

## QUEM TEM MEDO DA GRAMÁTICA?

Ana Lúcia Santos

A perspectiva de trabalho sobre a língua e sobre a gramática que aqui represento é uma perspectiva que é menos fundamentada na experiência e mais na reflexão e na convicção. A experiência que tenho, divido-a com um grupo de colegas de estágio (a Ana Blaser Gaspar, a Carla Ivone Diogo e a Isabel Santos Araújo) e resulta ainda apenas da construção de materiais didáticos, orientada por M<sup>a</sup> Armanda Costa. A vontade de experimentar na prática esses materiais, bem como o tipo de aulas que eles implicam, é muita. Mas a questão que aqui se coloca é outra: e se o professor tiver que ser um construtor de materiais?

Numa aula de língua materna que é assumida como "oficina" (retomo o conceito de "oficina gramatical" de DUARTE 92), em que o trabalho sobre a língua implica não só o treino do uso como o treino da reflexão linguística, é necessário que o professor disponibilize materiais – materiais esses que vão muitas vezes buscar a "matéria" aos trabalhos e produções linguísticas da própria aula. Como construtor de materiais para trabalho sobre a língua, o professor promove a reflexão dos seus alunos sobre um material que conhecem porque usam. Promovendo a explicitação de um conhecimento implícito, encontra-se portanto na posição aparentemente desconfortável de ensinar aos seus alunos o que, de um certo modo, eles já sabem. A ideia da "oficina" assentará, pelo contrário, na convicção de que o conhecimento reverte para a qualidade do uso: a ideia de base é a da interacção dos saberes, ideia que justifica a modularização do trabalho sobre a língua (ler, escrever, ouvir/falar e funcionamento da língua) e a autonomização de

cada um dos módulos, sem implicar que cada um desses módulos se constitua em compartimento estanque.

Ora é precisamente a possibilidade de autonomização do módulo "gramática" ("Funcionamento da Língua", na nomenclatura dos Novos Programas de Português) que suporta momentos de trabalho exclusivo de reflexão linguística, bem como a construção de materiais em que essa reflexão não seja subsidiária da leitura e interpretação de um texto. Pense-se, por exemplo, num dossier de fichas, a utilizar em aula, actividade possível quer num modelo de gestão de sala de aula mais tradicional, em que toda a turma desenvolve simultaneamente uma mesma actividade, quer em modelos menos tradicionais, nos quais se promove um ensino diferenciado / individualizado.

Do ponto de vista dos conteúdos, o dossier de fichas seria constituído de forma modular, isto é, organizado em grupos de fichas subordinadas a temas distintos, dentro das várias áreas da gramática. Subjacente à sua construção estará a vontade de privilegiar uma estratégia processual de observação e de descoberta/consciencialização, seguida de uma etapa de inferências sucessivas e sistematização. Isto resultará, nas fichas, em exercícios que partem do reconhecimento intuitivo da gramaticalidade de produções para a manipulação dessas construções (vejam-se exercícios de substituição, de base distribucional) e, daí, para a sistematização. O processo de descoberta é guiado e apoiado (as fichas serão pontuadas por sucessivos momentos de confirmação / verificação, que asseguram uma passagem não distorcida para o patamar de descoberta seguinte), mas será, em todo o caso, autónomo e desenvolvido ao ritmo do aluno que descobre. O objectivo é claramente menos ensinar depressa do que proporcionar uma construção sólida do saber.

Quanto aos materiais propriamente ditos, às sequências de actividades que constituem as fichas, a regra será a variedade. A descoberta não é nem poderá ser algo monótono. Além disso, a variedade de actividades, modos de trabalho e, mesmo, materiais de apoio às fichas é uma forma de responder aos interesses e às características cognitivas de diferentes alunos. Por exemplo, no conjunto de fichas que construímos (em que se pretendia apenas tratar orações subordinadas completivas), temos materiais tão variados como um puzzle de cartões, um jogo de cartas, banda desenhada ou um ficheiro do Windows 3.1, em que um guião de trabalho usa simultaneamente o "write" e o "paintbrush".

Por outro lado, considera-se que a forma de assegurar a potencialização máxima das aprendizagens será a opção por uma organização das sequências de actividades segundo um duplo procedimento de restrição / expansão do objecto, isto é, de focalização da atenção / expansão da informação. Tomando ainda o grupo de fichas que construímos como exemplo, convirá tornar claro de que forma se concretiza este princípio. O dossier de fichas organiza-se como conjunto de pequenos núcleos, as fichas, desenvolvendo cada uma um tópico específico em estudo – uma trabalhará as diferenças entre as completivas e outro tipo de orações subordinadas, outra os modos verbais que ocorrem nesses contextos, outra a subcategorização de completivas por adjectivos e nomes. A atenção poderá, assim, ser focalizada, evitando-se a dispersão cognitiva. O procedimento contrário, a expansão, verifica-se em dois níveis: dentro e fora dos grupos de fichas. Trabalham-se sistematicamente, nas fichas de um mesmo módulo, determinadas noções (selecção, hierarquia,...), ao mesmo tempo que se apela para conhecimentos adquiridos em fichas anteriormente realizadas. Cada ficha apela (ou, pelo menos dá lugar) à abertura a outros módulos (grupos de fichas) da gramática. O que está em causa neste procedimento de expansão é a criação de ligações entre noções adquiridas, permitindo a reordenação constante da informação e o seu armazenamento sistematizado numa memória a longo prazo.

Afinal, pretende-se, para o ensino da gramática, uma organização em rede. Este tipo de organização será uma das principais formas de assegurar a transferência de noções e de "procedimentos de análise": um conceito é adquirido como instrumento operante, utilizável, por um lado, num procedimento de análise linguística e, por outro, como forma capaz de criar uma estrutura mental de sistematização de conhecimentos.

Daqui decorrem, pelo menos, três tipos de convicções: a sistematização é necessária, sendo embora não o princípio mas o fim de uma sequência de trabalho sobre a língua; o processo de construção do conhecimento metalinguístico poderá (e deverá, eventualmente) construir-se sobre a desconstrução do conhecimento intuitivo; o que poderá ser adquirido, como instrumento de análise, não deverá ser uma nomenclatura mas um conjunto de conceitos.

Tudo isto não quer dizer, contudo, que se prolongue sempre o processo de construção do saber metalinguístico até ao nível de concep-

tualização. A adequação ao nível de desenvolvimento cognitivo determinará o ponto ao qual se fará chegar o processo. É possível e, em alguns casos, desejável, travar esse processo no reconhecimento intuitivo ou mesmo já na manipulação de estruturas. O que importa sublinhar é que o conhecimento de uma nomenclatura por si só (sem correspondência conceptual) de nada vale.

Assim, e porque é preciso também criar uma tradição de estabelecimento de objectivos autónomos para a aprendizagem no âmbito do funcionamento da língua – tradição a enraizar nas escolas, nos grupos disciplinares –, podem distinguir-se, desde já, três grandes níveis de objectivos, correspondendo cada um a um patamar do conhecimento metalinguístico:

- reconhecimento intuitivo da gramaticalidade de estruturas linguísticas;
- manipulação de estruturas e reconhecimento de relações paradigmáticas;
- conhecimento e uso de metalinguagem gramatical.

Afinal, quem tem medo da gramática?

### **Referência**

DUARTE, Inês (1992). "Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo". In Delgado-Martins et al. (1992). *Para a Didáctica do Português – Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.