

## Autonomia e Aprendizagem pela Descoberta: O Caso das Gramáticas Escolares da TLEBS

**António Carvalho da Silva**

Universidade do Minho  
acsilva@ie.uminho.pt

**Resumo** – No campo do Ensino do Português e no quadro da aprendizagem escolar da gramática, deu-se, desde 2004, uma revolução, como consequência da implementação da nova *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (TLEBS).

Entretanto, foram sendo publicadas, até 2008, algumas gramáticas escolares de Português, cujo traço comum era o de estarem de “acordo com a TLEBS”.

Tendo já estudado manuais escolares anteriores à TLEBS (Silva, 2008), pretendemos, agora, realizar uma análise das novas gramáticas escolares, verificando se elas defendem e/ou se praticam a aprendizagem pela descoberta, tal como a define Duarte (1998).

Podemos, assim, contribuir, no quadro da discussão sobre o ensino explícito da língua, para que se continue, tal como advoga Crystal (1992: 8), a descobrir a diferença entre *saber gramática* e *saber sobre gramática*, uma vez que: “Everyone who speaks English knows grammar, intuitively and unconsciously. But not everyone who speaks English knows about grammar. ‘Knowing about’ means being able to talk about what we know.”

**Palavras-chave** – gramática escolar; aprendizagem pela descoberta; metalinguagem

### 1. Introdução

Como se sugere no título – *Autonomia e Aprendizagem pela Descoberta: o caso das gramáticas escolares da TLEBS* – a finalidade deste texto é a de descrever e analisar as formas como, em gramáticas escolares publicadas após a introdução da nova terminologia (TLEBS), se discutem conceitos e se descobrem manifestações de práticas relacionadas com a aprendizagem pela descoberta.

Tomando por base os princípios e a metodologia da análise de conteúdo (Bardin, 2004), desenvolve-se, neste estudo, a observação dos discursos introdutórios e do corpo descritivo das gramáticas, com o intuito de descobrir metodologias que reflectam esse modelo de aprendizagem.

O percurso deste texto, que vai da fundamentação teórica até à análise de conteúdo das gramáticas, permitir-nos-á verificar a hipótese aqui em avaliação: se as gramáticas portuguesas privilegiam uma visão mais linguística (dando primazia ao conhecimento das estruturas da língua) ou uma concepção mais instrumental, privilegiando competências relativas à língua em funcionamento, as quais exigem um saber explícito sobre o funcionamento da língua.

Neste quadro, delinearam-se como objectivos específicos a atingir na fase preliminar deste estudo os seguintes:

a) Analisar os discursos das gramáticas quanto às referências a conceitos próximos da aprendizagem pela descoberta;

b) Avaliar a possibilidade de estas novas gramáticas escolares se constituírem como instrumentos de promoção de formas de aprendizagem mais activas.

Tendo em conta estas metas, o presente texto estrutura-se em três momentos fundamentais. Em primeiro lugar, descreve-se o método da aprendizagem pela descoberta, associando-o às práticas de ensino da gramática. Entretanto, apresenta-se o *corpus* e definem-se as dimensões de análise das gramáticas escolares.

Na terceira parte, discutem-se os resultados mais significativos da análise dos discursos introdutórios e das formas de descrição dos conteúdos das gramáticas, retirando-se ainda algumas conclusões sobre a ideia da aprendizagem pela descoberta.

## **2. Os modelos de aprendizagem da gramática**

Sendo longa a discussão entre modelos mais actuais de aprendizagem da gramática (aqueles em que o aluno assume um papel activo) e os modelos tradicionais (em que a exposição pelo professor tem lugar central), há autores que questionam “o papel da gramática tradicional”, sustentando que “A gramática é a única que não faz falta ensinar, porque todos os falantes a conhecem perfeitamente [...]” (Delval, 1993: 68).

Em virtude das críticas dirigidas ao modelo da gramática tradicional, tornou-se necessário distinguir a *aquisição natural* da *aprendizagem formal* da linguagem. A verdade é que, seja qual for a tendência didáctica seguida, não se pode negar o valor do ensino escolar e explícito da língua, justificável como saber escolar autónomo e instrumental, ao serviço das competências verbais.

### *2.1 As críticas ao modelo tradicional da gramática*

Perini (1989: 5), num trabalho sobre a sintaxe portuguesa, questiona a gramática tradicional, explicando que ela tem sido objecto de “críticas de dois tipos: critica-se tanto sua inadequação aos fatos da língua quanto sua falta de consciência lógica.” Mesmo que, como salienta este linguista, a linguística moderna não cumpra totalmente o preceito da adequação descritiva, a verdade é que, na gramática tradicional, há “deficiências de ordem lógica”.

Surgem, assim, em confronto duas ideias aproximadas: quer a nova linguística quer a despromoção do ensino da gramática não terão sido benéficas para o ensino-aprendizagem da língua, onde falta encontrar um ponto de equilíbrio para o conhecimento explícito da língua.

Como se sabe, as críticas que normalmente se fazem ao ensino formal da língua são dirigidas a uma gramática de tipo expositivo que é ensinada normativamente nas escolas. Apesar de tudo, há também quem a defenda, já que, sem deixar de sublinhar algumas qualidades de que é detentora, importa reflectir sobre as novas propostas para o ensino da gramática na escola, dando especial destaque ao método da descoberta, activa e autónoma, da estrutura da língua.

Procurando uma alternativa para as insuficiências do modelo tradicional de ensino da gramática, convém estabelecer que a meta do ensino formal da língua na escola, como indicam os documentos reguladores, é explicitar um conhecimento que os falantes adquiriram naturalmente.

## 2.2 Os princípios da aprendizagem pela descoberta

Integradas no contexto de reflexões de didáctica da língua, passamos a referir algumas propostas de ensino da gramática. De entre diversas alternativas, discutimos, em especial, aquele método que Lomas (2006: 214) define como “*Aprendizagem por descoberta*”: “Aprendizagem em que os estudantes constroem o seu conhecimento de maneira autónoma e sem a intervenção do professor. Esta maneira de aprender exige uma atitude de busca activa através de métodos indutivos ou hipotético-dedutivos.”

Assumindo que, no caso do ensino da gramática, os alunos chegam à escola com um saber gramatical intuitivo ou implícito, é adequado que se aposte num percurso de (re)descoberta e de explicitação de conhecimentos gramaticais.

Definindo esta mesma metodologia, Assunção & Belo (2000: 23) chamam a atenção para alguns “princípios” que devem orientar a “descoberta” gramatical:

“(1) Os aprendentes desenvolvem processos associados com a descoberta e a investigação, através da observação, inferência, formulação de hipóteses, previsão e comunicação; (2) Os professores usam um estilo de ensino que apoia os processos de descoberta e investigação; [...]”

Assim entendido, este é também o método proposto por Fernández (1987: 67-71), na sequência de uma exposição sobre o processo de aprendizagem. Fazendo a descrição do “método de descubrimiento”, esta autora explica que nele são possíveis dois caminhos: o indutivo e o dedutivo, considerando vantajosa a sua aplicação ao ensino da gramática: “La gramática – observación y análisis del funcionamiento de la lengua – es un campo idóneo para trabajar con el método de descubrimiento”.

A nível nacional, a proposta que se tornou uma referência no domínio do ensino da língua materna e da gramática explícita é a que foi apresentada por Delgado-Martins & Duarte (1993). Porque o tema em causa é o do ensino da gramática pela descoberta, convém salientar como propõem as autoras definir essa estratégia pedagógica:

*“Fazer gramática é, pois, o trabalho desenvolvido sobre a língua, sob proposta cientificamente fundamentada e pedagogicamente adequada do professor, conducente a um conhecimento explícito da estrutura e do funcionamento da língua por parte do aluno, conhecimento esse que é condição da sua plena autonomia como sujeito falante.”*  
(*Ibidem*: 15)

Nesta proposta metodológica, o trabalho linguístico ou o acto de “fazer gramática” tem por objectivo fulcral levar o aluno ao conhecimento explícito da estrutura e do funcionamento da língua, como actividade de descoberta.

Para atingir esse fim, as autoras (*Ibidem*: 11) sugerem uma metodologia em três fases, começando com uma perspectiva lúdica, mas assumindo que, nas aulas de Português, o jogo da língua é sobretudo “*um instrumento de trabalho*”. Parece, de facto, fundamental que, mesmo na base de um jogo de descoberta (“*em que todos nos comprazemos como falantes*”), os alunos tenham a ideia de que aprender uma língua exige esforço persistente e metódico.

Na sequência dessa fase de contacto com a língua em funcionamento, passa-se então a um segundo momento que levará ao efectivo “conhecimento da língua”. Nesta altura inicia-se a explicitação do saber linguístico, sendo preciso “*Alargar o conhecimento da língua e torná-lo operativo*, isto é, passar do conhecimento implícito para o uso adequado a situações de interacção novas e diversificadas [...]” (*Ibidem*: 12)

Em suma, esta proposta para o ensino da gramática faz referência directa a aspectos que são fulcrais para o sucesso na aprendizagem da língua: a aprendizagem iniciada pelo jogo da descoberta, transformada num programa de trabalho e de sistematização cognitiva; a inclusão e a utilização sistemática da nomenclatura gramatical; a implicação entre o Funcionamento da Língua e as capacidades de leitura e de escrita, de modo a que o conhecimento linguístico se torne realmente funcional; a aposta num conhecimento gramatical explícito e autónomo.

Como lembra Duarte (1997: 73), o método da descoberta é o mais adequado ao ensino da gramática, até porque permite a explicitação dos conhecimentos implícitos: “Como venho defendendo há muito, o estudo gramatical deve assumir a forma de *uma reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua, orientada pelo professor como uma actividade de descoberta*.”

Noutro trabalho de síntese em que define as grandes finalidades do ensino da gramática, Duarte (1998: 119) também se questiona sobre “como planear e pôr em prática o ensino da gramática”, sugerindo que ele seja entendido como “actividade de descoberta”.

Segundo a autora (Duarte, 1998: 119-120), este trabalho de descoberta organiza-se em quatro fases. Na primeira, o professor selecciona e estuda o tópico gramatical a trabalhar com os alunos, organizando os “dados linguísticos” para as actividades. De seguida, são os próprios alunos que analisam e descrevem esses dados, descobrindo semelhanças, diferenças, regularidades e aprendendo os conceitos gramaticais designativos dessa realidade. A terceira etapa consiste na realização de exercícios de treino, destinados a garantir a interiorização das “generalizações descritivas descobertas”. Finalmente, procede-se à “avaliação dos conhecimentos aprendidos sobre o tópico gramatical estudado”. A concluir, Duarte (1998: 121) defende que o conhecimento da língua constitui fundamento das outras aprendizagens (leitura, escrita e oralidade).

Mesmo que não explicitamente, também Mateus (2003: 540) aponta em sentido idêntico, não só pela sugestão do método da explicitação/descoberta dos saberes, mas também pela defesa do papel instrumental do conhecimento gramatical, pois “Partindo do postulado de que o conhecimento explícito da língua está em inter-relação com as capacidades de compreensão e de produção da língua oral e escrita [...],” o aluno toma consciência dos seus actos de fala e desenvolve a sua “capacidade de *elaboração mental*”.

Assim, ao visitar algumas das propostas de ensino explícito da gramática, são, como vemos, vários os autores que configuram o ensino da gramática como actividade de descoberta, o que ganha todo o sentido à luz da distinção que já se estabeleceu entre aquisição natural e explicitação do conhecimento gramatical.

Sabe-se que o ensino escolar da língua e da gramática têm, oficialmente, como finalidades, não só “*Possibilitar a todos o acesso ao Português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variantes*” (Sim-Sim *et alii*, 1997: 36), mas também:

“*Valorizar atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecer os meios de as potencializar (competências instrumentais) em detrimento de conteúdos meramente informativos.*”  
(*Ibidem*: 38)

Exactamente por isso, ganha todo o sentido a opção por um caminho de ensino-aprendizagem que conduza os alunos a um verdadeiro desenvolvimento da linguagem, pela descoberta do conhecimento gramatical, pela promoção de competências comunicativas, pela reflexão sobre a linguagem e sobre o pensamento, de molde a que “[...] os conteúdos ensinados [não sejam] respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua) sequer formularam.” (Geraldi, 2002: 130)

### **3. Apresentação do *corpus* e definição do estudo**

Pretendendo, agora, realizar uma análise das novas gramáticas da TLEBS, para verificar se elas defendem ou praticam a aprendizagem pela descoberta (Duarte, 1998), iniciamos uma breve delimitação do *corpus* e uma definição das dimensões fundamentais da análise de conteúdo das gramáticas, desde o modelo gramatical, o método seguido até à sequência didáctica.

#### *3.1 O corpus das gramáticas escolares da TLEBS*

O *corpus* a estudar foi constituído a partir das gramáticas escolares disponíveis no mercado editorial entre 2004 e 2008, tendo como marca comum a concordância com a TLEBS. Daí resultou um conjunto de 10 gramáticas, apresentadas no Anexo 1. Todos estes compêndios assumem como elementos característicos o facto de serem gramáticas escolares e de estarem destinadas preferencialmente ao 3º Ciclo e ao Ensino Secundário.

#### *3.2 As dimensões de análise das gramáticas*

Quando ao percurso de análise crítica das gramáticas, diremos que se pretende, antes de mais, descobrir referências à autonomia na construção do conhecimento, a indícios de aprendizagem

pela descoberta, à reflexão sobre o conhecimento gramatical ou ao desenvolvimento de saberes metalinguísticos, tudo concepções próximas da aprendizagem pela descoberta.

Seguidamente, procurar-se-á, pelo menos, classificar os métodos apresentados nos textos de abertura das gramáticas como *dedutivos* (método em que se começa por analisar/expor as teorias gramaticais para chegar aos factos e aos exemplos) ou *indutivos* (parte-se do confronto de dados para a formulação de uma regra). Analisa-se ainda o corpo das gramáticas, verificando se elas são expositivas, explicativas ou reflexivas.

Por fim, uma outra dimensão analítica tem a ver com a *sequência didáctica*, ou seja, com o conjunto de movimentos de ensino-aprendizagem que se conseguem identificar ao longo das gramáticas e que são cinco: *introdução* (momento da gramática em que se apresenta um índice, uma pergunta ou um esquema), *exposição* (núcleo central da obra em que se definem os conteúdos), *exemplos* (confirmação dos conteúdos/regras através de exemplos), *síntese* (resumo dos conteúdos num resumo ou esquema), *exercícios* (aplicação dos conhecimentos em situações novas).

#### **4. Apresentação e discussão de alguns dados da análise**

Da análise das dez gramáticas resultou um conjunto de dados referentes aos seus discursos introdutórios e ao tipo de métodos apresentados no texto de abertura ou, então, descobertos a partir da observação do corpo das gramáticas. Assim, resultarão daqui três alíneas onde se discutem sucessivamente: o modelo gramatical teoricamente apresentado; o método identificado nos textos de abertura e no corpo das gramáticas; a sequência didáctica que os gramáticos apresentam ou que se deduz do total da sua obra.

##### *4.1 A reflexão linguística como modelo gramatical predominante*

Como primeiro resultado desta análise, foi possível identificar, nos textos introdutórios das gramáticas, afirmações que apontam para ideias muito próximas da aprendizagem pela descoberta, mesmo que não explicitamente enunciadas. Deste modo, em sete das dez gramáticas, identificam-se discursos senão da área da aprendizagem pela descoberta, pelo menos da zona do ensino como actividade reflexiva realizada pelo aluno.

É, pois, curiosa a referência ao “trabalho autónomo dos alunos” (G01), assim como ao “estudo da língua, de forma activa e indutiva” (G07). Significativas também são as quatro ocorrências do tema da reflexão gramatical: “revalorização da reflexão em torno do funcionamento e do conhecimento explícito da Língua” (G02); “gramática como espaço de reflexão” (G04); “reflexão sobre os principais aspectos relacionados com o tema em estudo. É uma visão *por dentro* dos fenómenos gramaticais” (G06); “reflexões linguísticas e metalinguísticas” (G09); igualmente sugestiva é, por fim, a defesa da “consciencialização linguística” (G10).

Estes discursos significam que a aprendizagem da gramática pode ser um trabalho autónomo ou activo, e constituirá uma actividade de reflexão ou de descoberta, desde que se siga o percurso

indutivo, naturalmente próximo daquilo que se designa gramática explícita ou consciência metalinguística acerca da língua.

#### 4.2 O método dedutivo e a exposição como formas de ensinar gramática

Se, em termos dos seus discursos, as gramáticas em análise até parecem traduzir alguma novidade metodológica, que está mesmo para além da concordância com a TLEBS, a verdade é que, quando procuramos determinar que tipo de método é seguido pelas gramáticas (dedutivo ou indutivo), verificamos que há um predomínio claro dos compêndios que seguem o método dedutivo (G01, G02, G03, G04, G05, G08, G09, G10), sendo apenas dois (G06 e G07) que se orientam pelo método indutivo, ou seja, aquele que está mais concordante com um percurso de descoberta.

Todavia, quer nos textos de abertura quer ao longo do texto da gramática, conclui-se que predomina um percurso reflexivo: G06, G07, G09, G10; a par do expositivo (G01, G03, G04, G08) e do explicativo (G02, G05). Isto significa que quer nos seus discursos quer nas suas práticas, os gramáticos ainda não estão de acordo quanto ao método mais adequado (indutivo), mas já optam pela forma (reflexiva) que será mais vantajosa para os alunos aprenderem gramática.

#### 4.3 A sequência didáctica das gramáticas escolares

Cada uma das gramáticas escolares que analisámos apresenta uma sequência didáctica que incluirá três a cinco etapas, tal como foi definido na alínea 3.2.. Isto significa que um compêndio mais “simples” pode incluir apenas três momentos da sequência didáctica (*esquema, reflexão, quadros*, no caso da G10) ou apresentar uma sequência mais complexa que corresponde aos cinco momentos da sequência ideal, como se vê na G01: *perguntas, exposição, exemplos, síntese, exercícios*.

Em todo o caso, se observamos o Anexo 2 (apresentado adiante), podemos concluir que o elemento central de uma gramática escolar é o momento da *exposição* ou da *explicação*, designação que varia segundo as gramáticas que estão a ser analisadas. Tal momento, que corresponde ao elemento central das gramáticas escolares, assim como também ao núcleo dos compêndios dedutivos ou indutivos, está presente em todas as obras que aqui analisamos.

Há, porém, dois tipos de sequência didáctica que predominam: o de tipo A (*exposição, exemplos, síntese*) visível nas gramáticas G03, G05, G06; e o de tipo B (*introdução, exposição, exemplos, síntese, exercícios*) que se manifesta nas obras G01, G04, G07. Diferente destas é a G02 cuja sequência é *exposição, exemplos, síntese, exercício*; e a G08 (*introdução, exposição, exemplos, exercícios*). Daqui se deduz que os momentos centrais destas gramáticas são os da *exposição* e o da apresentação de *exemplos*, pois estão presentes nas 10 gramáticas em estudo.

## 5. Conclusões preliminares

Ao encerrar esta incursão analítica pelos discursos e pelas práticas das dez gramáticas escolares que foram publicadas na sequência da TLEBS, devemos agora fazer um pequeno balanço.

Em primeiro lugar, há que reconhecer que, teoricamente, já há algumas décadas que os autores vêm defendendo, como mais adequado para o aluno, o modelo da aprendizagem pela descoberta, em que ele é sujeito activo que constrói o conhecimento, através de processos indutivos e na base da reflexão acerca do seu conhecimento implícito, que assim se torna num saber explícito.

Em segundo lugar, analisando os textos de abertura das gramáticas, verificamos que alguns discursos são os de gramáticas reflexivas que apontam, pelo menos implicitamente, para a “aprendizagem pela descoberta”, como vimos nas afirmações de sete gramáticas.

Entretanto, pudemos verificar, quer a partir dos prefácios, quer na estrutura das obras, que as gramáticas em estudo seguem, apesar de tudo, um método dedutivo, em que o aluno aprende através da exposição teórica feita pelo gramático, que é seguida, normalmente, de exemplos e de sínteses que organizam a informação para o estudante a poder reter, sem a reter.

Finalmente, pudemos ainda concluir que, nas sequências didácticas, há desde um modelo mais simples, em que a gramática tem apenas *exposição, exemplos, síntese*, até às sequências mais complexas que também incluem uma *introdução* inicial e *exercícios* finais.

Em suma, se estas gramáticas, em teoria, já afirmam seguir a aprendizagem pela descoberta, a verdade é que, na prática, elas são, tendencialmente, compêndios expositivos e dedutivos.

## Referências bibliográficas

- Assunção, C. & Belo, J. (2000). *Glossário de Didáctica das Línguas*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Crystal, D. (1992). *Rediscover grammar*. London: Longman.
- Delgado-Martins, M. R. & Duarte, I. (1993). Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática. In F. Sequeira (org.), *Linguagem e desenvolvimento*. Braga: Universidade do Minho, 9-16.
- Delval, J. (1993). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Duarte, I. (1997). Ensinar gramática: para quê e como? *Palavras*, 11. Lisboa: Associação de Professores de Português, 67-74.
- Duarte, I. (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In AA.VV., *A língua mãe e paixão de aprender*. Porto: Areal Editores, 110-123.
- Fernández, S. (1987). *Didáctica de la gramática. Teorías lingüísticas – Sistema de la lengua*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Geraldi, J. W. (2002). *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras (II). Gramática, literatura e cultura de massa na aula*. Porto: Edições Asa.
- Mateus, M. H. M. (2003). Objectivos e estratégias de uma política linguística. In AA.VV., *Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 539-544.
- Ministério da Educação (2004). Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário. Portaria N.º 1488/2004. *Diário da República*, I-B Série, N.º 300, pp. 7307-7315.
- Perini, M. A. (1989). *Sintaxe portuguesa. Metodologia e funções*. São Paulo: Editora Ática.
- Silva, A. C. (2008). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de Português*. Braga: Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

**Anexo 1. Gramáticas escolares de Português**

- G01: *Gramática Aplicada - Língua Portuguesa* de Ana Martins. Porto: Porto Editora, 2008, 208 pp.;
- G02: *Gramática da Língua Portuguesa* de Clara Amorim & Catarina Sousa. Porto: Areal Editores, 2006, 368 pp.;
- G03: *Gramática de Português para todos* de José Manuel de Castro Pinto. Lisboa: Plátano Editora, 2007, 304 pp.;
- G04: *Gramática de Português* de Vasco Moreira & Hilário Pimenta. Porto: Porto Editora, 2008, 352 pp.;
- G05: *Gramática do Português Moderno* de José Manuel de Castro Pinto, Maria do Céu Vieira Lopes & Zacarias Nascimento. Lisboa: Plátano Editora, 2006, 319 pp.;
- G06: *Gramática Pedagógica e Cultural da Língua Portuguesa* de Álvaro Gomes. Porto: Edições Flumen/Porto Editora, 2006, 368 pp.;
- G07: *Gramática Prática de Português. Da comunicação à expressão* de M. Olga Azeredo, M. Isabel Freitas M. Pinto & M. Carmo Azeredo Lopes. Lisboa: Lisboa Editora, 2006, 448 pp.;
- G08: *Nova Oficina de Gramática* de Ermelinda S. Silva, M. Lurdes Maia, M. Manuela Gandra & M. Rosário Ferreira. Porto: Edições Asa, 2006, 255 pp.;
- G09: *Nova Terminologia Linguística para os ensinos Básico e Secundário* de Carla Marques, Inês Silva & Paula Cristina Ferreira. Porto: Edições Asa, 2006, 224 pp.;
- G10: *Saber Português Hoje. Gramática Pedagógica da Língua Portuguesa* de Luísa Oliveira & Leonor Sardinha. Lisboa: Didáctica Editora, 2005, 256 pp..

**Anexo 2. Sequências didáticas das gramáticas escolares de Português**

<b>Categorias</b>	Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5	outras	<b>Método</b>
	introdução	exposição / explicação	exemplos	síntese	exercícios		
Gramática 01	perguntas	exposição	exemplos	síntese	exercícios		dedutivo
Gramática 02		explicação	exemplos	síntese	revisão	exemplos [textos]	dedutivo
Gramática 03		exposição	exemplos	síntese			dedutivo
Gramática 04	índice	exposição	exemplos	resumos	exercícios	notas	dedutivo
Gramática 05		explicação	exemplos	esquema			dedutivo
Gramática 06		reflexão	exposição	questões			indutivo
Gramática 07	apresentação	reflexão	reflexões	síntese	exercícios [em anexo]		indutivo
Gramática 08	índice	informação	exemplos		exercícios		dedutivo
Gramática 09	índice	reflexão	exemplos	esquema	aplicação	reflexão	dedutivo
Gramática 10	esquema	reflexão	quadros				dedutivo