
O USO DE ANALOGIAS COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DOS VERBOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

The use of analogies as a didactic resource in the teaching/learning process of Portuguese
Language verbs

Arielle Aline da Cruz Pereira

Danubia Spiazzi Pereira

Eliane G. Silva Fonseca¹

Resumo: O presente artigo tem como foco apresentar as analogias como recurso didático no processo de ensino/aprendizagem dos verbos de Língua Portuguesa, relacionando-as com as teorias: aprendizagem significativa, de Ausubel; Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vigotski; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa. Após uma minuciosa pesquisa, visualizamos os inúmeros pontos em comum entre os conceitos, destacando, principalmente, o fato de todos eles considerarem o conhecimento prévio do aluno no processo educacional. A partir dos conceitos, será feito um estudo sobre o ensino da gramática, e, para sustentar tal pesquisa, duas gramáticas serão utilizadas, uma considerada tradicional, do autor Cegalla e outra considerada lúdica, do autor Lobato; dentre os aspectos apresentados nos dois livros, os verbos foram escolhidos como eixo principal de investigação dessa pesquisa.

Palavras-chave: Analogias. Aprendizagem. Ensino dos Verbos.

Abstract: This article aims to present as analogies the didactic resource the process of teaching / learning Portuguese verbs, relating them to the theories: meaningful learning, of Ausubel; Zone of Proximal Development (ZDP), of Vygotsky; National Curricular Parameters (NCP) of Portuguese Language. After a thorough research, the indicators of introspective points in common between the concepts, highlighting, mainly, the fact that all aspects are considered traditional. From the concepts, a study will be made on the teaching of grammar, and to support the research, the two recordings will be used, a traditional inflation of the author Cegalla and another measure of the author, Lobato; “The problems were introduced in the two books, the verbs were eliminated as the main axis of investigation.

Keywords: Analogies. Learning. Teaching of Verbs.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo apresentar os conceitos de analogia e relacioná-los com

¹ Doutoranda em Linguística pela PUC-MG, Mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG, graduada em Letras e Docente titular do curso de Letras pela Universidade do Estado de Minas Gerais- UEMG, docente da FAMIG nos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis e Direito.

as teorias de David Ausubel (aprendizagens significativa e mecânica) e Vigotski (Zona de Desenvolvimento Proximal/ZDP). Além dos dois autores, outros teóricos e documentos serão utilizados, como Perini, Possenti, Bagno, Cegalla, Lobato e os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN. Esses autores foram selecionados para sustentar a teoria quanto ao ensino da gramática de Língua Portuguesa e exemplificar com métodos que podem ser utilizados nesse processo de ensino.

As analogias estão presentes no nosso dia-a-dia, quando, mesmo que de forma inconsciente, comparamos algo que é semelhante. Compreender o que são as analogias é necessário para entender sua importância como recurso didático no processo de ensino/aprendizagem e relacioná-la com a aprendizagem significativa de Ausubel.

Após a apresentação dos conceitos de analogia, apontaremos o que o PCN de Língua Portuguesa traz em relação ao ensino da gramática (foco dessa pesquisa) e o cumprimento, ou não, das propostas trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Posteriormente, abordaremos as teorias de David Ausubel e Vigotski, correlacionando-as, também, com o uso de analogias.

Adiante, iremos versar a opinião de alguns autores sobre o ensino da gramática normativa nas escolas. Para tal, buscaremos apoio em: Mário Perini, Sírio Possenti e Marcos Bagno. Ainda sobre a gramática normativa, Domingos Pachcoal Cegalla será um dos pilares da pesquisa juntamente com Monteiro Lobato. Ambos irão nos auxiliar a contrapor uma gramática tradicional (Cegalla) a uma gramática lúdica (Lobato).

Depois de abordarmos toda a parte teórica, sustentando a pesquisa nos autores citados, apresentaremos as duas gramáticas escolhidas para ilustrar tudo o que foi apresentado anteriormente. Dentre as gramáticas normativas, utilizaremos a *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, de Cegalla (2008) e, para contrapor, empregaremos o livro *Emília no País da Gramática*, de Lobato (2008). Os dois documentos trazem em seu conteúdo abordagens distintas, enquanto Cegalla trata do ensino da gramática de forma tradicional, Lobato versa do assunto de forma bastante lúdica. Em relação ao conteúdo gramatical, escolhemos trabalhar com os verbos e essa escolha se deu pelo fato de que essa classe de palavras é considerada complexa pela maior parte dos alunos. Para tal fim, fizemos um recorte e optamos por utilizar as definições de verbo e as conjugações do verbo TER.

Portanto, o intuito da pesquisa é apresentar as analogias como recurso didático, mostrando sua utilização e possível contribuição para a aprendizagem significativa, além de auxiliar a mediação do professor na ZDP do aluno, podendo tornar os conteúdos gramaticais mais prazerosos para os aprendizes.

2 CONCEITO DE ANALOGIA

Analogia, de acordo com a definição do dicionário de Silveira Bueno (2007), é: “**ANALOGIA**: s.f. Ponto de semelhança entre coisas diferentes; (Gram.) influência assimiladora de uma forma sobre outra, habitualmente associadas ou aproximadas. (Ex.: éramos, em lugar de erâmos, por influência das três pessoas do singular.) **a.na.lo.gi.a**”.

A definição de analogia do dicionário de termos literários de Massaud Moisés (2013) é: “ANA-

LOGIA- Gr. *ANÁLOGOS*, relacionado, semelhante, pelo lat. *ANALOGUS*. V. COMPARAÇÃO.”

Após buscar o conceito de analogia em diversas fontes, optamos, para melhor atender os objetivos da pesquisa, fundamentar-nos na definição apresentada por Nagem (2003). Segundo o autor,

Analogias: processo pelo qual o espírito, observando as relações e semelhanças das coisas, se eleva ao descobrimento da razão dessas relações e semelhanças. A analogia, em vez de estabelecer uma banal relação de semelhança, estabelece uma imaginativa semelhança de relação, e tem, por isso, uma grande eficácia no desenvolvimento e na extensão do pensamento. (NAGEM et al, 2003, p. 7)

A partir do ponto de vista defendido por Nagem (2003), infere-se que o uso de analogias pode ser um recurso facilitador no processo de ensino/aprendizagem por levar o aprendiz a estabelecer relações e semelhanças com conteúdos previamente conhecidos por ele. Para isso, é preciso que o aluno tenha a capacidade de relacionar duas entidades análogas, uma conhecida anteriormente e outra que será apresentada a partir dessa.

3 O USO DE ANALOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

As analogias podem ser utilizadas como recurso didático no processo de ensino/aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, como nas ciências naturais e exatas, no direito, na linguagem, entre outros. Porém, seu uso consciente ou intencional, de acordo com Pádua (2003), raramente acontece. A autora afirma que,

Se, por um lado, o uso diário de analogias e metáforas é frequente e até muito comum, por outro, pode-se considerar extremamente rara sua aplicação de forma consciente ou, pelo menos, intencional enquanto recurso didático-mediador do processo ensino-aprendizagem veiculado pelo discurso docente. (PÁDUA, 2003, p. 2)

Esse uso inconsciente de analogias pode se dar pelo fato de o professor tentar possibilitar a aprendizagem do aluno com base no conhecimento prévio do mesmo, embora talvez, não reconheça ou não perceba que esteja utilizando-a durante suas aulas. É o que sugere Pádua (2003):

Logo, o processo analógico permite aos indivíduos, ao se depararem com conceitos, valores e experiências estranhos; como um conceito científico, por exemplo, procurem relacionar suas características com as características similares de algo que já conhecem ou que lhes seja familiar. (PÁDUA, 2003, p. 4)

Mesmo sendo um recurso mediador do processo de ensino/aprendizagem, o uso das analogias de acordo com NAGEM (2003), pode ser arriscado por diversos fatores. O autor nos alerta que,

Podemos observar que as analogias tornam-se “perigosas” a partir do momento em que não se sabe quem as utiliza como recurso didático, quais metáforas e analogias são usadas. Se não forem utilizadas de maneira adequada, poderá ocorrer uma substituição ou desvio do real sentido do conteúdo ensinado, levando a um erro de entendimento e de compreensão. (NAGEM et al, 2003, p.8)

Ainda de acordo com Nagem (2003), uma das vantagens do ensino com uso de analogias é permitir que o aluno compare algo que já conhece com o que lhe é estranho, fazendo com que ele compreenda melhor o novo conteúdo e torne a aprendizagem mais motivadora e prazerosa. Nagem

(2003) pontua ainda algumas desvantagens e cuidados a se ter quanto ao uso das analogias como recurso didático. Afirmar que os alunos podem questionar a analogia apresentada pelo professor, pois a desconhecem e podem não concordar; pode haver a fixação de conceitos equivocados por falta de conhecimento das relações de diferenças entre as duas entidades análogas. Por isso, o uso de analogias deve ser feito de forma consciente e cuidadosa, para que não haja inadequações em sua aplicação.

4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ACORDO COM OS PCN'S

Após apresentarmos os conceitos de analogia e falarmos sobre o processo de ensino/aprendizagem utilizando-as, iremos expor alguns fragmentos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN de Língua Portuguesa. Segundo o próprio PCN (1998), o motivo para a elaboração do mesmo é:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (PCN, 1998, p. 5)

Sabe-se que, em todo o Brasil, existem inúmeras escolas e diversas salas de aula de um mesmo nível escolar, assim o intuito do PCN é padronizar o conteúdo a ser ensinado, para que nenhum aluno seja prejudicado e/ou fique sem aprender determinados temas.

Em vigência, temos o PCN formulado em 1998, no qual são apresentadas algumas críticas sobre a forma de ensino tradicional da Língua Portuguesa (foco dessa pesquisa). Segundo o PCN de Língua Portuguesa (1998), as críticas mais frequentes são:

A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e na insistência das regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente- uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (PCN, 1998, p. 18)

A primeira crítica fala sobre a não consideração da realidade do aluno, o que de fato é preocupante, uma vez que cabe à escola e ao professor compreender o meio social em que o aprendiz está inserido, para que assim, este se sinta acolhido pela instituição de ensino.

Dentre as críticas apresentadas, podemos destacar, também, a excessiva valorização da gramática normativa (assunto que será retomado com mais profundidade durante a pesquisa). A partir do momento em que a escola e/ou o professor preza, de forma exagerada, o ensino da gramática normativa e suas regras, isso pode fazer com que o aluno se afaste ainda mais da disciplina, visto que muitos julgam a língua portuguesa como sendo uma matéria complicada e podem relacionar esse fator com a excessiva cobrança da gramática normativa na escola.

Outra crítica que está bem presente são os exercícios mecânicos, sem contexto, ou seja, apresentados em frases soltas. Podemos relacionar esse parecer trazido pelo PCN à aprendizagem mecânica, teoria de David Ausubel, na qual, ele defende que, exercícios repetitivos e que não consideram o conhecimento prévio do aluno, não contribuem para que ele aprenda de forma significativa, isto é, trará para o aprendiz uma aprendizagem momentânea, mecânica.

Ampliando sobre a excessiva cobrança da gramática normativa, o PCN (1998) aponta que:

Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano- uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não de se ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998, p. 28)

Por meio desse excerto, podemos perceber uma crítica contundente em relação ao ensino de forma descontextualizada e desarticulado com as práticas linguísticas. O trecho também retoma sobre os exercícios repetitivos e de memorização, que, como já mencionado, faz com que o aluno tenha uma aprendizagem momentânea, sem significado para o mesmo. A partir disso, pode-se pensar sobre a relevância do ensino da gramática, entretanto, percebemos que, muitas vezes, o conteúdo é mostrado de forma errônea, e o intuito do PCN (1998), é fazer com que o método de ensino da gramática leve o aluno a aprender significativamente.

Para corroborar com o que foi mencionado, Bagno (2003) comenta que,

[...] de um bom tempo para cá tem havido uma radical mudança nas concepções pedagógicas sobre o ensino de língua, concepções que já foram incorporadas inclusive nas próprias diretrizes oficiais de educação. Basta ler o que dizem sobre ensino de língua os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da Educação em 1998. (BAGNO, 2003, p. 23)

Nesse trecho, Bagno (2003) faz menção ao PCN. Ele cita as mudanças que foram propostas em 1998 e que, como sabemos, ainda persistem atualmente. De fato, as modificações propostas no final do século XX, ainda refletem na sociedade atual, mesmo que de forma gradativa e persistente.

5 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA X APRENDIZAGEM MECÂNICA

Os conceitos de aprendizagem significativa e de aprendizagem mecânica são apresentados pelos autores Marco Antonio Moreira e Elcie F. Salzano Masini (2001) no livro “Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel”. De acordo com o autor,

A aprendizagem significativa processa-se quando o material novo, ideias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interage com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade. (MASINI e MOREIRA, 2001, p.14).

A teoria de David Ausubel defende que o aluno deve aprender significativamente, ou seja, a informação apresentada deve fazer sentido e se relacionar com o conhecimento que ele já possui.

Em oposição à aprendizagem significativa, é apresentado por Masini e Moreira (2001) o conceito

de aprendizagem mecânica. Embasados em Ausubel, apresentam o seguinte conceito:

Ausubel define aprendizagem mecânica (rote learning) como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. [...] Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada. (MASINI e MOREIRA, 2001, pp. 18 e 19).

De acordo com o conceito apresentado, entende-se que a aprendizagem mecânica, por não considerar o conhecimento pré-existente, pode não fazer sentido para o aluno, levando-o, em alguns casos, a simplesmente decorar o conteúdo para a realização de atividades exigidas pela escola.

Como exemplo, podemos citar as repetições de tabuadas matemáticas, listas de conjugações verbais da língua portuguesa, lista de verbos irregulares da língua inglesa, entre outros. O ato de repetir pode fazer com que o aluno não estabeleça relações entre os novos conceitos com os que ele já conhece, ou seja, não haverá uma aprendizagem significativa, apenas assimilação momentânea de conteúdos para atender objetivos em curto prazo.

6 AS ANALOGIAS E A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Um recurso que pode ajudar o discente a aprender significativamente são as analogias, que, assim como a aprendizagem significativa sugerida por Ausubel, consideram o conhecimento prévio do estudante.

Para ilustrar a aprendizagem significativa com base no uso de analogia, podemos apresentar um exemplo com as seguintes entidades análogas, obtidas durante uma aula da disciplina de Metodologia do Trabalho Científico III, com a professora Eliane Fonseca, no primeiro semestre de 2017. Tal exemplo foi utilizado por ela com o intuito de apresentar o tema para a então turma do sétimo período do curso de licenciatura em Letras da UEMG – UI.

Capitão e soldados (entidade análoga 1) – Cérebro e corpo (entidade análoga 2)

Espera-se que o discente consiga estabelecer uma relação entre os dois conceitos, por saber qual é a função do capitão e a autoridade que ele exerce sobre os soldados. A partir desse possível conhecimento, ele pode relacionar a função do capitão com o cérebro e a dos soldados com o restante do corpo. O aluno só conseguirá concatenar as duas entidades análogas, caso ele possua um conhecimento prévio da função de um capitão e sua autoridade exercida sobre os soldados, passando a entender que o cérebro exerce a mesma função do capitão, comandando os movimentos corporais.

Dessa forma, o uso da analogia pode favorecer a retomada de uma informação que foi armazenada previamente no cognitivo do aprendiz, fazendo com que ele consiga relacioná-la com o novo conteúdo apresentado e aprenda significativamente. Veja a seguir a questão do *subsunçor* abordada por Masini e Moreira (2001). Os autores reiteram que,

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor ou, simplesmente, subsunçor (subsumer), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em subsunçores relevantes preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. (MASINI e MOREIRA, 2001, p.17)

Considerando a informação armazenada previamente no cognitivo do aprendiz, podemos caracterizá-la como um *subsunçor*, que serve para que as novas informações sejam ancoradas e se estabeleça uma relação com o que já é sabido por parte do educando. Há casos em que não existem subsunçores para que o aluno sustente o novo conteúdo e aprenda significativamente, pois a informação é adquirida numa área de conhecimento totalmente inovadora para o indivíduo. Nessas ocorrências, será necessário que haja uma aprendizagem mecânica, até que sejam desenvolvidos alguns elementos de entendimento que possam servir de *subsunçores* para que se incluam novas informações na mesma área, portanto “a ocorrência da aprendizagem significativa implica crescimento e modificação do conceito subsunçor.” (FONSECA, 2011)

7 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL, A TEORIA DE VIGOTSKI

Após discorrermos sobre a teoria de David Ausubel, na qual ele apresenta as aprendizagens significativa e mecânica, abordaremos o conceito de Vigotski sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal/ZDP. Para entender a ideia, precisamos, antes, compreender os níveis de desenvolvimento apresentados pelo referido autor. Segundo Fonseca (2011), existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento, sendo eles real e potencial. De acordo com a autora,

Existem pelo menos dois níveis de desenvolvimento identificados por Vygotsky: um real, já adquirido ou formado, que determina o que o aprendiz já é capaz de fazer por si próprio, e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa. (FONSECA, 2011, p. 47)

Ou seja, o desenvolvimento real trata de tudo aquilo que o aluno tem adquirido, isto é, seu conhecimento de mundo; já o desenvolvimento potencial, versa sobre a capacidade do aprendiz de compreender algo novo a partir do contato com outra pessoa; um professor por exemplo ou um colega de classe.

A partir dos conceitos de desenvolvimento real e potencial, abordaremos, então, o conceito de ZDP. Segundo Fonseca (2011) a Zona de Desenvolvimento Proximal é:

[...] zona de desenvolvimento proximal – ZDP – (distância entre aquilo que o aprendiz é capaz de fazer sozinho e o que ele é capaz de fazer com a intervenção de um mediador; potencialidade para aprender, que não é a mesma para todas as pessoas; ou seja, distância entre o nível de desenvolvimento real e o potencial. (FONSECA, 2011, p. 48)

Baseado no excerto, podemos identificar que a ZDP é o caminho entre o desenvolvimento real e o potencial. Ou seja, o espaço entre o que o aluno é capaz de fazer sozinho e o que ele está apto a fazer a partir da intervenção de outrem. Essa mediação pode ser relacionada com o papel do professor, uma vez que o docente precisa traçar um caminho entre o que o discente já sabe e aquilo que ele irá aprender em determinado conteúdo. Portanto, cabe ao mentor saber utilizar-se do conhecimento de mundo do aluno para criar um percurso entre os desenvolvimentos citados.

Alicerçado à teoria de Vigotski, podemos retomar o conceito de aprendizagem mecânica quando Vigotski (2008) afirma que “Não pode existir nenhum processo de pensamento quando um indivíduo recita silenciosamente um poema aprendido de cor ou repete mentalmente uma frase que lhe foi ensinada para fins experimentais.” Como dito anteriormente, na aprendizagem mecânica, o

aluno utiliza de recursos como o de decorar algo com algum objetivo específico, como por exemplo, realizar uma tarefa escolar. Vigotski pondera que não existe nenhum processo de pensamento quando o aluno repete e/ou decora algo para fins experimentais, confirmando, assim, a aprendizagem mecânica de Ausubel.

Além da não concordância com a aprendizagem mecânica para fins pedagógicos, a teoria de Vigotski pode relacionar-se, também, à aprendizagem significativa e com o uso de analogias como recurso didático no processo de ensino/aprendizagem. Sobre o uso de analogias, Fonseca (2011) afirma:

[...] o uso sistemático de modelos, analogias e metáforas como forma de auxiliar o processo de aprendizagem a partir das mediações simbólicas propostas nas teorias de Vygotsky, tem permitido gerar um processo relacional entre o estranho e o familiar, enfocando os processos interativos de construção e de ressignificação de saberes. (FONSECA, 2011, p. 30)

Fundamentando-nos ao trecho, podemos perceber que Fonseca defende a ideia de que o uso de analogias prioriza o conhecimento prévio do aluno ao relacionar o estranho com o familiar e o mesmo acontece na aprendizagem significativa defendida por Ausubel, na qual, o conhecimento de mundo do aprendiz também é levado em consideração pelo mediador, podendo proporcionar ao aluno um entendimento que faça sentido para ele.

Conceito de gramática

Gramática, de acordo com a definição do dicionário de Silveira Bueno (2007), significa:

GRAMÁTICA: s.f. Exposição metódica e documentada dos elementos constitutivos de uma língua; – normativa ou expositiva: a que dá as regras práticas para falar e escrever; – histórica: a que estuda a formação e evolução de um idioma no tempo e no espaço; – comparada: a que estuda, comparando umas com as outras, duas ou mais línguas do mesmo grupo. *gra.má.ti.ca.* (BUENO, 2007, p.393)

Possenti (1996) define gramática como um “conjunto de regras” que devem ser seguidas, que são seguidas e que o falante da língua domina. A partir disso, ele apresenta três definições diferentes para a palavra gramática, sendo elas: gramáticas normativas, gramáticas descritivas e gramáticas internalizadas.

A gramática normativa, “– conjunto de regras *que devem ser* seguidas – é a mais conhecida do professor de primeiro e segundo graus, porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos.” (POSSENTI, 1996) Algumas crianças entram para a escola com três ou quatro anos, com essa idade elas ainda não leem ou escrevem, mas utilizam da oralidade para comunicar-se. Nessa fase, já acontece o ensino da gramática normativa a partir da correção da fala da criança feita pelo pedagogo. Nos anos iniciais do ensino fundamental, o aluno começa a ser alfabetizado, ou seja, faz uso da leitura e da escrita e, para ensinar o aluno a ler e escrever, o docente emprega a gramática normativa, que é utilizada pelo discente, mesmo que de forma inconsciente. Já nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o uso da gramática acontece de forma efetiva e consciente por parte dos alunos, que devem aprender as nomenclaturas, regras de conjugação, concordância verbal e nominal e demais regras sintáticas. Essa aplicação acontece

durante todos os anos da educação básica, e o aluno aprende a falar, ler e escrever corretamente a partir do que é ensinado a ele desde a alfabetização, ou seja, ele internaliza esse conhecimento e o leva durante toda vida escolar.

A gramática descritiva “– conjunto de regras *que são* seguidas – é a que orienta o trabalho dos linguistas, cuja preocupação é *descrever* e/ou *explicar* as línguas tais como elas são faladas.” (POSSENTI, 1996) Ainda de acordo com Possenti (1996), essa gramática é responsável por apresentar as formas de uso de palavras e expressões que sofrem alterações ao longo do tempo através da fala. É perceptível que algumas formas são utilizadas na escrita, mas não acontecem mais no ato da fala, por exemplo, o emprego da segunda pessoa do plural “vós”, que foi substituído pelo pronome de tratamento “você”; o futuro sintético (ex.: sairei) e o pretérito mais que perfeito (ex.: dormira), que são substituídos por locuções verbais (vou sair/tinha dormido); a forma do infinitivo que não é mais pronunciada com a letra erre no final (vou dormir – vou dormi). (POSSENTI, 1996)

A gramática internalizada “– conjunto de regras *que o falante domina* – refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua.” (POSSENTI, 1996, p. 69) Nesse tipo de gramática, Possenti (1996), explica que o falante do português sabe distinguir os termos de sua língua, consegue identificar os sons a partir das observações que faz em seu cotidiano, ou seja, supõe-se que todo falante da língua portuguesa guarda em sua mente saberes específicos que garantem que ele conheça a sonoridade das palavras e a escrita em sua língua materna. Esses conhecimentos são fundamentados em dois tipos: no lexical o falante escolhe qual palavra ou expressão irá utilizar e deve fazê-lo de forma correta; já no sintático-semântico, o emissor fará a distribuição correta das palavras na sentença, seja na oralidade ou na escrita. É devido a essa internalização gramatical que nenhum nativo comete erros de concordância de gênero, embora possa efetuar desvios referentes à pronúncia de palavras e concordâncias verbal e nominal. (POSSENTI, 1996)

Com base na definição de gramática internalizada trazida por Possenti (1996), pode-se inferir que, antes de aprender a gramática normativa de maneira formal e estudar os conceitos apresentados pela gramática descritiva, todo e qualquer falante de uma língua é capaz de construir frases, períodos e orações claras, de modo que ele será entendido pelo ouvinte, mesmo que cometa pequenas falhas em suas construções. Isso é reafirmado por Neves (2002), que diz: “[...] no ser que fala, no que chamamos de *usuário* da língua, está, então, a gramática. [...] a imagem do usuário – que é o homem que fala – precedeu a gramática. Ela *está* nele: na sua fala *há* uma gramática, que ele possui.” (NEVES, 2002) Ou seja, o ato da fala é anterior ao uso da gramática escrita, pois quando uma criança aprende a falar, ela o faz por meio de repetições, isto é, fala aquilo que ouve e continua repetindo até internalizar a forma que as pessoas que convivem com ela falam, com isso, pode-se perceber que o meio social em que as pessoas estão inseridas tem relação direta com o modo de falar das mesmas.

Diante disso, pode-se considerar que o meio em que o aprendiz está inserido reflete diretamente na sua fala, pois ele reproduz aquilo que escuta e nem sempre irá pronunciar e escrever as palavras

de acordo com a norma padrão exigida na escola. Dessa forma, Perini (2005) defende a existência de duas línguas distintas:

[...] há duas línguas no Brasil: uma que se escreve (e que recebe o nome de “português”); e outra que se fala (e que é tão desprezada que nem tem nome). E é esta última que é a língua materna dos brasileiros; a outra (o “português”) tem de ser aprendida na escola, e a maior parte da população nunca chega a dominá-la adequadamente. (PERINI, 2005, p. 36)

Ainda de acordo com Perini (2005), pelo fato de existirem duas línguas no Brasil, o conteúdo gramatical aprendido pelo aluno na escola nem sempre está de acordo com a realidade com a qual ele convive. O autor faz a seguinte advertência:

Mas, em gramática, as coisas costumam ser diferentes. O professor diz que o futuro do subjuntivo do verbo *ver* é quando eu *vir* etc.: assim, “devemos” (ou “deveríamos”) dizer quando eu *vir* amanhã... O aluno sabe muito bem que ninguém fala assim; todos dizemos quando eu *te ver*... Em outras palavras, o que o professor está ensinando não bate com o que se observa na realidade. (PERINI, 2005, p.51)

Na escola, são ensinados tempos verbais que raramente são utilizados na fala, o que faz com que o discente sinta dificuldade em compreender a matéria, pois o que é apresentado pelo professor, geralmente, está fora da realidade do aluno e não faz sentido para ele, o que se torna um obstáculo ainda maior para a aprendizagem.

Considerando que a maioria das gramáticas normativas não apresentam as possíveis variações criadas pelo constante desenvolvimento da linguagem, concordamos com Bagno (2003) quando defende que se deve produzir a maior quantidade possível de gramáticas *descritivas*, detalhando as múltiplas variedades específicas do português brasileiro e mostrando que há outras opções além da padronizada tradicional, deixando livre ao falante escolher o que lhe for mais propício.

8 ABORDAGEM DA GRAMÁTICA NORMATIVA DE CEGALLA

A partir do conceito de gramática normativa apresentado por Possenti (1996), fizemos uma busca de diversas gramáticas com as características mostradas por ele. Após fazer uma análise aprofundada, escolhemos a gramática normativa de Domingos Paschoal Cegalla para a nossa pesquisa, intitulada *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, devido à sua indicação para a realização de provas de concursos e por ser uma das mais completas e de maior credibilidade existentes no mercado.

O livro de Cegalla (2008) é composto por nomenclaturas sintáticas, que, como vimos anteriormente, são consideradas pelos alunos como sendo de difícil entendimento. Dentre essas nomenclaturas, selecionamos os verbos e suas conjugações para aprofundar o estudo nessa pesquisa, pois sabemos das dificuldades enfrentadas pelos discentes ao estudar os mesmos. Fizemos um recorte na pesquisa e optamos por apresentar a definição de verbo e as conjugações referentes ao verbo TER.

Verbo TER

De acordo com Cegalla (2008) “Verbo é uma palavra que exprime ação, estado, fato ou fenômeno”. Além disso, ele apresenta a conjugação do verbo TER da seguinte forma: “Presente Impes-

soal: ter. Presente Pessoal: ter, teres, ter, termos, terdes, terem.” (CEGALLA, 2008, p. 207).

Percebemos que a maneira como as conjugações verbais são apresentadas por Cegalla (2008) requer uma repetição por parte do aluno, para que ele decore as mesmas. Na maioria das vezes, o discente simplesmente memoriza essas formas verbais, mas não as internaliza de modo significativo. Assim, podemos dizer que, por não fazer sentido para o aprendiz, a gramática normativa é uma forma de ensino que prioriza a aprendizagem mecânica.

9 ABORDAGEM LÚDICA DE MONTEIRO LOBATO

Após estudar a gramática normativa, sentimos a necessidade de buscar uma alternativa didática diferente e que possa funcionar como um recurso facilitador no processo de ensino/aprendizagem. Assim, encontramos o livro *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato, no qual o autor apresenta regras gramaticais de maneira lúdica e repleta de analogias. Diante disso, percebemos que a forma apresentada por Lobato, pode auxiliar o aprendiz na compreensão das estruturas sintáticas da gramática normativa.

Para contrapor a forma como Cegalla apresenta conceitos gramaticais, optamos por fazer o mesmo recorte e apresentar a definição de verbo e as conjugações do verbo TER, agora trazidos por Lobato.

Verbo TER

Para Lobato (2008) “Verbo é uma palavra que muda muito de forma e serve para indicar o que os Substantivos fazem. [...] Nesse caso são os camaleões da língua”. Ele, de forma lúdica, traz em seu livro: “Vai desfilando agora o Modo Infinitivo [...] Esse Modo só tem dois tempos, o Presente Impessoal, com um soldado único – TER; e o Presente Pessoal, com seis soldados – TER, TERES, TER, TERMOS, TERDES e TEREM”. (LOBATO, 2008). Veja a imagem abaixo que acompanha o texto citado:



Figura 1: Lobato, Monteiro, 1882 – 1948. *Emília no País da Gramática*/Monteiro Lobato; Ilustra-

ções Osnei e Hector Gomez. – Ed. coment. – São Paulo: Globo, 2008. p. 56.

O livro *Emília no País da Gramática* é composto por diversas analogias, dentre elas, escolhemos mostrar a imagem acima como forma ilustrativa. Na figura, Lobato traz as conjugações do verbo TER de forma lúdica, comparando as conjugações a um desfile, no qual o presente impessoal do verbo é representado pelo capitão e as conjugações do presente pessoal são representadas pelos soldados.

Diferentemente da forma como Cegalla traz as conjugações, supõe-se que a maneira lúdica com que Lobato apresenta o mesmo tema, facilite o processo de ensino/aprendizagem do aluno, uma vez que a utilização do lúdico e de imagens coloridas podem proporcionar que ele aprenda significativamente conectando a nova informação a um conhecimento já internalizado por ele.

CONSIDERAÇÕES

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise do uso de analogias como recurso didático no ensino de Língua Portuguesa, com enfoque na definição de verbo e as conjugações do verbo TER. Primeiramente, demonstramos a forma com que o gramático Domingos Paschoal Cegalla apresenta esse conteúdo e o tipo de aprendizagem que é gerada ao utilizar a gramática normativa. Assim, percebemos que a forma de ensino com o uso de tabelas e decoração de conceitos que é priorizada pela gramática normativa leva o aluno a ter uma aprendizagem mecânica e, muitas das vezes, momentânea, ausente de significado para ele.

Em contraponto, retratamos a abordagem da mesma temática, feita de forma lúdica e análoga pelo escritor Monteiro Lobato e constatamos que o uso de analogias pode levar o discente, na maioria dos casos, a ter uma aprendizagem significativa. Isso acontece porque através da analogia, o professor consegue fazer uma melhor interferência na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, considerando o conhecimento prévio do mesmo e permitindo que o novo conteúdo seja dotado de significado e sentido para ele. Além disso, o uso de analogias pode facilitar o alcance dos objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não só de língua portuguesa, mas também, das demais disciplinas do currículo escolar.

Por considerarmos o ensino de gramática um desafio enfrentado pelos professores e as dificuldades do aluno em aprendê-la, acreditamos que o uso de analogias, de forma consciente por parte dos docentes, pode ser um recurso didático facilitador e, até mesmo, inovador para a educação escolar.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. “PCN/Língua Portuguesa–3º e 4º ciclos.” Brasília, MEC/sef 1998.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa / Silveira Bueno.** – 2. ed. – São Paulo: FTD, 2007.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa** / Domingos Paschoal Cegalla. – 48. ed, rev. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

FONSECA, Eliane G. da Silva. **Implicações da teoria de Vygotsky em processos de Construção de Aprendizagem significativa**: A Utilização de Modelos, Analogias e metáforas a partir da Mediação Simbólica. Belo Horizonte: CEFET/MG, DPPG, 2011.

LOBATO, Monteiro, 1882 – 1948. **Emília no País da Gramática/Monteiro Lobato**; Ilustrações Osnei e Hector Gomez. – Ed. coment. – São Paulo: Globo, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

NAGEM, R. L. et al. **Analogias e metáforas no cotidiano do professor**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. 2003, Poços de Caldas. Minicursos... Poços de Caldas: ANPED, 5-8 out. 2003.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PÁDUA, I. C. A. **Analogias, metáforas e a construção do conhecimento**: por um processo ensino-aprendizagem mais significativo. In: ANPED - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. GT-4. Poços de Caldas, 3 a 8 out 2003.

PERINI, Mário A.. **Sofrendo a Gramática**: Ensaaios sobre a linguagem. – 3. ed. – São Paulo: Ática, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. 1896-1934. **Pensamento e linguagem**/L.S. Vygotski; tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.