parte da minha actividade profissional. Assumo, portanto, que não há práticas discursivas neutras, embora considere que há práticas discursivas com graus variáveis de ancoragem em reflexão teórica e empiricamente fundamentada¹.

Este trabalho tem a seguinte estrutura: num primeiro momento, procuro circunscrever o lugar da competência metalinguística (ou conhecimento sobre a língua) na disciplina de Língua Portuguesa, definindo o que entendo por competência metalinguística e aduzindo argumentos de natureza diversa para legitimar a sua inscrição de pleno direito no processo de ensino/aprendizagem da língua materna; num segundo momento, avanço algumas (breves) considerações sobre os recursos que me parecem indispensáveis para que o desenvolvimento desta competência possa acontecer em contexto pedagógico; seguidamente, proponho-me reflectir sobre o

¹ Retomo neste texto parte das reflexões já apresentadas no encontro "Ensino do Português para o século XXI", realizado na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa em 25 de Março de 2004. Os comentários sobre o novo programa de Língua Portuguesa do 10.º ano e sobre dois manuais para o mesmo ano de escolaridade, aleatoriamente escolhidos, são inteiramente novos.

modo como está perspectivado o módulo 'Funcionamento da língua' no novo programa do 10.º ano; por fim, analiso dois manuais do 10.º ano, já elaborados de acordo com o novo programa, atendendo, nomeadamente, ao grau de absorção dos conteúdos relacionados com o conhecimento da língua previstos no programa.

1. Antes de mais, gostaria de partir de uma delimitação largamente consensual sobre o objectivo central da disciplina de Língua Portuguesa (doravante, LP): promover o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos. Ou seja, promover o desenvolvimento de subcompetências (conceito complexo que envolve atitudes, conhecimentos e capacidades) diversificadas relacionadas com a produção e compreensão de discursos orais e textos escritos. Desde já acrescento que as subcompetências a que me refiro são as que envolvem aprendizagem em contexto de ensino formal, não se confundindo com as competências primárias que o processo espontâneo de aquisição da língua materna envolve. Significa isto que encaro a disciplina de LP como espaço de ensino-aprendizagem dos géneros formais e públicos do oral², da expressão escrita e da leitura.

Mas para além deste objectivo nuclear, que provavelmente não gera grande polémica, pelo menos ao nível da sua enunciação genérica, julgo que a disciplina de LP deve promover também a competência metalinguística dos alunos. E é basicamente sobre esta questão que me vou pronunciar, partilhando convosco as minhas convicções acerca do lugar do conhecimento metalinguístico na disciplina de língua materna. Em primeiro lugar, urge clarificar o conceito. Na esteira de Gombert 1990, não restrinjo a competência metalinguística ao conhecimento reflectido, explícito e sistematizado sobre as entidades e regras formais do sistema linguístico, antes alargo o âmbito do conceito por forma a nele incluir também conhecimento de natureza metapragmática e metatextual. Dito de outro modo: promover a reflexão sobre a língua na aula de Língua Portuguesa (e vou centrar-me no ensino secundário) não significa trabalhar apenas os conteúdos tradicionalmente contemplados como núcleo duro/estruturante da gramática da língua – a morfologia e a sintaxe.³ Julgo imprescindível incluir na reflexão metalinguística áreas até hoje bastante marginalizadas ou contempladas de forma fragmentada, dispersa e não estruturada,

² A expressão é de Perrenoud (1991).

³ Penso, aliás, que o conhecimento reflexivo sobre estes módulos da gramática deverá estar adquirido no final da escolaridade obrigatória.

nomeadamente a semântica frásica e textual, área mal-amada e no entanto fulcral se pensarmos que a significação é o ponto de partida e o ponto de chegada de toda a actividade linguística. A Semântica aborda (i) questões relacionadas com o modo como representamos o mundo (ou um mundo possível) através da língua, descrevendo, graças à selecção de recursos pertencentes a um repertório bem organizado e sistemático, situações estáticas ou dinâmicas, protagonizadas por entidades dotadas ou não de agentividade; (ii) questões relacionadas com o modo como representamos, na língua e pela língua, essa realidade incontornável da condição humana que é o tempo; (iii) questões relacionadas com a expressão das atitudes (epistémicas, volitivas, apreciativas) dos falantes relativamente ao que dizem; (iv) questões relacionadas com a construção de nexos conceptuais entre diferentes fragmentos de um texto. O trabalho ao nível da componente semântica da língua permite uma interface permanente entre gramática e discurso e abre perspectivas interessantes ao nível da superação da dicotomia estrutura vs. uso, apontando para a pertinência de abordagens sistémico-funcionais do fenómeno linguístico.

Mas o âmbito da reflexão sobre a língua deve incluir também, na minha opinião, conhecimento reflexivo sobre questões/problemáticas que, por simplificação, normalmente se incluem no âmbito da linguística do uso/funcionamento do sistema (Fonseca 1994). Refiro-me, nomeadamente à questão da variação linguística – diatópica, diastrática e diafásica –, sendo de evidenciar a pertinência de uma reflexão centrada nas diferenças linguísticas entre registos informais e registos formais do português falado e do português escrito, por um lado, e entre o português-padrão e outros sociolectos e dialectos, por outro. Acrescento ainda, para finalizar esta listagem de conteúdos que, na minha opinião, devem integrar o conhecimento sobre a língua, que uma reflexão sistematizada sobre as características estruturais e funcionais de discursos/textos de natureza variada (orais e escritos), me parece crucial neste nível de ensino. Aqui incluo conhecimento declarativo sobre modelos textuais, mecanismos de construção da coerência semântico-referencial e pragmático-funcional dos textos, estratégias discursivas de argumentação e de indirectação.

Ao alargar o âmbito do que entendo por competência metalinguística (que inclui também, repito, uma competência metapragmática e metatextual), alargo concomitantemente o leque de argumentos que me vão permitir justificar a inclusão do desenvolvimento desta competência nos objectivos da disciplina. Em primeiro lugar, argumentos de natureza cognitiva: uma língua natural é um objecto suficientemente fascinante para

merecer uma aprendizagem específica, tão legítima quanto as aprendizagens realizadas noutras disciplinas curriculares. Se a linguagem nos individualiza enquanto espécie e nos constrói como sujeitos, na medida em que nos permite conhecer, pensar, agir, argumentar e sentir, é incontornável a interpelação desafiante que ela nos lança como objecto de conhecimento. Também do ponto de vista cognitivo geral e de aplicação transversal se justifica a reflexão metalinguística, já que ela exercita processos mentais usados em qualquer área científica: observação de dados, detecção de regularidades, resolução de problemas, validação de hipóteses.

No plano dos argumentos de natureza social, sublinhe-se, num primeiro momento, o potencial desenvolvimento de atitudes de tolerância e não estigmatização que a consciencialização da variação linguística pode acarretar; num segundo momento, é minha convicção de que a reflexão deliberada sobre estratégias discursivas pode contribuir para desenvolver nos alunos uma atitude crítica relativamente aos usos sociais da linguagem. Julgo que o reconhecimento, por parte dos alunos, do modo como a linguagem pode subtilmente manipular, distorcer e ‘naturalizar’ visões do mundo é um requisito importante para o efectivo exercício de uma cidadania interventiva. Como afirma Carter, “The metaphor of seeing through [language] is important here for the aim is to take pupils beyond a stage where language is a transparent medium through which content is seen. A more lasting and generative capacity is provided if pupils recognise the ways in which grammar mediates points of view and encodes ideologies. Pupils are thus empowered to see through the ways language can be used to incapacitate, to distort or hide a true state of affairs, to subtly conceal rather than openly reveal. What can result is a critical language awareness of the relationship between language, ideology and social and cultural power – a relationship in which grammar plays a not insignificant part and for an awareness of which its study can be especially enabling” (1990:117).

Naturalmente, podemos ainda convocar um derradeiro e conhecido argumento, de natureza instrumental: a consciencialização dos padrões e das regras é certamente um instrumento relevante no plano do aperfeiçoamento dos usos da língua.

2. Até aqui, tentei clarificar o que entendo por competência metalinguística e justificar por que motivos me parece relevante incluir o desenvolvimento desta competência nos objectivos da disciplina. Proponho-me agora tecer algumas considerações sobre recursos indispensáveis para a

consecução deste objectivo. Em primeiro lugar, nunca é demais repeti-lo, é necessário que os professores de português tenham uma preparação científica sólida no campo dos estudos linguísticos, a adquirir na formação inicial e a aprofundar na formação contínua.

Em segundo lugar, a existência de uma terminologia linguística unificada parece-me um requisito fulcral para que o trabalho de reflexão metalinguística possa ser desenvolvido com coerência ao longo de todo o percurso escolar do aluno. Uma terminologia que incorpore saberes conceptuais tendencialmente consensuais e estáveis na comunidade linguística, saberes não enfeudados a um quadro/paradigma teórico particular e que permita uma visão de conjunto sobre a estrutura e o funcionamento da língua, nos seus múltiplos usos. Um outro princípio importante para a eficácia de uma terminologia prende-se com a compatibilização entre a fundamentação científica rigorosa e actualizada e a necessidade de não perder de vista a sua natureza de texto pedagógico. Significa isto que os resultados da investigação linguística devem ser recontextualizados tendo em conta que é no campo pedagógico que ela se constitui prioritariamente como objecto. Note-se que há uma terminologia elaborada de acordo com esta filosofia de base por uma equipa alargada de linguistas e docentes de diversos graus de ensino e editada em 2002, em CD-ROM, pelo ME/DES, mas a indefinição do Ministério no que toca a uma política de educação linguística tem mantido esse instrumento de trabalho num limbo.

Nesta Terminologia, contemplam-se, como áreas novas de descrição linguística (novas relativamente às que estavam contempladas no Nomenclatura Gramatical Portuguesa de 1967), a Semântica Frásica, a Pragmática e a Linguística Textual. Para além disso, a Terminologia inclui termos e conceitos que alargam substancialmente o campo da reflexão sobre a língua, agrupados sob a designação genérica ‘Língua, comunidade linguística, variação e mudança’. São justamente estas áreas que o novo programa de LP do 10.º ano convoca no módulo ‘Funcionamento da Língua’.

3. Vejamos então como é perspectivado o módulo ‘Funcionamento da língua’ no programa. Basicamente, é um argumento de natureza instrumental que o sustenta. Atente-se na formulação inserida nos *Objectivos* da disciplina de LP: “Proceder a uma reflexão linguística e a uma sistematização de conhecimentos sobre o funcionamento da língua, a sua gramática, o modo de estruturação de textos/discursos, com vista a uma utilização correcta e adequada dos modos de expressão linguística (pág. 7).”

E, mais adiante, a reflexão metalinguística é apresentada como “condição indispensável para o aperfeiçoamento do uso da língua” (pág. 24).

No ponto 2. – *Sugestões metodológicas gerais* – a abordagem do módulo ‘Funcionamento da língua’ (pág. 24 e ss.) é feita do seguinte modo: parte-se da noção de ‘competência de comunicação’, na qual se incluem as competências linguística, discursiva/textual, sociolinguística e estratégica⁴, e em seguida discriminam-se os diferentes níveis nela envolvidos – nível semântico, pragmático, lexical, sintáctico e fonético. Nesta listagem, há imprecisões que resultam de uma truncagem do texto-fonte (Peres e Mória, 1995). Diz-se, por exemplo, que o nível pragmático é aquele “em que se seleccionam os tipos de acção verbal e se marcam as componentes do conteúdo informativo” (pág. 24). No texto-fonte, acrescenta-se “relativamente à sua relevância relativa (consoante são, por exemplo, informação dada ou informação nova”, Peres e Mória, 1995: pág. 18). O facto de se ter retirado este segmento torna ininteligível a formulação oficial.

Seguidamente, afirma-se que se privilegia “a análise semântica e pragmática do discurso, fundada em conhecimentos explícitos sobre o funcionamento prosódico e morfossintáctico da língua” (pág. 25). Devemos então concluir que conhecimentos explícitos sobre o funcionamento semântico e pragmático da língua são despiciendos quando se analisa a construção de sentido nos discursos?

Outras imprecisões e faltas de rigor poderiam ser mencionadas, nomeadamente quando se afirma, na página 25, que “na expressão escrita, os alunos desenvolvem mecanismos que lhes permitem manipular eficazmente estruturas linguísticas, discursivas e semânticas que assegurem a continuidade temática e a progressão informativa de um texto, o que pressupõe uma reflexão e sistematização sobre os processos que garantem a coesão, a coerência e a adequação textuais.” Infere-se que, para os autores do programa, as estruturas semânticas e discursivas não são estruturas lin-

⁴ Não é claro o que se entende por competência estratégica, como já foi sublinhado no Parecer sobre o Projecto de Programa de 10.º ano do Ensino Secundário da Disciplina de Língua Portuguesa elaborado pelos docentes da área de Didáctica do Português-Língua, do Departamento de Linguística Geral e Românica da Faculdade de Letras de Lisboa: por um lado, parece coincidir com o saber processual que integra o domínio da competência de comunicação; por outro, engloba outros saberes relacionados com processos de pesquisa e organização de informação que, a meu ver, não se inscrevem nos objectivos específicos da área do português.

guísticas. O que serão, então? Formulações deste tipo revelam como subliminarmente há ainda um obstáculo epistemológico que separa a semântica das formas linguísticas e impede a integração do plano discursivo numa abordagem compreensiva, não redutora, do funcionamento da língua.

Um outro aspecto que gostaria de abordar prende-se com o uso dos termos coesão e conexão, no âmbito da explicitação do que se entende por organização textual (pág. 26). Qual é a diferença conceptual? Se se advoga o uso dos termos consagrados na Terminologia, seria aconselhável que os autores do Programa fossem os primeiros a dar o exemplo, até porque um programa é um instrumento regulador por excelência, que deve pautar-se pela clareza e pelo rigor.

Também no quadro consagrado aos *Processos de operacionalização das competências* (pág. 10)⁵ se detecta (alguma) falta de precisão na formulação. Quando se fala, na secção intitulada ‘Compreensão oral e escrita’, em “Reconhecer os meios linguísticos utilizados na construção da coesão textual (referentes e conectores)”, mistura-se um termo que designa um recurso linguístico – conectores – com um termo que designa as entidades do mundo simbolicamente representadas por determinadas expressões linguísticas. Ora na área consagrada à coesão textual, a Terminologia Linguística contempla, de forma razoavelmente abrangente, os diferentes mecanismos que contribuem para a sequencialização semântica do texto, interligando os diferentes enunciados que o compõem. Os conectores (conjunções e advérbios conectivos) são efectivamente recursos importantes neste sentido, bem como as cadeias de referência, em que diferentes expressões anafóricas (pronominais e nominais) são mobilizadas para garantir a identidade referencial ao longo do texto, factor importante ao nível da construção, por exemplo, de um tópico discursivo. Bastava, pois, recorrer à Terminologia disponível para integrar no programa, com rigor, os recursos básicos de coesão textual.

Também nas sequências de ensino-aprendizagem (cf. sequência 5, pág. 43) encontro incongruências, nomeadamente a inclusão da comunicação não verbal (linguagem icónica, plástica, musical e gestual) no módulo ‘Funcionamento da língua’.

⁵ Deixo de lado o facto de aí se contemplarem itens que aparecem já nos programas do ensino básico, nomeadamente: “Utilizar diferentes registos de língua consoante a situação”, “Intervir oportunamente”, “Relatar acontecimentos e episódios”, “Descrever acções e objectos”, “Expressar e defender opiniões”, “Respeitar a opinião alheia”, “Trocar e confrontar opiniões”.

Finda esta fase preliminar de comentários pontuais sobre inexactidões e/ou imprecisões conceptuais e terminológicas, importa agora recolocar a questão central: o que o programa defende, no que toca ao lugar do 'conhecimento sobre a língua' na aula de LP, parece ser, essencialmente, uma perspectiva funcional/instrumental. Sem menosprezar esta dimensão, até porque julgo, com Carter 1994 (pp. 247-8) e Hudson 1992 (pp. 184-5) que há de facto um efeito de retorno, recursivo e cíclico, entre conhecimento sobre a língua e desenvolvimento da mestria linguística ou aperfeiçoamento dos usos, penso, no entanto, que os argumentos que invoquei atrás legitimam o conhecimento em si.

No secção *Desenvolvimento do programa – Conteúdos* (pág. 32 e ss), o texto parece ser o elemento estruturante das aprendizagens e o eixo articulador das diferentes (sub)competências, o que me parece ser uma opção positiva e plena de potencialidades. O facto de o texto aparecer como núcleo estruturante poderia ter conduzido a um enquadramento distinto dos conteúdos metalinguísticos. Concretizemos um pouco esta ideia. O item 'valor semântico da estrutura frásica' pode e deve ser trabalhado integrado na análise semântica do texto. Como? Os textos envolvem normalmente uma sequência de frases, e os valores temporais e aspectuais dessas frases revelam-se instrumentos cruciais para a distinção entre sequências/protótipos textuais. A título de breve ilustração, menciono a exploração dos princípios gerais de selecção dos tempos nas sequências textuais narrativas e descritivas: a sequência temporal típica do texto narrativo constrói-se com base na selecção de determinados tempos verbais e de determinadas classes aspectuais de expressões predicativas. Ou seja, o que permite a representação dos eventos que se sucedem no eixo cronológico e configuram a história contada são recursos linguísticos/gramaticais, de natureza semântica. Já na construção de sequências descritivas, a selecção incide sobre outros tempos verbais e outras classes aspectuais. Assim, a representação de situações estáticas, associadas à descrição de entidades ou espaços, por exemplo, envolve a selecção de outros recursos gramaticais, também eles pertencentes à componente semântica da língua.

Estas observações tendem a evidenciar que é possível uma real articulação entre práticas de leitura e de escrita, centradas no texto, e reflexão sobre a língua, na sua dimensão semântica.

Um outro comentário acerca da listagem de conteúdos, desta feita acerca do item 'tipologia de actos ilocutórios'. A mera listagem pode induzir o risco de uma prática pedagógica centrada numa mera reprodução de rótulos, comum em estratégias de operacionalização que ignoram a distin-

ção relevante entre aplicação e implicação da teorização linguística. Ora também este nível de descrição linguística pode ser produtivamente convocado na análise e na caracterização funcional de textos/discursos. Apenas um exemplo paradigmático⁶: a delimitação da especificidade do texto argumentativo envolve a detecção de uma constelação de asserções, com funções distintas. Sendo o objectivo central de uma argumentação a justificação ou refutação de uma opinião/tese, as asserções que configuram o texto (directas ou indirectas⁷) vão assumir a função de premissas ou de conclusões, ou numa outra formulação, de argumentos a favor ou contra uma determinada tese. No programa, o texto argumentativo aparece no 11.º ano (módulo 'Leitura', pág. 14) e no módulo 'Funcionamento da Língua' do mesmo ano não há qualquer referência ao item 'coerência pragmático-funcional', que me parece crucial para o entendimento deste tipo de texto. Por outras palavras, não se desenha/promove uma articulação/um movimento de retorno entre o trabalho de leitura sobre um tipo de texto e um trabalho de natureza metalinguística sobre as suas características estruturais e funcionais.

Em síntese: eleger o texto como núcleo estruturante das aprendizagens pode conduzir a uma abordagem integrada dos conteúdos metalinguísticos, uma abordagem efectivamente potenciadora de uma reflexão sobre os recursos linguísticos mobilizados em função de diferentes actividades discursivas.

4. Percorri entretanto dois manuais do 10.º ano, para testar até que ponto os conteúdos previstos no Programa, no módulo 'Funcionamento da língua', tinham sido tomados em consideração⁸. Os graus de incorporação de tais conteúdos são substancialmente distintos nos dois manuais. Num deles, a estrutura global não é significativamente diferente da que existia antes da publicação do novo programa de LP. A tendência dominante

⁶ Já sem falar do texto instrucional, onde a sucessão de actos ilocutórios directivos aparece como critério definatório óbvio. E não menciono este protótipo textual pelo simples facto de ele estar ausente do programa.

⁷ É reconhecida a importância da pergunta retórica neste tipo de texto.

⁸ A escolha dos manuais analisados foi aleatória. Não houve o propósito de fazer uma análise exaustiva do conjunto de manuais disponíveis, mas apenas de testar, por amostragem, a eventual 'recontextualização' do programa nestes instrumentos fortemente reguladores da actividade pedagógica. Seleccionámos, então, dois manuais de Língua Portuguesa, 10.º ano, a saber, E. Pinto *et al.*, *Plural*, Lisboa, Lisboa Editora e J. Seixas e L. S. Loureiro, *Em todos os sentidos*, Porto, Porto Editora.

parece-me ser conduzir e fixar a leitura/interpretação do texto através de um questionário, sendo escassa ou nula a mobilização de um olhar sobre a língua no sentido de levar o aluno a tomar consciência do modo como se usa a língua nos textos para construir e comunicar sentidos e visões do mundo. A identificação de recursos estilísticos ou expressivos é uma constante, sendo ainda de referir a inclusão dos itens 'categorias da narrativa', 'versificação' e 'convenções poéticas' no módulo 'Funcionamento da língua', o que revela a dificuldade de situar componentes da área dos estudos literários na nova arquitectura do programa. Das novas áreas da Terminologia contempladas no programa, a única que aparece incorporada é a que diz respeito aos mecanismos de coesão textual, mais especificamente, os conectores. E mesmo aqui, detectei falhas, nomeadamente a inclusão, na classe dos conectores, de marcadores de modalidade epistémica (*provavelmente, talvez*), advérbios de lugar (*aí*), advérbios de exclusão (*só, apenas*) e preposições (*durante*)⁹.

O segundo manual incorpora de forma mais expressiva e consistente algumas das novas áreas de reflexão sobre a língua contempladas na Terminologia e no programa (Comunidade linguística, variação e mudança, Pragmática e Linguística Textual). A Semântica frásica não aparece contemplada enquanto tal, embora nos conteúdos a explorar se mencionem itens como 'valores semânticos dos tempos e modos verbais', e na unidade dedicada ao conto se faça referência, num quadro que visa resumir as características linguísticas do texto narrativo, aos 'verbos que expressam estados, processos e acções'. Concluo que apenas se recupera da área da Semântica frásica aquilo que já é de algum modo reconhecido como fazendo parte das concepções e práticas dos professores. Neste segundo manual, a incorporação da Terminologia é, a meu ver, mais consistente, como acima afirmei, na medida em que não se assiste a uma mera listagem de conteúdos, sendo visível a intenção de articular conteúdos com actividades de escrita, leitura e sistematização. Apesar de notoriamente mais bem informado e rico do ponto de vista do espaço que nele ocupa o módulo 'Funcionamento da língua', nota-se, curiosamente, o mesmo tipo de imprecisões no que toca à explicitação dos conectores. Uma vez mais, marcadores de modalização dos enunciados e expressões adverbiais de localização espacial e temporal aparecem listados no quadro dos conectores textuais.

⁹ Refiro-me a uma oficina de escrita proposta no manual, orientada para a operacionalização do item coesão textual.

Esta questão merece-me uma nota reflexiva, que vos deixo sob forma de interrogação: não deveria o Ministério submeter a uma comissão alargada e interdisciplinar (linguistas, professores de literatura e didactas) a supervisão destes instrumentos fulcrais da prática pedagógica, de modo e evitar imprecisões científicas e até sugestões de actividades que não promovem o efectivo crescimento linguístico e cognitivo dos alunos?

Termino reiterando a minha tese central: o conhecimento sobre a língua deve ser reconhecido e valorizado como competência a desenvolver no ensino-aprendizagem da língua materna. Daí que, repito, a formação científica sólida dos professores de português na área dos estudos linguísticos, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua, me pareça um requisito indispensável. Uma prática pedagógica fundamentada tem de estar ancorada numa vertente teórico-reflexiva séria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARTER, Ronald (1994). Knowledge about language in the curriculum. In Susan Brindley (ed.), *Teaching English*, London, Routledge, pp. 246-258.
- (1990). The new grammar teaching. In Ronald Carter (ed.), *Knowledge about language and the curriculum*, London, Hodder & Stoughton, pp. 104-121.
- CASTRO, Rui Vieira de (2000). De quem é esta gramática? Acerca do conhecimento gramatical escolar. In AA.VV., *Didáctica da língua e da literatura*, vol.1, Coimbra, Almedina, pp. 141-151.
- (2003). Estudos linguísticos e ensino do português: conjugação, disjunção, rearticulação. In Ivo Castro e Inês Duarte (orgs.), *Razões e emoção. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, pp. 203-217.
- 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.
- FONSECA, Fernanda Irene (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e da literatura. In AA.VV., *Didáctica da língua e da literatura*, vol. 1, Coimbra, Almedina, pp. 37-45.
- GOMBERT, Jean Emile (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris, PUF.
- LOPES, Ana Cristina Macário (1999). A pragmática linguística e o ensino do português: algumas reflexões. In Cristina Mello et al. (orgs.), *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*, Coimbra, Almedina, pp. 17-30.
- PERRENOUD, Philippe (1991). Bouche cousue ou langue bien pendue. In Martine Wirthner et al. (orgs.), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 15-40.