



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE HUMANIDADES  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS:  
LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA FRANCESA**

**MARIA VITÓRIA LOPES DOS SANTOS**

**NO “PAÍS DA GRAMÁTICA” E NA “ILHA DOS NOMES”:  
AS VONTADES DE VERDADE SOBRE LÍNGUA,  
GRAMÁTICA NORMATIVA E ENSINO.**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2019**

**MARIA VITÓRIA LOPES DOS SANTOS**

**NO “PAÍS DA GRAMÁTICA” E NA “ILHA DOS NOMES”:  
AS VONTADES DE VERDADE SOBRE LÍNGUA,  
GRAMÁTICA NORMATIVA E ENSINO.**

**Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Francesa.**

**Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Angélica de Oliveira.**

**CAMPINA GRANDE - PB**

**2019**

S237n

Santos, Maria Vitória Lopes dos.

No “país da gramática” e na “ilha dos nomes”: as vontades de verdade sobre língua, gramática normativa e ensino / Maria Vitória Lopes dos Santos. – Campina Grande, 2019.

59 f. : il. color.

Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

"Orientação: Profa. Dra. Maria Angélica de Oliveira".

Referências.

1. Gramática – Estudo e Ensino. 2. Língua Portuguesa – Estudo e Ensino. 3. Vontades de Verdade – Língua e Gramática. 4. Análise do Discurso. I. Oliveira, Maria Angélica de. II. Título

CDU 81'36=134.3(07)(043)

*Aos meus pais, João e Joaneide, às minhas irmãs Maraiza e Maria de Fátima (in memoriam) e ao meu amado David.*

## AGRADECIMENTOS

É com muito carinho que agradeço,

A Deus por me conduzir diariamente pelos melhores caminhos e por me permitir a realização deste trabalho;

Aos meus pais, João e Joaneide, pelo amor, apoio e incentivo de sempre ir mais longe, com dignidade e respeito.

À Maraiza, minha amada irmã, por sempre me apoiar e cuidar tão bem de mim durante minha trajetória acadêmica. À minha querida e saudosa irmã Maria de Fátima (*in memoriam*), pela preciosa participação em minha vida.

Ao meu noivo, meu amor David Samuhel, pelo apoio e companheirismo incondicionais em todos os momentos.

À Maria Angélica, minha orientadora e inspiração profissional, pela diligência, paciência e carinho durante todo o curso.

À banca examinadora, professor Nyeberth Emanuel e professora Luciene Patriota, por aceitarem participar deste momento de suma importância na minha vida acadêmica.

Aos meus amigos e colegas de curso, em especial a minha amiga Edvânia Aguiar, pelo companheirismo ao longo desses quase cinco anos.

A todos os meus professores, pelos valiosos ensinamentos, em especial, à professora Márcia Tavares pelas contribuições.

À professora Carmen Nóbrega, pela amizade, pelo carinho e pelo acolhimento sempre que precisei.

A todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Muito obrigada!

## RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar as reflexões acerca de língua e de ensino de gramática a partir das vontades de verdade reveladas por Monteiro Lobato (1934) e por Erik Orsenna (2001) nas narrativas “Emília no País da Gramática” e “*La grammaire est une chanson douce*”. Norteamo-nos pelos seguintes questionamentos: Quais são as vontades de verdade acerca de língua, linguagem e gramática presentes nas narrativas: “Emília no País da Gramática” (Monteiro Lobato) e “*La grammaire est une chanson douce*” (Erik Orsenna)? Que vontades de verdade sobre as práticas de ensino nos são reveladas nos fios dos textos analisados? Portanto, a fim de responder essas questões, como objetivo principal, nos propomos a investigar as vontades de verdade acerca das concepções de língua, gramática normativa e ensino presentes nas duas narrativas. Como objetivos específicos, buscamos a) analisar o contexto sócio-histórico e ideológico de produção das duas narrativas; b) identificar e refletir sobre as práticas de ensino de gramática reveladas nas duas narrativas, de modo a compará-las segundo os dois contextos históricos (Brasil – 1934 e França – 2001); c) analisar os aspectos estruturais das duas narrativas e, por fim, d) identificar as vontades de verdade acerca dos conceitos de língua, gramática e ensino presentes nas narrativas. Essa pesquisa é documental/bibliográfica de natureza descritiva e interpretativa. Partindo dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, sobretudo dos estudos foucaultianos, realizamos a análise das duas narrativas concomitantemente a fim de evidenciar as similitudes entre elas. Utilizamos como aporte teórico, além de Foucault, demais autores que discutem as relações entre língua e literatura, concepções de língua, de gramática normativa e de ensino, a saber: Gama-Khalil (2010), Travaglia (2010), Compagnon (2007), Brait (2010), Barthes (2007), Franchi (2006), Faraco (2008), dentre outros. Concluímos que apesar de falarem de lugares distantes, geográfica e cronologicamente, Lobato e Orsenna concebem a língua como produto social e apontam para uma mesma direção no que se refere ao ensino de gramática. Ambos acreditam na possibilidade de se trabalhar a língua pelos caminhos da literatura, na necessidade de a gramática revestir-se com uma roupagem mais atrativa. Como, por exemplo, com a simplificação da nomenclatura gramatical que, muitas vezes, soa complicada para as crianças. Assim como esses autores fizeram ao criar o País da Gramática e a Ilha dos nomes.

**Palavras-chave:** Vontades de verdade. Língua. Gramática. Ensino.

## RÉSUMÉ

Ce travail a pour objectif de présenter les réflexions sur l'enseignement de langue et de la grammaire d'après les volontés de la vérité révélées par Monteiro Lobato (1934) et Erik Orsenna (2001) dans les récits "Emília no País da Gramática" et "La Grammaire est une chanson douce". Nous nous posons les questions suivantes: Quels sont les volontés de la vérité en matière de langue, de langage et de grammaire présents dans les récits: "Emília no País da Gramática" (Monteiro Lobato) et "La grammaire est une chanson douce" (Erik Orsenna)? Quelles volontés de la vérité sur les pratiques d'enseignement nous sont révélées dans les fils des textes analysés? Par conséquent, afin de répondre à ces questions, en tant qu'objectif principal, nous proposons d'examiner les volontés de la vérité en concernant les conceptions de langue, de la grammaire normative et de l'enseignement présentes dans les deux récits. En tant qu'objectifs spécifiques, nous cherchons a) à analyser le contexte socio-historique et idéologique de production des deux récits; b) identifier et réfléchir sur les pratiques d'enseignement de la grammaire révélées dans les deux récits, afin de les comparer selon les deux contextes historiques (Brésil - 1934 et France - 2001); c) analyser les aspects structurels des deux récits et, enfin, d) identifier les volontés de la vérité concernant les concepts de langue, de grammaire et d'enseignement présents dans les récits. Cette recherche est documentaire / bibliographique de nature descriptive et interprétative. Partant des hypothèses théoriques de l'Analyse du Discours de la ligne française, en particulier des études foucaaldiennes, nous avons effectué l'analyse concomitante des deux récits afin de montrer les similitudes entre eux. Nous utilisons comme contribution théorique, outre Foucault, d'autres auteurs qui discutent des relations entre langue et littérature, conceptions de la langue, grammaire normative et enseignement, à savoir: Gama-Khalil (2010), Travaglia (2010), Compagnon, Brait (2010), Barthes (2007), Franchi (2006), Faraco (2008), entre autres. Nous concluons que bien qu'ils parlent d'endroits lointains, géographiquement et chronologiquement, Lobato et Orsenna conçoivent la langue comme un produit social et vont dans le même sens en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire. Tous deux croient en la possibilité de travailler la langue dans les chemins de la littérature, en la nécessité pour la grammaire de s'habiller d'une tenue plus attrayante. Comme par exemple avec la simplification de la nomenclature grammaticale qui semble souvent compliquée pour les enfants. Tout comme ces auteurs l'ont fait en créant l'Île des noms et le Pays de la Grammaire.

**Mots-clés:** Volontés de la vérité. Langue. Grammaire. Enseignement.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Adjetivos pertencentes à gíria – narrativa de Lobato .....	29
Figura 2: Substantivos compostos - narrativa de Lobato .....	30
Figura 3: Pronomes pessoais e oblíquos – narrativa de Lobato .....	31
Figura 4: Tempo e modo verbais – narrativa de Lobato .....	31
Figura 5: Vocabulário do amor – narrativa de Orsenna .....	32
Figura 6: Capa da narrativa de Lobato .....	33
Figura 7: Exemplo com comentário – narrativa de Lobato .....	34
Figura 8: Capa da narrativa de Orsenna .....	35
Figura 9: Junção de substantivo e adjetivo – narrativa de Orsenna .....	36
Figura 10: Relógios dos tempos verbais – narrativa de Orsenna .....	37
Figura 11: Personificação das preposições – narrativa de Lobato .....	37
Figura 12: Divisão dos grupos verbais – narrativa de Lobato .....	38
Figura 13: Organização dos adjetivos – narrativa de Lobato .....	39
Figura 14: Personagem Sintaxe – narrativa de Lobato .....	39



## SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO: O PAÍS DA GRAMÁTICA NA ORDEM DO DISCURSO LITERÁRIO.....	08
2 – NA ORDEM DO DISCURSO, REVISITANDO O PAÍS DA GRAMÁTICA: LÍNGUA, GRAMÁTICA E ENSINO .....	13
2.1 – Sobre a Análise do Discurso .....	13
2.2 – Sobre língua, gramática e ensino .....	16
2.3 – No diálogo possível entre Análise do Discurso e literatura: o lugar de Monteiro Lobato e Erik Orsenna .....	19
3 – METODOLOGIA .....	25
4 – APRESENTAÇÃO ANALÍTICA DAS ESTRUTURAS DAS NARRATIVAS .....	28
5 – CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, GRAMÁTICA E ENSINO: VONTADES DE VERDADE NO PAÍS DA GRAMÁTICA E NA <i>ÎLE DES NOMS</i> .....	40
5.1 – Pelas trilhas da língua e da gramática .....	41
5.2 – A gramática pelas trilhas da literatura: práticas de ensino .....	49
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	54
REFERÊNCIAS .....	56

## I - INTRODUÇÃO

### O PAÍS DA GRAMÁTICA NA ORDEM DO DISCURSO LITERÁRIO

*La grammaire n'est pas une punition, mais une nécessité, un droit, une chance et un jeu.<sup>1</sup>*

RAMBAUD, *La Grammaire en s'amusant*.

Segundo Compagnon (2007), fundamental na formação do indivíduo, a literatura tem poderes que auxiliam no desenvolvimento do sujeito. Dentre eles, de acordo com esse autor, o poder de instruir enquanto agrada, de libertar o indivíduo de sua sujeição às ditas autoridades e, também, de corrigir os defeitos da linguagem. Portanto, se a literatura contribui para essa “correção” da linguagem, ela não se opõe à língua, ela a completa. Conforme destaca Brait (2010, p. 15):

Mesmo parecendo óbvio que línguas e literaturas formam uma parceria inquestionável, nata, atestada pela cumplicidade firmada entre criadores, criação e diferentes estudos da linguagem, muitas vezes opera-se uma dicotomia, por força de contingências institucionais, que dissimula a natureza dessa confluência incontornável.

De acordo com Brait (2010), embora haja, ainda, o estabelecimento de uma dicotomia entre língua e literatura, sobretudo nos domínios institucionais, há uma inquestionável relação entre elas. Travaglia (2010, p. 36) salienta e reafirma essa parceria ao defender que “a literatura concentra, converge, encontra possibilidades expressivas presentes na língua em todas as suas variedades escritas e orais”. Ele diz que ela “retira da cartola em seu espetáculo mágico usos possíveis, mas nunca utilizados”. Ou seja, elas não ocorrem em lugares opostos, pelo contrário, a literatura se faz com a língua e esta se realiza na literatura.

Travaglia (2010, p. 37) defende que o ofício do professor de língua portuguesa ganha mais brilho e sabor quando ele acredita que “língua e literatura são uma só coisa e que a segunda é a primeira transformada em arte, que a literatura é o que há de mais livre, mais forte e, por que não dizer, de mais belo de tudo o que se pode fazer com a língua”. Diante disso, torna-se cada vez mais incoerente a segregação que ainda há entre língua e literatura. Como se fossem

---

<sup>1</sup> A gramática não é uma punição, mas uma necessidade, um direito, uma chance e um jogo. (Tradução própria)

áreas divergentes, quando, na verdade, elas se complementam. Uma se torna caminho para o entendimento da outra.

A partir dessa parceria, também é possível estabelecermos a relação literatura-gramática, uma vez que não existe língua sem gramática. A gramática é a estrutura da língua, sua materialidade. Não se pode usar a língua sem necessariamente usar sua gramática. Portanto, todo falante nativo sabe a gramática de sua língua mãe, conhecida por gramática internalizada ou gramática implícita. Essa gramática corresponde ao conjunto de regras que o sujeito falante domina, ao conhecimento sintático e léxico-semântico que esse sujeito tem e que possibilita que ele compreenda e elabore um número infinito de frases. Seu aprendizado começa desde cedo no convívio familiar. Necessariamente, não precisamos da escola para aprendê-la.

Entretanto, há uma outra gramática, a gramática da variedade considerada padrão, considerada culta, definida por Franchi (2006, p. 16) como um “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”. Essa gramática, geralmente, aprendemos na escola. Para as crianças, muitas vezes, dada a artificialidade desse aprendizado, a gramática normativa parece muito distante de suas práticas. Para os pequeninos, esse ensino é, na maioria das vezes, cansativo, tedioso, maçante. Lançados no mundo das infinitas regras da gramática normativa, ou gramática prescritiva, muitas vezes, nossos alunos perdem o “sabor” da língua. Esquecem-se, por exemplo, que a gramática é instrumento imprescindível à arte de dizer, que através dela os artífices da linguagem fazem também a literatura. Como afirma Travaglia (2010, p. 37), “parece-me, pois, que primeiro a literatura nos faz sentir o que a língua é e pode, e, só depois, a gramática e a linguística nos possibilitam saber o que e como a língua é e o que ela pode”.

Dado esse poder da literatura com e sobre a língua, surge o questionamento de Travaglia sobre as práticas de ensino: “como, ser professor de Língua Portuguesa, gramático, linguista sem conhecer, explorar esse universo linguístico em perene ebulição que é a literatura?” (TRAVAGLIA, 2010, p. 37). Um questionamento que ainda se encaixa nas nossas práticas de hoje, apesar dessa discussão já datar de muito tempo. Por exemplo, podemos encontrá-la nas narrativas “Emília no País da Gramática” (em 1934) e “*La grammaire est une chanson douce*” (em 2001), de Monteiro Lobato e Erik Orsenna, respectivamente.

Acerca do ensino da gramática normativa na educação básica, muitos autores, como Marcos Bagno, Maria Helena de Moura Neves, Furtado da Cunha, Mário Perini, Wanderley Geraldi defendem que esse ensino precisa renovar-se. Como também, já é percebido por muitos

professores que exigir de crianças que aprendam o emaranhado de normas que fazem a gramática normativa, não logra êxito. Assim sendo, é preciso que o ensino de gramática precisa revista-se com uma roupagem mais atrativa, aproximando-se da realidade dos alunos, sobretudo do público infantil, de modo a trazer de volta o “sabor” da língua. Embora esses professores já tenham chegado a essa conclusão, há um discurso pedagógico, muitas vezes hermético, que impõe um programa de ensino que esses profissionais devem seguir rigorosamente. Não estamos menosprezando o ensino da tradição gramatical na escola, sabemos de sua importância no desenvolvimento da competência discursiva de nossos alunos. Gostaríamos apenas de ressaltar que esse ensino pode ser feito de modo menos rígido, sem que os nossos alunos percam a compreensão do que podem sentir, saber e fazer por intermédio do conhecimento da variedade padrão da língua. Acreditamos ser possível unir o sabor da língua ao seu saber/fazer.

No Brasil, na primeira metade do século XX, Monteiro Lobato, com a obra *Emília no País da Gramática* (1934); e na França, Erik Orsenna, no início do século XXI, com a obra *“La grammaire est une chanson douce”*<sup>2</sup> (2001), uniram o sabor da língua ao seu saber/fazer. A partir de uma visita ao País da Gramática e à ilha das palavras, respectivamente, Emília e a turma do sítio, assim como, os irmãos Jeanne e Thomas penetram no universo da linguagem em suas múltiplas facetas. Lá, eles redescobrem o discurso da tradição gramatical revestido pelo lúdico e pela doçura, tal como, de uma canção. É desse modo, através de várias estratégias discursivas, que esses autores integram o discurso da tradição gramatical – o qual dita as regras do bem falar – ao discurso literário, integram o sabor e o saber normativo da língua.

Portanto, podemos assim dizer que Lobato e Orsenna tinham ciência do poder da literatura, que é sublinhado por Compagnon (2007, p. 67) : *“la littérature déconcerte, dérange, dérouté, dépayse plus que les discours philosophique, sociologique ou psychologique, parce qu’elle fait appel aux émotions et à l’empathie”*<sup>3</sup>. Desse modo, revestir o discurso da tradição gramatical com uma roupagem mais atrativa, que é a linguagem literária, possibilitaria uma melhor compreensão para as crianças.

Além de que, sendo autores aclamados pela crítica literária, Lobato e Orsenna falam a partir de um lugar de prestígio, de verdade e de conhecimento acerca do que foi discutido acima. Logo, estão na ordem do verdadeiro (FOUCAULT, 2014).

---

<sup>2</sup> A gramática é uma canção doce. (Tradução própria)

<sup>3</sup> A literatura desconserta, perturba, desorienta mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico, porque ela evoca as emoções e a empatia. (Tradução própria)

Essas narrativas confirmam que a língua é um fator social e que, por conseguinte, sofre mudanças ao longo da história, ressaltando-se, assim, que não devemos adotar sempre a mesma prática para ensiná-la. Esta é uma das reflexões que Monteiro Lobato (2009, p. 139) nos provoca, quando sua personagem Emília protesta em nome de todas as crianças sobre práticas arcaicas, ainda hoje utilizadas, que apenas dificultam o aprendizado. Emília afirma estarmos na era da simplificação.

Outro indício que atesta a versatilidade da língua, é o fato de que muito do que foi dito por Lobato já sofreu alterações. Tanto que a edição aqui analisada, de 2009, traz comentários que explicam e atualizam a obra. Palavras que antes eram classificadas como adjetivos, hoje faz parte da classe dos pronomes, fenômenos que eram considerados erros, não são mais, etc. A título de exemplo, desde que essa narrativa foi escrita, já aconteceram três reformas ortográficas no Brasil, em 1943, em 1971 e em 2009.

Tendo como foco o revestimento lúdico e inverossímil dado ao discurso da tradição gramatical pelos autores em questão, elencamos como tema de nossa pesquisa: as nuances entre língua e literatura, especificamente, as vontades de verdade acerca das concepções de língua, gramática e ensino presentes nas duas narrativas.

No que tange ao desenvolvimento da pesquisa, acostámo-nos nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (doravante AD) de tradição francesa, sobretudo nos estudos foucaultianos acerca da vontade de verdade, vontade de saber, vontade de poder. Optamos por essa teoria, pois, de acordo com Costa (2013, p. 189), “os pressupostos analíticos da Análise de Discurso (AD), propiciam a ampliação de nossa compreensão sobre as relações mediadas pela linguagem”. Portanto, nessa perspectiva, a leitura não se restringe à ação mecânica de ler um texto como objeto acabado desvinculado de suas condições de produção. Mais que isso, ela é um processo social, histórico e político realizado por sujeitos que ocupam posições sociais, ideológicas e historicamente determinadas (autor/leitor).

Desse modo, enveredamos pelos seguintes questionamentos: quais são as vontades de verdade acerca de língua, linguagem e gramática presentes nas narrativas: “Emília no País da Gramática” (Monteiro Lobato) e “*La grammaire est une chanson douce*” (Erik Orsenna)? Que vontades de verdade sobre as práticas de ensino nos são reveladas nos fios dos textos analisados?

A fim de responder a essas questões, tivemos como objetivo geral: investigar as vontades de verdade acerca das concepções de língua, gramática normativa e ensino presentes

nas duas narrativas: “Emília no país da gramática” (Monteiro Lobato) e “*La grammaire est une chanson douce*” (Erik Orsenna). Para alcançá-lo, cumprimos os seguintes objetivos específicos: a) analisar o contexto sócio-histórico e ideológico de produção das duas narrativas (Emília no país da gramática e *La grammaire est une chanson douce*); b) identificar e refletir sobre as práticas de ensino de gramática reveladas nas duas narrativas, de modo a compará-las segundo os dois contextos históricos (Brasil – 1934 e França – 2001); c) analisar os aspectos estruturais das duas narrativas; e d) identificar as vontades de verdade acerca dos conceitos de língua, gramática e ensino presentes nas narrativas.

Conforme postula Barthes,

a literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusóé*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, **é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário**. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real. Entretanto, e nisso verdadeiramente enciclopédica, **a literatura faz girar os saberes**, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso.

[...]

**A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa.** (BARTHES, 2007, p. 17-18, grifos nossos)

Portanto, dada essa multidisciplinaridade da literatura e compreendendo a necessidade de trabalhos que promovam esse olhar analítico para a literatura enquanto espaço propício, também, para o ensino de língua, foi que surgiu a ideia para esta pesquisa. Vale lembrar de que não estamos sugerindo o uso do texto literário como pretexto, mas sim, como importante aliado para o ensino/aprendizagem. A literatura é um campo bastante rico que pode ser explorado nas mais diversas áreas. Além disso, julgamos pertinente e importante esse estudo comparativo de duas realidades distantes (Brasil em 1934 e França em 2001), pois, ao olharmos para o tratamento dado à gramática através da literatura em contextos diferentes, podemos ampliar nosso conhecimento acerca dessas concepções. Sendo assim, essa pesquisa contribui diretamente para minha formação docente, como futura professora de línguas e de literatura, como também para os demais professores em formação, seja em língua francesa, seja em língua portuguesa, leitores possíveis de nosso trabalho. Consideramos também, que, com isso, podemos perceber como cada sujeito-leitor-autor, no espaço da formulação, organiza os

mecanismos linguístico-discursivos-ideológicos, ratificando e evidenciando os regimes de verdade de cada época.

O presente trabalho monográfico dispõe de cinco seções, além desta introdutória. Na seção seguinte apresentamos a fundamentação teórica dividida em quatro subseções, a saber: a) Sobre a Análise do Discurso; b) Sobre língua, gramática e ensino; c) Análise do discurso e literatura: um diálogo possível e, por fim, d) Monteiro Lobato e Erik Orsenna. Posteriormente, apresentamos a metodologia de pesquisa, seguida por uma breve apresentação analítica das estruturas das narrativas, logo após, a seção analítica, na qual investigamos as vontades de verdade acerca de língua, gramática normativa e práticas de ensino. Finalmente, no último capítulo, apresentamos as considerações finais, seguidas pelas referências bibliográficas.

No item seguinte, discorreremos sobre alguns conceitos basilares para a realização e discussão da nossa análise.

## II - NA ORDEM DO DISCURSO, REVISITANDO O PAÍS DA GRAMÁTICA: LÍNGUA, GRAMÁTICA E ENSINO

### 2.1 Sobre a Análise do discurso

Em maio de 1968, a França foi palco de uma grande onda de protestos inaugurada pelos movimentos estudantis, culminando na maior greve geral da Europa, em 13 de maio de 68. Segundo informações do jornal Nexo, várias fontes que relatam a história de maio de 68 apontam o dia 22 de março daquele ano como um ponto de partida para a referida mobilização, quando um grupo de estudantes ocupou a Universidade de Nanterre em defesa dos alunos vítimas de punições disciplinares por protestarem contra a Guerra no Vietnã. Assim sendo, a mobilização teve início na Universidade de Paris, em Nanterre, em seguida, passou à Sorbonne, e logo tomou proporções maiores, chegando à classe trabalhista. E ainda, contou com o apoio de artistas e intelectuais não apenas da França, mas de muitos outros países.

Essa greve geral histórica teve a participação de cerca de 9 milhões de pessoas. Liderados pelo jovem estudante Daniel Cohn-Bendit, a classe estudantil reivindicava uma série de reformas diante de um governo extremamente conservador, do então presidente Charles de Gaulle. Nessa ocasião, os jovens se mobilizaram em busca de posturas menos conservadoras no âmbito estudantil, e, conseqüentemente, no perfil político do país.

As reivindicações eram desde assuntos bem pontuais, como, por exemplo, reformas na grade curricular, passando por pautas estruturais, como o fim da Guerra no Vietnã e o fim do capitalismo, a outras de cunho filosófico e existencial, cujo lema era: “seja realista, queira o impossível”<sup>4</sup> que, conforme Charleaux – Jornal Nexo (2018), “expressava o caráter artístico, poético e ilimitado que seus protagonistas atribuíam à própria forma de lutar contra estruturas que eram consideradas pesadas, antigas, opressoras, desiguais, superadas e obsoletas”.

Nesse contexto sócio-histórico e ideológico, surge a Análise do Discurso de linha francesa (doravante AD) como reação às concepções de ideologia nas teorias sociais e de linguagem na Linguística, até então vigentes e predominantes (GARCIA, 2003). Michel Pêcheux, filósofo francês considerado fundador da AD, propôs um modelo de análise fundamentado em três grandes áreas do conhecimento, a saber: a linguística, o materialismo-histórico e a psicanálise.

---

<sup>4</sup> Fonte: NEXO Jornal



A AD propõe um trabalho que busca compreender como o texto faz para organizar dizeres de um determinado contexto social, histórico e ideológico observando a exterioridade do texto, ou seja, suas condições de produção, e, assim, entender também o não dito que está interpelado pelo discurso.

Em relação ao conceito de discurso, dentre as concepções existentes, podemos dizer que, para a AD, o discurso é o lugar onde se materializam ideologias através de formações discursivas, isto é, “das normas relativas a como os discursos são produzidos” (FURLANETTO, 2007, p. 141).

De acordo com os estudos de Brasil (2011, p. 176), “o discurso é a história na língua. Temos então a tríade língua, sujeito e história na constituição de discurso”. A autora afirma que “por tratar-se de uma materialidade linguística e histórica, o discurso é o observatório das relações entre língua e ideologia”. Neste sentido, podemos entender discurso como o lugar onde materializam-se ideologias de determinados grupos sociais e contextos históricos, sendo perpetuadas através dos anos.

Já o filósofo Foucault (2014, p. 8), destaca a inquietação que há diante do que é discurso, “de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina [...] através de tantas palavras que o tempo reduziu as asperidades”. Em razão desses poderes e perigos elencam-se mecanismos para vigiar e controlar a aparição dos discursos. Nas palavras de Foucault (2014, p. 8-9):

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Portanto, devido ao temor que há diante do discurso, elegem-se alguns sistemas de exclusão. O mais evidente dentre eles, de acordo com Foucault, é a interdição. Sobre a interdição, afirma o filósofo francês: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2014, p. 9). Desse modo, temos o jogo dos três tipos de interdições, a saber: o tabu do objeto, o ritual da circunstância e o direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala (FOUCAULT, 2014).

Para compreender melhor esse sujeito citado por Foucault, conforme Mussalim (2003), ressaltamos que para a AD, o que está em questão não é o sujeito enquanto indivíduo, mas sim o lugar ideológico de onde enunciam os sujeitos. Desse modo, ainda segundo esta autora:

O sujeito não é livre para dizer o que quer, a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido, mas as imagens que o sujeito constrói ao enunciar só se constituem no próprio processo discursivo. (MUSSALIM, 2003, p. 137)

Por esta razão que esse sujeito constitui um dos tipos de interdição do dizer, pois é o lugar de onde ele fala que determina o seu dizer. Retomando os procedimentos de controle, Foucault (2014, p. 10) pontua a separação e a rejeição como outro princípio de exclusão em nossa sociedade. Para exemplificar como funcionam, este filósofo cita a oposição entre razão e loucura. E o terceiro dos três grandes sistemas de exclusão citados por ele, é a oposição do verdadeiro e do falso.

De acordo com Foucault (2014, p. 13-14):

Se nos situamos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se nos situamos em outra escala, se levantamos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se.

Como Foucault enfatizou, essa separação entre o verdadeiro e o falso é histórica. Com isso, podemos justificar a importância de analisarmos e investigarmos quais as vontades de verdade acerca das concepções de língua, linguagem e gramática normativa presentes nas narrativas “Emília no País da Gramática” e “*La grammaire est une chanson douce*”, sendo elas de épocas distintas com um intervalo de mais de meio século.

Assim como a oposição do verdadeiro/falso é histórica, as relações de poder que regem o discurso verdadeiro em nossa sociedade também são históricas, pois elas se perpetuaram no decorrer dos anos e continuam presentes. Segundo Foucault (2014, p. 14) ainda nos poetas gregos do século VI, “o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido”.

Portanto, a verdade em si não existiria, mas vontades de verdade. As quais são sustentadas por instituições de poder, ou seja, por aqueles que em determinado momento da história tiveram/têm alguma influência sobre a sociedade.

Foucault (2014, p. 16) afirma que “essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e

reconduzida por toda uma espessura de práticas”. Por conseguinte, este autor acredita que “essa vontade de verdade, assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 2014, p. 17). Podemos assim dizer que não existe uma verdade absoluta, pois as verdades são construções históricas (GAMA-KHALIL, 2010).

Dentre os diversos discursos existentes na nossa sociedade (político, religioso, filosófico etc), optamos por trabalhar com o discurso literário, uma vez que este tem como característica a liberdade de dizer verdades transvestidas pelo fazer estético. A literatura pode permitir uma espécie de camuflagem para as vontades de verdade disseminadas em algum lugar da história. Portanto, ela se apresenta como uma ferramenta inventiva, porém, bastante eficaz no que se refere a conservar e revelar vontades de verdade em diferentes períodos da história.

Nesse sentido, Gama-Khalil (2010, p. 191-192) acrescenta que:

ao simular uma outra verdade, a literatura se acerca das verdades instituídas historicamente e faz os homens refletirem sobre suas incoerências, sobre aquilo que é desordenado e que a sociedade arruma para parecer ordenado.

Considerando que a literatura é um instrumento valioso na arte de pensar, de refletir sobre nós a partir de nossas próprias ações enquanto sujeito social, buscamos investigar nas narrativas de Lobato e Orsenna, produzidas em épocas distintas, as vontades de verdade acerca das concepções de língua, gramática e ensino.

A partir das discussões acima, no item que se segue, apresentaremos as concepções de língua, gramática e ensino vigentes em nossa sociedade atual a fim melhor compreendermos as vontades de verdade presentes nas narrativas “Emília no País da Gramática” e “*La grammaire est une chanson douce*”.

## **2.2 Sobre língua, gramática e ensino**

Considerando as discussões apresentadas acerca das vontades de verdade instituídas pela sociedade e da noção de discurso, enquanto lugar ideológico, apresentamos, neste tópico, concepções de língua, gramática e ensino presentes nos dias atuais, em busca de uma melhor compreensão das vontades de verdade constitutivas das narrativas em análise.

Para se falar de língua, primeiro achamos por bem esclarecer a distinção entre o que é língua e o que é linguagem. À princípio, podemos dizer que a linguagem é a capacidade que

temos para efetuarmos a comunicação e língua é uma das ferramentas para tal. Vejamos o que o pai da Linguística, Ferdinand de Saussure, entende por língua:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 2004, p. 17)

Portanto, na perspectiva estruturalista de língua e linguagem, a língua é um sistema de convenções linguísticas, estabelecidas pela sociedade, que permite a realização da linguagem, enquanto que esta é uma capacidade nata do ser humano. Por outro lado, conforme Orlandi (1999), a AD concebe a língua não apenas como um sistema de convenções ou um instrumento, mas, sobretudo, como um produto social construído historicamente.

Quanto à linguagem, nas palavras de Franchi (2006, p. 24):

é um patrimônio característico de toda a humanidade. Uma propriedade do homem, independentemente de fatores sociais, raça, de cultura, de situação econômica, de circunstâncias de nascimento ou de diferentes modos de inserção em sua comunidade.

A fim de enfatizar o aspecto nato da linguagem Franchi cita a metáfora de Noam Chomsky: “A linguagem não é algo que se aprende ou algo que se faz: é algo que desabrocha e se desenvolve como uma flor” (2006, p. 24). Sendo assim, toda e qualquer criança pode amadurecer a linguagem ao longo dos anos, desde que lhe sejam dadas as mínimas condições de acesso às manifestações linguísticas da comunidade a qual ela pertence. Por esta razão, para efetuar a linguagem, todo falante possui uma gramática interna (FRANCHI, 2006), isto é, as várias possibilidades de empregar a língua que o falante adquire no convívio social. Logo, todo e qualquer falante nativo é conhecedor da sua língua graças a esta gramática.

Porém, embora o falante já possua a gramática interna, as relações de poder que regem a sociedade exigem dele o domínio de uma norma padrão. Há discursos preconceituosos na sociedade que julgam o “saber a língua” somente sob perspectiva da norma padrão. Portanto, para ser reconhecido como um conhecedor de sua própria língua materna, é necessário estudar sua gramática normativa e saber empregá-la. Esta gramática Franchi (2006, p. 16) define como “o conjunto sistemático de normas para o bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”. A norma-padrão, responsável por organizar a gramática normativa, busca a padronização da língua, é ela que dita o que é

gramaticalmente correto. Para tanto, conforme Faraco (2008, p. 36), “cada norma se organiza como um certo arranjo de possibilidades admitidas pelo sistema”.

A esse respeito, Faraco (2008) sublinha que a prática tradicional sempre colocou o ensino de gramática no centro do ensino do português, como se fossem sinônimos. Contudo, diante do desprestígio acadêmico da gramática, desenvolveu-se um discurso pedagógico, o qual concluiu que para ensinar português era necessário deixar de ensinar gramática, ou pelo menos, retirá-la do centro desse ensino, de modo que só caberia o estudo gramatical se funcionalmente subordinado ao estudo da língua propriamente dita, ou seja, ao estudo das práticas de leitura, escrita e fala (FARACO, 2008). Ainda de acordo com Faraco (2008, p. 25), embora a crítica ao saber tradicional tenha alcançado o discurso, não alcançou a prática pedagógica, logo, “foi preciso enfrentar a depreciação semântica do termo *gramática* e encontrar um novo nome para o velho saber e as velhas práticas”.

Diante desse cenário, a expressão norma culta foi a opção perfeita para substituir o termo gramática. Faraco (2008, p. 25) salienta que “a novidade da expressão deu um ar de renovação, de modernização ao ensino de português. Foi possível se referir aos mesmos conteúdos com outro nome e, desse modo, criar a ilusão de que se estava agora entre os modernos”.

Contudo, a norma culta nada mais é do que, assim como a gramática, um conjunto de regras que regem o bem falar. É esse conjunto de regras que é ensinado na escola. Apesar das várias discussões que condenam o ensino da gramática por ela mesma, esse tipo de abordagem ainda é bem presente nas aulas de português. E, conseqüentemente, causadora da má fama que ela tem no ambiente escolar. Não queremos, com isso, desmerecer toda uma tradição, mas promover reflexões em torno de novas práticas de ensino que venham somar-se às existentes.

A crítica que se faz aos estudos gramaticais restringe-se ao modo ineficaz de conceber a gramática e praticá-la com os alunos (FRANCHI, 2006, p.51). Nesse sentido, Franchi distingue tradição como algo que foi sendo acumulado e repassado adiante, sem reformas; e tradição como cultura, isto é, o legado que nos foi deixado por tantos estudiosos. Por esta razão, não podemos condenar e descartar totalmente a tradição, pois o problema do ensino de gramática não está no interesse teórico tradicional, mas sim na repetição inconsciente de fórmulas com que suas instituições se escolarizam (FRANCHI, 2006). Assim sendo, de acordo com Franchi (2006, p. 52), o problema “está na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos”.

Nas narrativas de Lobato e Orsenna, já é perceptível esse anseio por novas práticas de ensino no campo da linguagem.

Feitas essas considerações a respeito de língua, gramática e ensino, no tópico seguinte discutimos um pouco acerca do diálogo entre a AD e a literatura e os perfis dos autores Monteiro Lobato e Erik Orsenna.

### **2.3 No diálogo possível entre Análise do Discurso e literatura: o lugar de Monteiro Lobato e Erik Orsenna**

De acordo com Gama-Khalil (2010, p. 187), Roland Barthes, em sua Aula (2007), “defende que a literatura é a única forma de linguagem que consegue contrapor-se aos acirrados controles instituídos pelos poderes da língua”. Nesse sentido, Barthes (2007, p. 16), acredita ser a literatura o único meio de “trapacear com a língua, trapacear a língua”. A partir desta concepção,

compreendemos [...] que a literatura é a única forma de linguagem capaz de destronar a ordem do discurso, possibilitando aos sujeitos a reflexão sobre as subjetividades construídas que desencadeiam ininterruptamente os assujeitamentos. (GAMA-KHALIL, 2010, p. 188).

Assim sendo, torna-se possível o diálogo entre AD e literatura, uma vez que esta permite ao analista refletir sobre as subjetividades inerentes ao discurso. Mais que isso, enquanto no mundo real os homens buscam estabelecer uma verdade condutora, “que organize sua vida, o seu estar no mundo. Na literatura, ao contrário, multiplicam-se as possibilidades de entendimento do mundo com a construção polissêmica de muitas verdades e sentidos” (GAMA-KHALIL, 2010, p. 190).

Com a certeza da possibilidade desse diálogo entre a AD e a literatura, nos propomos a investigar as vontades de verdade presentes nas narrativas de Lobato e Orsenna, escritores que acreditaram no diálogo entre língua e literatura e, com maestria, materializaram-no nas narrativas “Emília no País da Gramática” e “*La grammaire est une chanson douce*”.

Nascido aos 18 de abril de 1882, na cidade de Taubaté-SP, Monteiro Lobato ficou conhecido principalmente em virtude da sua obra “O Sítio do Pica-pau Amarelo” (composta por 23 volumes) que marcou a vida e a infância de várias gerações de leitores em diversos países. Foi um dos primeiros escritores do Brasil e da América Latina a dedicar-se à literatura infantil, tanto que a data do seu nascimento passou a ser reconhecida como o Dia Nacional do Livro Infantil.

Antes de ingressar como escritor literário, Lobato era conhecido por suas colaborações no jornal “O Estado de São Paulo” e na “Revista do Brasil”, criada em 1916, da qual tornou-se proprietário no ano de 1918. Escritor e editor sedento, pouco tempo após a compra da revista, lançou sua primeira publicação “Urupês”, uma coletânea de contos que tinham como personagem principal o caboclo Jeca Tatu. Através dessa obra, Monteiro Lobato, irônico por natureza, tece críticas ao governo pelo descaso com o Brasil rural. Outro aspecto de destaque nessa obra, foi a preocupação deste escritor em reproduzir a riqueza da fala brasileira da zona rural, com seus coloquialismos e neologismos tipicamente orais. Foi uma atitude considerada pela crítica literária como uma ousadia, uma vez que, era inadmissível o uso do português coloquial em textos literários. Para Lobato, o Brasil autêntico era o do interior, pois era isento de influências estrangeiras (NUNES, 2000). Por esta razão, este autor busca a todo instante valorizar a riqueza cultural do Brasil.

Embora ele já houvesse publicado alguns livros para adultos, ao acompanhar o crescimento das filhas e se dar conta da escassez de obras para o público infantil, Lobato decidiu dedicar-se a esse público. De acordo com Nunes (2000), após o fechamento de sua editora no ano de 1926, Lobato escreveu a Rangel revelando qual seria seu próximo projeto:

Ando com idéias de entrar para esse caminho: livros para crianças. De escrever para marmanjos já me enjoiei. Bichos sem graça! Mas, para as crianças, um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro do *Robinson Crusoe* da Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim, morar como morei no *Robinson* e nos *Olhos do capitão Grant*. (LOBATO, apud NUNES, 2000, p. 49)

Através do livro “Dom Quixote e as crianças”, adaptação da obra de Cervantes, Monteiro Lobato propiciou aos seus leitores, ainda crianças, conhecerem um clássico da literatura universal. Além de publicar vários livros com teor educativo, à exemplo: “Emília no País da Gramática” (1934), “Aritmética da Emília” (1935) e “Geografia de Dona Benta” (1935). Nessas obras, através dos encantos proporcionados pela literatura, com inteligência, senso de humor e muita criatividade, Lobato propõe uma abordagem mais divertida e leve para essas matérias escolares. A respeito deste exímio escritor, Nunes (2000) pontua que a professora Nilce Santana Martins, em uma tese sobre o emprego da língua portuguesa na obra infantil de Lobato, teceu as seguintes considerações:

Não temos a menor dúvida de que o grande êxito de Monteiro Lobato no campo da literatura infantil se deve sobretudo à sua linguagem clara, graciosa, pitoresca e dinâmica, de uma simplicidade sedutora, resultante de prolongado tirocínio na arte de escrever e não, como desavisadamente se poderia pensar,

de reduzido conhecimento dos recursos e conhecimentos literários. (NUNES, 2000, p. 47)

A narrativa “O Sítio do Pica-pau Amarelo”, obra mais conhecida de Monteiro Lobato, conta as aventuras e peripécias da turma de Narizinho, Pedrinho e a boneca de pano Emília no sítio de Dona Benta, onde costumavam passar férias. Com muita imaginação e diversão, a turma do sítio explora a riqueza cultural e folclórica do Brasil, envolvendo também, temas de teor educativo. A obra conta com um grande número de personagens, dentre os quais, destacamos: Emília, Narizinho, Pedrinho, Dona Benta, Tia Nastácia, Tio Barnabé, Visconde de Sabugosa, Marquês de Rabicó, Quindim, Cuca, Saci e outros.

Emília é uma boneca de pano que foi criada por tia Nastácia, cozinheira do sítio e contadora de histórias. Muito astuta, criativa, tagarela, crítica, divertida e dona de um gênio muito forte, “a boneca Emília constitui o protesto contínuo, a rebeldia criadora, como o próprio Lobato, seu inventor” (NUNES, 2000, p.23). Já Narizinho, prima de Pedrinho, é uma menina doce, educada e inteligente. Seu apelido deve-se ao fato dela ter o nariz arrebitado, mas seu verdadeiro nome é Lúcia. Pedrinho é um garoto esperto, corajoso e tem um espírito de líder. Vive na cidade, porém, sempre passa as férias no sítio da sua avó, Dona Benta, uma senhora muito sábia e simpática que adora contar histórias para a turma, estimulando a imaginação e a criatividade das crianças.

Personagens que, assim como Emília, são impossíveis no mundo real, ganham vida a partir de Lobato. O visconde de Sabugosa, criado por Pedrinho a partir de um sabugo de milho, é gramático e filósofo, um erudito atrapalhado que vive na biblioteca do sítio. E também o rinoceronte Quindim, muito doce e simpático, foi acolhido por Emília no sítio, após fugir do circo no qual sofria extremos maus tratos. À exceção de Dona Benta e Tia Nastácia, são estes os personagens que embarcam na aventura pelo País da Gramática.

Na narrativa “Emília no País da Gramática”, a turma do sítio, personagens célebres de Monteiro Lobato, embarca em uma viagem pelas terras da gramática no lombo do rinoceronte Quindim. A história começa com Pedrinho reclamando que não gosta e não entende de gramática, então Dona Benta sugere meia hora diária de estudo com ela. Embora relutante, o menino aceita e começam as aulas. Não demora para que Pedrinho perceba a diferença entre as práticas do seu professor e da sua avó.



Astuta que é, Emília convida a turma do sítio à uma viagem pelo “País da Gramática” para que eles possam compreender o funcionamento da língua e todas as suas nuances. Dessa forma, montados em Quindim, a criançada parte rumo a esse curioso país. Chegando lá, se depararam com elementos da gramática devidamente personificados e divididos em bairros de acordo com suas funções, tal como está na gramática normativa. Englobando desde aspectos fonológicos, lexicais, morfológicos, sintáticos a aspectos pragmáticos, uma vez que o narrador apresenta também os vícios de linguagem.

Desse modo, na ordem do discurso literário, com muita criatividade e humor, Lobato consegue esboçar uma linha de conhecimento passando por todas as nuances da língua, desde os fonemas, menor unidade sonora, até a sua sintaxe. Sempre com uma linguagem simples, acessível e clara, as personagens explicam o funcionamento da língua e revelam algumas práticas de ensino que, embora sejam frequentes no âmbito escolar, não logram êxito com as crianças. Por exemplo, a insistência em se decorar regras e nomenclaturas gramaticais. Mais adiante, na seção de análise, retomaremos estas práticas. Repetidas vezes Emília, Pedrinho ou Narzinho reclamam da complexidade dos conceitos e terminologias utilizadas por seus professores ao ensinarem gramática, consequência da nomenclatura empregada pelos gramáticos para os fenômenos linguísticos.

Assim como Lobato, Erik Orsenna demonstra um interesse particular em desmistificar a complexidade da língua, neste caso da língua francesa, apresentando o estudo da gramática como uma “canção doce”.

Nascido em Paris aos 22 de março de 1947, Erik Orsenna, pseudônimo de Erik Arnoult, é um romancista francês formado em Filosofia, Ciências Políticas e em Economia. Autor de várias obras, entre as quais se destacam : “*L'Exposition Coloniale*” (Prêmio Goncourt) e “*Voyage aux Pays de Coton: petit précis de mondialisation*”. Membro da Academia Francesa desde 1998 e membro, também, do Alto Comissariado para a *Francophonie*.

Dentre toda sua obra, temos um bom número dedicado ao campo da língua: “*La grammaire est une chanson douce*” (2001), “*Les chevaliers du subjonctif*” (2004), “*La révolte des accents*” (2007), “*Et si on dansait ?*” (2009) e “*La fabrique des mots*” (2013). Percebemos também que é característico de Orsenna associar língua e música. Assim como ele caracteriza a gramática como uma canção, em “*La grammaire est une chanson douce*”, no livro “*Et si on dansait?*”, ele compara o ritmo de uma canção com o ritmo da língua a fim de facilitar o emprego da pontuação. Nas palavras do autor, cada uma dessas narrativas é uma instigante

viagem: “*Je vous propose plusieurs voyages : dans les douceurs de la grammaire, dans les vertiges du subjonctif, dans le piquant des accents et dans la danse de la ponctuation... Ainsi qu’un cinquième et dernier périple, au pays des personnages principaux : les mots*”<sup>5</sup>. (ORSENNA, 2019)<sup>6</sup>

Na narrativa “*La grammaire est une chanson douce*”, Erik Orsenna personifica os elementos da língua e estabelece uma correspondência entre língua e música, traçando comparações que facilitam a assimilação dos conteúdos. É a história de dois irmãos, Jeanne e Thomas, que durante uma viagem cruzando o oceano Atlântico, são vítimas de uma tempestade que arrebatou todos os seus conhecimentos linguísticos. Após esse contratempo, chegam à uma ilha e são recebidos pelo Senhor Henri<sup>7</sup> e seu sobrinho. Os quais levam Jeanne e Thomas para conhecerem novamente a língua e suas nuances, contudo, de uma maneira mais autêntica, vendo a língua como ela é. O senhor Henri convida Jeanne e Thomas a redescobrirem a língua francesa observando o seu funcionamento para, assim, compreenderem como a comunicação verbal é construída. Na ilha, os irmãos encontram lojas de palavras separadas segundo o sentido e situações de uso, como também, a cidade das palavras dividida em bairros tal qual as classes de palavras na gramática.

Logo no início da narrativa, Orsenna revela a sujeição dos professores diante de uma metodologia de ensino, arraigada no discurso pedagógico conservador, que exclui a possibilidade da parceria entre língua e literatura no ensino de gramática. Infelizmente fruto de uma prática que ainda se faz presente no nosso cenário educacional, reforçando, ainda, a dicotomia língua-literatura. Vejamos na fala da personagem Madame Jargonos (pedagoga):

« Je vois, je vois... De l'imprécis, de l'à-peu-près... De la paraphrase alors qu'on vous demande de sensibiliser les élèves à la construction narrative : qu'est-ce qui assure la continuité textuelle ? À quel type de progression thématique a-t-on ici affaire ? Quelles sont les composantes de la situation d'énonciation ? A-t-on affaire à du récit ou à du discours ? **Voilà ce qu'il est fondamental d'enseigner** <sup>8</sup>!

[...]

<sup>5</sup> "Eu vos proponho várias viagens: nas doçuras da gramática, na vertigem do subjuntivo, no picante dos acentos e na dança da pontuação ... Bem como um quinto e último périplo, ao país das personagens principais: as palavras " (Tradução própria)

<sup>6</sup> Site de Erik Orsenna: <http://www.erik-orsenna.com/lile-de-la-capitainerie>.

<sup>7</sup> Referência ao cantor Henri Salvador.

<sup>8</sup> Eu vejo, eu vejo ... A imprecisão, pouco a pouco ... A paráfrase quando você é instruída a sensibilizar os alunos para a construção da narrativa: o que garante a continuidade textual? Com que tipo de progressão temática estamos lidando? Quais são os componentes da situação de enunciação? Existe uma história ou um discurso? Isso é o que é essencial ensinar. (Tradução própria)

Mademoiselle, **vous ne savez pas enseigner**. Vous ne respectez aucune des consignes du ministère <sup>9</sup>». (ORSENNA, 2001, p. 16)

De maneira atrativa e astuciosa, assim como Monteiro Lobato, Erik Orsenna apresenta aspectos lexicais, morfológicos e sintáticos da língua francesa. Aspectos geralmente temidos pelos alunos em razão do tipo de abordagem na escola, como podemos concluir quando Jeanne compara o estudo de gramática à uma “dissecação” da língua, muitas vezes desencadeando a perda do sentido. Além disso, este autor evoca reflexões a respeito do uso da língua, ele afirma que é necessário termos atenção com as palavras, pois muitas vezes as utilizamos sem reflexão prévia.

No capítulo seguinte, apresentamos a metodologia para realização desta pesquisa.

---

<sup>9</sup> Senhorita, você não sabe ensinar. Você não respeita nenhuma das instruções do ministério. (Tradução própria)

### III – METODOLOGIA

#### 3.1 Tipo de pesquisa

Essa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa documental/bibliográfica, pois seu *corpus* se constitui de dois livros, e é de natureza descritiva e interpretativa. Segundo André (1995, p. 17), a pesquisa descritiva interpretativa busca “a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, a valoração e a indução em lugar da dedução, assume que fator e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Assim sendo, acreditamos ser este o viés mais adequado para realizarmos nosso estudo.

Como dito na introdução, embasamo-nos nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, principalmente, nos estudos foucaultianos acerca das vontades de verdade.

#### 3.2 Procedimentos para escolha do *corpus*

Os dois livros escolhidos para o *corpus* foram “Emília no país da gramática” (1934) e “*La grammaire est une chanson douce*” (2001).

A escolha dos livros em questão não foi aleatória. Primeiramente se deu em razão das similitudes entre as duas narrativas, tanto em relação aos temas, quanto em relação às reflexões que são abordadas. Como também, em virtude da necessidade que há em se discutir, ainda, as concepções de língua, de gramática normativa e de ensino vigentes em nossa sociedade. Deu-se ainda devido aos perfis dos autores, visto que ambos são escritores de grande prestígio aclamados pela crítica.

Portanto, considerando tais semelhanças, foi-nos permitido traçar uma análise comparativa dos contextos sócio-histórico-ideológico de produção das narrativas, como também, das vontades de verdade arraigadas nestes contextos.

Na narrativa “Emília no país da gramática”, Monteiro Lobato convida-nos a uma verdadeira viagem ao mundo da gramática normativa da língua portuguesa com propósitos lúdico e didático de ensinar regras e classificações gramaticais de modo mais agradável e com certo humor.

Na narrativa “*La grammaire est une chanson douce*”, assim como Monteiro Lobato, Erik Orsenna quer que entendamos a leveza com que a gramática normativa francesa pode ser aprendida, ao contrário dos métodos rigorosos que são muito usados. Para isso, ele escolhe um

ambiente relaxante como cenário para a narrativa, uma ilha, que imediatamente evoca um lugar tranquilo. Além do personagem o músico Sr. Henri, referência a Henri Salvador, que compara a língua a uma canção doce. De modo a associar essa tranquilidade e docilidade ao *savoir-faire*<sup>10</sup> da língua.

### 3.3 Tratamento dos dados

A Análise do Discurso “é uma disciplina não-positivista” (INDURSKY, 2011, p.329), ou seja, a análise é feita a partir do funcionamento linguístico para se chegar ao funcionamento discursivo. De acordo com Indursky (2011, p. 329), “a AD trata-se de uma teoria que trabalha com movimentos pendulares que vão da teoria para a prática e, dessa, de volta à teoria”. Assim procedendo, realizamos as análises das narrativas “Emília no país da gramática” (1934), de Monteiro Lobato, e “*La grammaire est une chanson douce*” (2001), de Erik Orsenna.

A fim de alcançarmos o objetivo proposto: investigar as vontades de verdade acerca das concepções de linguagem, língua e gramática presentes nas duas narrativas: “Emília no País da Gramática” (Monteiro Lobato) e “*La grammaire est une chanson douce*” (Erik Orsenna), em um primeiro momento fizemos a leitura integral das narrativas, sob um olhar analítico apoiado na teoria de leitura escolhida (AD) que foi previamente estudada. A partir de então, selecionamos as sequências discursivas (SD)<sup>11</sup> utilizadas na análise. Optamos por realizar uma análise comparativa, organizada em dois momentos. No primeiro, fizemos uma análise estrutural das narrativas, de modo a evidenciar os artifícios utilizados pelos autores e editores para desmistificar a gramática normativa, tais como: ilustrações, personificação dos elementos gramaticais, comentários, dentre outros. No segundo momento, que foi subdividido em duas etapas, buscamos as vontades de verdade em torno de língua e gramática e ainda, elencamos e refletimos sobre as práticas de ensino reveladas nas duas narrativas. De tal modo que buscamos responder as seguintes questões:

- 🔍 Quais são as vontades de verdade acerca de língua, linguagem e gramática presentes nas narrativas: “Emília no País da Gramática” (Monteiro Lobato) e “*La grammaire est une chanson douce*” (Erik Orsenna)?
- 🔍 Que vontades de verdade sobre as práticas de ensino nos são reveladas nos fios dos textos analisados?

---

<sup>10</sup> Saber-fazer.

<sup>11</sup> Sequências em que o discurso materializado na língua(gem) torna-se enunciado material, analisável, produzido na interpelação do indivíduo em sujeito. (COURTINE, 2009)

No capítulo seguinte, apresentamos uma breve análise ao que concerne à organização estrutural das narrativas de modo a compreender quais foram os objetivos de Lobato e Orsenna ao produzirem essa proposta lúdica da gramática normativa na ordem do discurso literário.

#### IV – ANÁLISE DAS ESTRUTURAS: UMA VISITA AO PAÍS DA GRAMÁTICA E À ÎLE DES NOMS

No presente capítulo percorremos pelas páginas das duas narrativas em análise “Emília no País da Gramática” e “*La grammaire est une chanson douce*”, a fim de compreendermos os artifícios utilizados pelos autores e editores para desmistificar a gramática normativa, bem como, os possíveis objetivos que os levaram a tais escolhas.

Quanto ao aspecto estrutural, as obras em questão dispõem de uma organização semelhante. Além da linguagem simplificada, próxima ao linguajar infanto-juvenil, ambas contam com ilustrações bem coloridas de lugares e personagens agradáveis, cheios de vida. O ilustrador zela por cada detalhe, desde o gestual expressivo das figuras a cores bem vivas que transmitem o caráter vívido da língua. Como salienta Faria (2009, p. 55), “de modo a dar vida às lições de gramática, transformando-as em linguagem visual que, de pronto, leva o leitor a entender os enunciados complicados ou chatos”.

O ilustrador detém-se aos detalhes da personificação dos elementos gramaticais, trajes e expressões faciais que traduzem para o leitor o sentido de cada elemento, como podemos ver nas imagens abaixo.

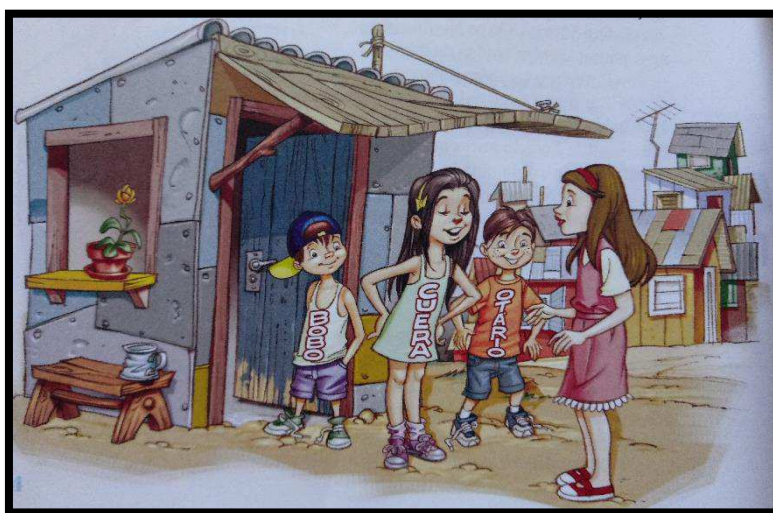


Figura 1: adjetivos pertencentes à gíria – narrativa de Lobato (p. 24)

Nessa figura, podemos perceber os detalhes atribuídos às personagens de acordo com a semântica de cada palavra. Por exemplo, o adjetivo “Cuera” (sinônimo de valentia e coragem) que, através de sua postura desinibida, marcada pelas mãos na cintura e expressão fácil com meio sorriso e os olhos semifechados, transmite por si só o seu sentido. A palavra “Bobo”, que no contexto retratado significa relógio de bolso, foi personificada com as mãos no bolso, dando

indícios do seu significado. Essas palavras fazem parte da gíria, que no contexto sócio-histórico-ideológico de produção dessa narrativa tinha uma conotação negativa, fazia parte da linguagem criada e empregada pelos malandros e pessoas de um mesmo ofício. Por esta razão, o ilustrador retratou esse contexto através de um cenário humilde como as moradias de pessoas que vivem à margem da sociedade, no subúrbio.

Na figura abaixo, temos a personificação de dois substantivos compostos de mãos dadas, o que antecipa ao leitor sua própria composição. Além da estrutura da palavra, o ilustrador cuidou em detalhar também o gênero dos substantivos, couve-flor como personagem feminina e guarda-chuva como personagem masculina.



Figura 2: substantivos compostos – narrativa de Lobato (p. 33)

Na figura a seguir, vemos os pronomes oblíquos (me, mim e comigo) em lugar de subserviência aos pronomes pessoais, tal como ocorre na língua. Através de uma situação corriqueira da vida real, de modo claro e objetivo, o ilustrador transmite ao leitor as funções dos elementos linguísticos.





Já na narrativa de Orsenna, encontramos menos ilustrações. Nela é dado um enfoque a uma reflexão sobre o uso da língua, as escolhas lexicais que fazemos e o modo como a língua é ensinada nas escolas. Na figura abaixo, o ilustrador representa a organização das palavras de acordo com o campo lexical, como, por exemplo, uma loja exclusiva para o vocabulário de amor.

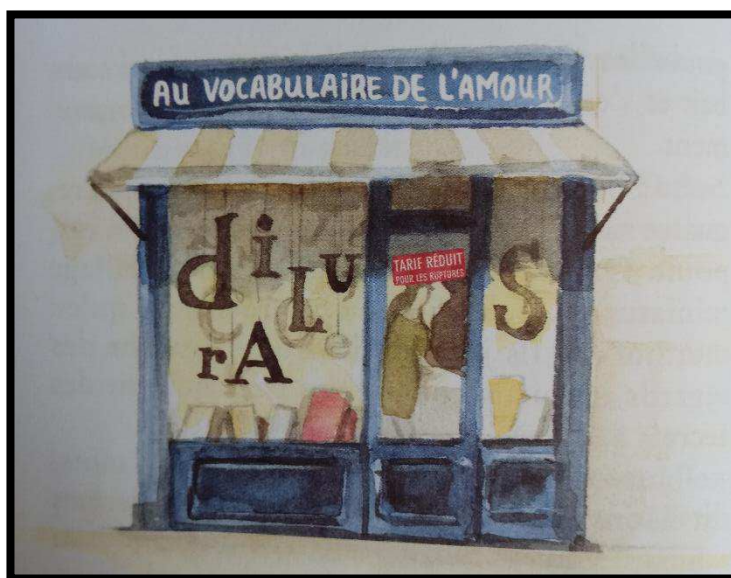


Figura 5: Vocabulário do amor – narrativa de Orsenna (p. 56)

De modo sutil, o autor conserva a categorização que predomina nas gramáticas normativas. Ao sugerir uma loja exclusivamente voltada para o campo lexical do amor, Orsenna introduz uma reflexão voltada para o léxico, ressaltando a necessidade que há em buscar as palavras adequadas para cada situação comunicativa.

Voltando ao País da Gramática, o ilustrador de “Emília no País da Gramática” disponibiliza já na capa muitas informações que os leitores irão encontrar ao longo de toda a narrativa. Ele reúne vários personagens da história em um só lugar, o que contribui para a construção desse país, e por que não dizer, mundo, das palavras.

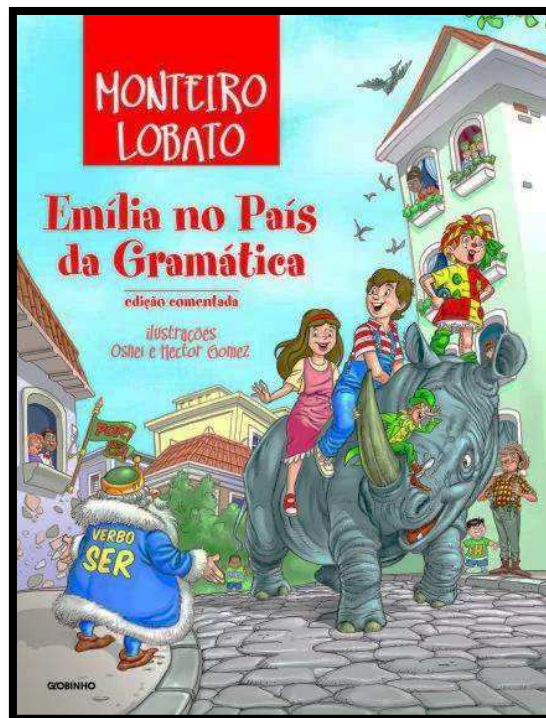


Figura 6: capa da narrativa de Lobato

Lembrando que a edição que estamos analisando é de 2009, com ilustrações assinadas por Osnei e Hector Gomez. Na abertura do livro temos duas páginas ilustradas representando o País da Gramática, o qual subdivide-se em diferentes idiomas. Um ambiente divertido que traz Emília, Pedrinho, Visconde e Narizinho montados em Quindim. Além de pássaros, borboletas, flores e o neto de Dona Benta empinando pipa. Essa imagem transporta leveza para o texto. Através dessa ambientação lúdica, o leitor-mirim se sentirá confortável, e desse modo, logo de início, poderá amenizar a rigidez em torno da gramática normativa.

De acordo com Camargo (2019), “a ilustração estabelece uma relação semântica com o texto. Nos casos ideais, uma relação de coerência, aqui denominada coerência intersemiótica pelo fato de articular dois sistemas semióticos: as linguagens verbal e visual”. Portanto, as ilustrações acompanham o texto a fim de facilitar a compreensão da linguagem verbal, sobretudo quando o público leitor é mirim. Todavia, Camargo também destaca que

A convergência nunca é uma equivalência absoluta, em razão das diferenças entre as linguagens verbal e visual. Por isso, não se pedirá que a ilustração represente tudo o que é denotado no texto, **pois ela pode estabelecer uma relação metonímica com o texto que pode, inclusive, ser mais instigante do que a minúcia referencial.** (CAMARGO, 2019, p. 01, grifos nossos)

Como percebemos nas ilustrações das duas narrativas, na maioria das vezes, as imagens extrapolam as significações do texto verbal e falam muito mais, de um modo mais simples e atrativo. Como disse o autor, as ilustrações conseguem ser mais instigantes.

Além das ilustrações, esta edição de “Emília no País da Gramática” conta também com comentários que atualizam o texto para nossa época. Vejamos na figura abaixo:

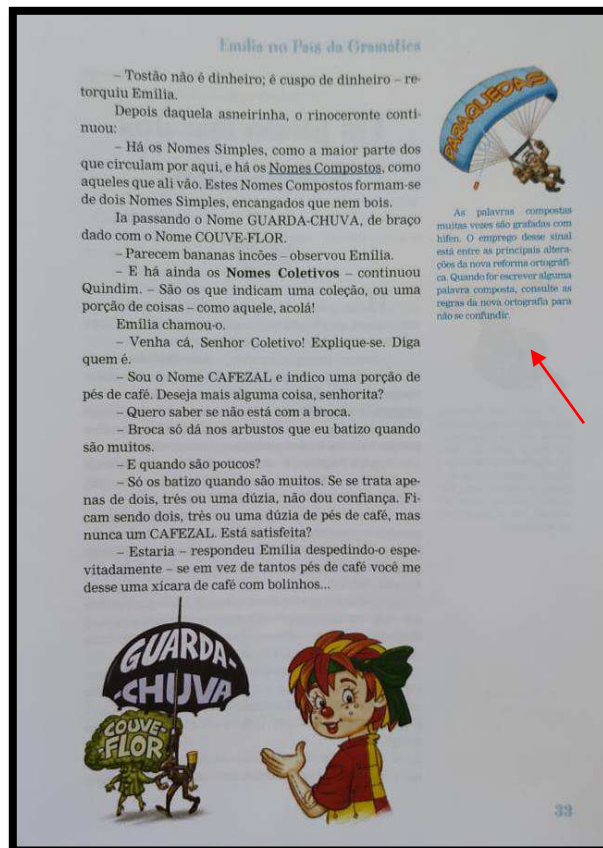


Figura 7: exemplo com comentário – narrativa de Lobato (p.33)

Nesse exemplo, vemos um comentário com letras na cor azul ao lado do texto acompanhado do desenho de um paraquedista. Nele, a comentarista ressalta as alterações realizadas na grafia de palavras compostas pela reforma ortográfica de 2009.

O elemento paratextual do comentário é utilizado para sanar curiosidades referentes a fenômenos linguísticos e atualizar normas e nomenclaturas que se modificaram ao longo dos anos, o que confirma ainda mais que a língua é viva e está em constante desenvolvimento. Além de caráter explicativo, esses comentários de Maria Tereza Rangel Arruda Campos (Professora de língua portuguesa e consultora em Educação, mestre e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Fonte: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4351030Z1>

conduzem o leitor para uma determinada interpretação. Por exemplo, quando a comentarista destaca que “o provincianismo não é mais considerado um erro, mas uma variedade da língua chamada de variedade regional. A variedade regional falada pelo caipira é tão legítima quanto todas as outras existentes na língua” (CAMPOS, 2009, p. 114). Por meio desse comentário, Campos (2009) privilegia a teoria da sociolinguística variacionista e descarta uma outra concepção pautada pela visão purista da língua, conduzindo o leitor a perceber que “a variação é inerente a língua e reflete variações sociais” (WEEDWOOD, 2002, p. 152).

Na narrativa de Erik Orsenna “*La grammaire est une chanson douce*”, as ilustrações também ajudam a compor a obra. A ambientação da ilha associada ao paraíso das palavras é transmitida através das ilustrações de Bigre. Já na capa, o leitor se depara com a paisagem de uma ilha rodeada pelo mar com várias letras dispersas. Essa imagem retrata os efeitos da tempestade que devastou os conhecimentos linguísticos dos tripulantes do navio no qual estavam Jeanne e Thomas, nossos protagonistas. Vejamos:

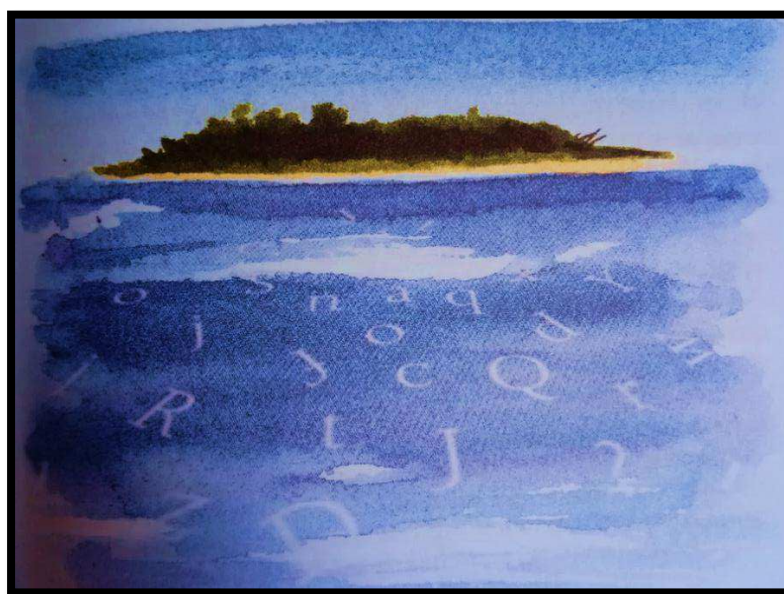


Figura 8: capa da narrativa de Orsenna

As letras espalhadas sobre o mar antecipam ao leitor a proposta de Orsenna em mesclar língua e natureza, em aproximar esse universo linguístico à paz de uma ilha. Além da composição de cores claras, o azul apaziguante do céu e do mar transmite serenidade e leveza à discussão de língua e gramática. Desse modo, na ordem do discurso literário, autor e ilustrador transportam seus leitores para um lugar agradável e, conseqüentemente, amenizam o receio de muitos sobre a gramática normativa.

Em ambas as narrativas há a personificação dos elementos linguísticos a fim de facilitar a compreensão das funções gramaticais, além, é claro, de transmitir aos pequeninos o caráter vívido da língua. Enquanto Jeanne e Thomas observam a cidade das palavras, flagram o casamento do substantivo *maison* (casa) com o adjetivo *hanté* (assombrada). Como podemos ver na figura adiante em que o substantivo se une ao adjetivo a fim de se qualificar, ou seja, o autor usa a metáfora de casamento para marcar a ligação de um termo determinante a um termo determinado para formar um grupo nominal. Esse fenômeno é ilustrado através da junção dos personagens pela mão. Dessa maneira, o ilustrador transmite ao leitor como ocorre o fenômeno linguístico da concordância nominal entre substantivo e adjetivo, em que o nome precisa de um adjetivo para restringir sua referência. As expressões faciais dos personagens indicam a naturalidade com que ocorre esse processo linguístico e os corações enfatizam a harmonia entre os elementos.



Figura 9: junção de substantivo e adjetivo – narrativa de Orsenna (p. 82)

Na representação dos tempos verbais, o ilustrador optou por uma ilustração tão clara quanto literal. Ele ilustrou três grandes relógios pendulares indicando passado, presente e futuro. Dessa maneira, os leitores mirins terão mais facilidade para compreender a importância e precisão de cada tempo verbal na comunicação.

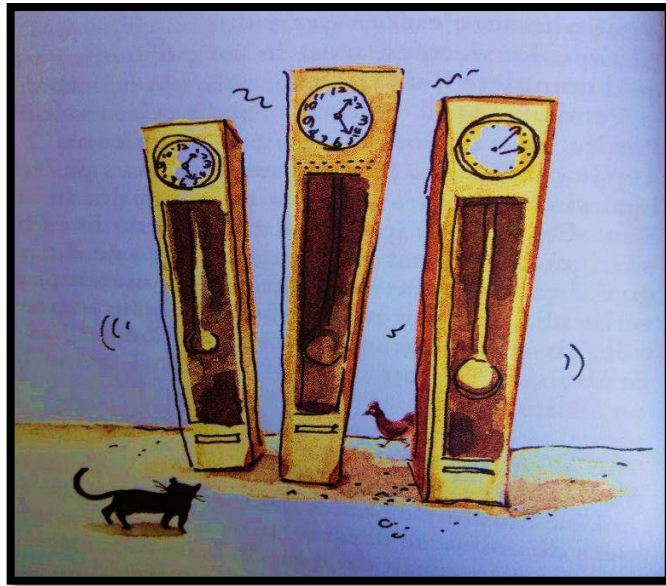


Figura 10: relógios dos tempos verbais – narrativa de Orsenna (p. 124)

De volta ao País da Gramática, na figura seguinte, temos as preposições, as quais têm por função estabelecer relações de sentido entre palavras e frases, atuando como conectivos na língua, elementos indispensáveis para a coesão textual. A fim de transmitir ao leitor essa função, o ilustrador optou por representá-las amarradas umas às outras com cordas, tal qual a função que elas exercem na língua. Com essa assimilação tão literal, ele esclarece para os pequeninos as funções desses elementos linguísticos.



Figura 11: personificação das preposições – narrativa de Lobato (p. 68)

No que se refere aos verbos, o ilustrador fez uma excelente analogia entre a divisão dos verbos em grupos de acordo com suas terminações com a divisão de tropas em acampamento

militar. O que transmite a ideia de disciplina, cada verbo em sua tropa de acordo com sua conjugação, tão rigoroso quanto uma organização militar. Como afirma o sujeito-autor, “eles formam a classe militar da cidade” (LOBATO, 2009, p. 52).

Vejamos os detalhes da representação dos verbos de 4ª conjugação (terminados em -OR), que hoje são chamados de verbos irregulares e fazem parte da segunda conjugação. Para demonstrar essa adaptação, o ilustrador desenhou um acampamento velho, cheio de remendos do lado oposto de um rio. Logo, além dos comentários que acompanham essa edição, as ilustrações também têm o importante papel de atualizar a obra.



Figura 12: divisão dos grupos verbais – narrativa de Lobato (p. 53)

Além da rigorosa divisão dos verbos, a segregação dos adjetivos e das demais classes de palavras dispostas em caixas em uma prateleira evoca a organização destas segundo a gramática normativa, uma vez que ela categoriza as classes de palavras encaixando-as segundo suas funções linguísticas. Dessa forma, o leitor pode se familiarizar com essa sistematização e, conseqüentemente, tornar sua assimilação mais fácil.





Figura 13: organização dos adjetivos – narrativa de Lobato (p. 53)

A caracterização da personagem Sintaxe como uma distinta senhora bem vestida e elegante, na narrativa de Lobato, corresponde exatamente a sua função, enquanto zeladora da ordem do bem falar. A postura e expressão facial da personagem, enquanto apresenta o livro que dita as regras sintáticas, revelam um ar de ordem e superioridade.



Figura 14: personagem Sintaxe – narrativa de Lobato (p. 53)

A caracterização de cada personagem, a escolha das cores para as ilustrações, bem como a ambientação contribuem diretamente para uma abordagem clara e leve de língua e gramática. O colorido da obra lobatiana transmite a vivacidade da língua, já as cores calmas, como o azul do mar, na obra de Orsenna conferem um tom apaziguante à narrativa e, conseqüentemente, à gramática, assim como “*une douce chanson*”. Considerando que o público alvo das duas

narrativas são crianças e adolescentes, podemos inferir que os autores objetivaram simplificar o conjunto normativo da gramática a fim de aproximar esse universo hermético desses leitores.

Apresentada a estrutura composicional das narrativas, no próximo capítulo nos dedicamos à discussão das vontades de verdade acerca de língua, gramática normativa e ensino reveladas por Monteiro Lobato e Erik Orsenna.

## V – CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, GRAMÁTICA E ENSINO: VONTADES DE VERDADE NO PAÍS DA GRAMÁTICA E NA *ÎLE DES NOMS*

O olhar da AD para com a literatura nos permite colocar em evidência o trabalho da história na língua, especificamente na materialidade da língua em que emerge o discurso literário como tal, em seus efeitos de sentido (HENGE, 2014). Portanto, ao analisarmos as vontades de verdade presentes nas narrativas de Lobato, do século XX, e de Orsenna, do século XXI, percebemos a influência dos contextos sócio-ideológicos nas concepções de língua, gramática e ensino perpetuadas pela história. Por conseguinte, nada melhor do que a literatura para nos revelar essas vontades de verdade, uma vez que ela:

Funciona, assim, não como uma negação da história, mas como uma revisão dela. Para que a revisão se concretize é preciso mostrar que não existe verdade, mas verdades, e dar um foco diferenciado aos fatos expostos ordenadamente pelas instituições, que tentam discipliná-los e arrumá-los. E é nesse sentido que se funda o espaço da diferença da literatura. Nela, não há verdade – as verdades são construções históricas. (GAMA-KHALIL, 2010, p. 190)

Assim sendo, a produção da verdade está diretamente relacionada ao momento sócio-histórico no qual a vontade de verdade se constitui, em acordo com as influências ideológicas de cada sociedade. Portanto, ao investigarmos as vontades de verdade presentes nas narrativas de Lobato e Orsenna, pretendemos, através do discurso literário, identificar as concepções de língua, gramática e ensino vigentes em cada época para, desse modo, compreendermos vontades de verdade de nosso tempo. Tendo em vista que a construção dessas concepções é histórica, conhecer esses regimes de verdade nos possibilita uma melhor compreensão do atual sistema linguístico, especificamente da gramática e das práticas de ensino.

Após as discussões acerca do discurso, vontades de verdade, língua, gramática e ensino, conceitos basilares da nossa pesquisa, agora direcionaremos um olhar para as concepções de língua, gramática e ensino presentes nas narrativas em análise: “Emília no País da Gramática” e “*La grammaire est une chanson douce*”, corpus desse estudo.

## 5.1 Pelas trilhas da língua e da gramática

*Les mots nous intimident. Ils sont là, mais semblent dépasser nos pensées, nos émotions, nos sensations. Souvent, nous disons : « Je ne trouve pas les mots. » Pourtant, les mots ne seraient rien sans nous. Ils sont déçus de rencontrer notre respect, quand ils voudraient notre amitié. Pour les apprivoiser, il faut les soupeser, les regarder, apprendre leurs histoires, et puis jouer avec eux, sourire avec eux. Les approcher pour mieux les savourer, les saluer, et toujours un peu en retrait se dire je l'ai sur le bout de la langue – le goût du mot qui ne me manque déjà plus.*<sup>13</sup>

(Alain Rey, 2007, p. 07)

Alain Rey, linguista e lexicógrafo francês, chama atenção para a vivacidade das palavras, a necessidade de conhecê-las bem, o sabor que elas têm. Para Rey (2007), as palavras estão além de um mero conjunto de códigos, elas ganham vida e sabor na linguagem, estão à nossa disposição, porém, é preciso conquistá-las para sentir esse sabor.

Em “Emília no País da Gramática” e “*La grammaire est une chanson douce*”, assim como Rey, Lobato e Orsenna, respectivamente, também revelam esse lugar indispensável das palavras na comunicação dos homens. Essencial para a expressão do pensamento, as palavras são mais que códigos, são veículos de sentido, são como mágicos que transformam o dizer. Vejamos as SD abaixo:

SD1:

“— Sem nós, palavras, os homens seriam mudos como peixes e **incapazes de dizer o que pensam.**” (p. 25)

SD2:

« Voilà un bel exemple de **la « magie des mots »**. Oui. Les mots sont de vrais magiciens. **Ils ont le pouvoir de faire surgir à nos yeux des choses que nous ne voyons pas.** » (p. 15)<sup>14</sup>

<sup>13</sup> As palavras nos intimidam. Elas estão lá, mas parecem exceder nossos pensamentos, nossas emoções, nossos sentimentos. Muitas vezes dizemos: "Eu não consigo encontrar as palavras". No entanto, as palavras não seriam nada sem nós. Elas ficam decepcionadas ao encontrar nosso respeito, quando elas gostariam de nossa amizade. Para domá-las, é preciso pesá-las, observá-las, aprender suas histórias e depois brincar com elas, sorrir com elas. Aproximando-se delas para melhor saboreá-las, cumprimentá-las e sempre, um pouco recuado, dizer para si mesmo: eu o tenho na ponta da língua - o gosto da palavra que eu já não sinto mais falta. (Tradução própria)

<sup>14</sup> Aqui está um belo exemplo da “magia das palavras”. Sim. As palavras são verdadeiras mágicas. Elas têm o poder de fazer surgir diante de nossos olhos coisas que não vemos. (Tradução própria)

SD3:

« De ce moment-là, ma vie d'avant m'a fait honte, la vie d'avant le naufrage, **une vie de pauvre, une existence de quasi-muette**. Combien de mots employais-je avant la tempête ? Deux cents, trois cents, toujours les mêmes... **Ici, faites-moi confiance, j'allais m'enrichir, je reviendrais avec un trésor.** » (p. 54)<sup>15</sup>

Como podemos constatar na SD1, quando a personagem Cuera explica à turma do sítio do Picapau Amarelo o importante papel das palavras para realização da comunicação, ela evidencia que elas não podem ser resumidas a meros códigos. Desse modo, na ordem do discurso literário, conseguimos identificar vontades de verdade desenhadas por Lobato que enaltecem o valoroso lugar das palavras na realização da linguagem.

Assim como Lobato, Orsenna, através das personagens Jeanne e Mademoiselle Laurencin, também salienta a importância das palavras. Como podemos perceber na SD2, a professora de Jeanne e Thomas mostra aos seus alunos a magia das palavras. Através das fábulas de La Fontaine, ela leva as crianças a perceberem esse lugar de transformação do dizer. Na SD3, temos o momento em que Jeanne, personagem de Orsenna, ao explorar a “*île de mots*”, a língua como ela é, redescobre o valor e sabor de cada palavra, bem como a riqueza da língua francesa. Desse modo, podemos inferir que o sujeito-autor concebe a língua como um verdadeiro tesouro com um vasto acervo de palavras capazes de expressarem tudo o que sentimos e pensamos. De modo que, quanto mais conhecemos nossa língua, mais ricos somos.

Além do valor e sabor das palavras, o sujeito-autor excede a concepção de língua enquanto um mero sistema de códigos e estabelece uma tênue relação entre língua e cultura/identidade. Tomando a língua como a identidade de um povo, pois é nela e com ela que se constitui uma nação. Vejamos na SD abaixo:

SD4 :

« **Le français est votre pays. Apprenez-le, inventez-le.** Ce sera, toute votre vie, votre ami le plus intime. <sup>16</sup>» (p.14)

Podemos perceber que o sujeito-autor coloca a língua francesa como amiga mais íntima do falante, com a qual ele pode inventar e se reinventar. Ou seja, a língua pertence a cada um

---

<sup>15</sup> A partir desse momento, minha vida de antes me envergonha, a vida antes do naufrágio, uma vida de pobre, uma existência de quase-muda. Quantas palavras eu usei antes da tempestade? Duzentas, trezentas, sempre as mesmas ... Aqui, tenho certeza, eu vou enriquecer, retornarei com um tesouro. (Tradução própria)

<sup>16</sup> O francês é seu país. Aprenda-o, invente-o. Ele será, toda sua vida, seu amigo mais íntimo. (Tradução própria)

de seus falantes e é a partir dela que cada indivíduo se constitui como sujeito social capaz de expressar o que pensa.

Por conseguinte, uma língua vai muito além de um simples conjunto de regras, ela é a ferramenta mais eficaz na concretização da comunicação entre pessoas de diferentes idades, culturas e religiões. É o bem mais valioso de uma nação, pertencente a todos os seus falantes, independente de fatores sociais.

A língua é inseparável do homem, segue-o em todos os seus atos. Se refletirmos um pouco, veremos que a todo momento da nossa vida utilizamos nossa língua, até mesmo na organização dos pensamentos. Afinal de contas, é isso o que nos torna humanos – sujeitos dotados de razão, nossa capacidade de pensar e pensar através de signos linguísticos (HJELMSLEV, 1975). Como afirma o linguista dinamarquês Louis Hjelmslev (1975, p. 1-2) a linguagem é “o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base mais profunda da sociedade humana”. Portanto, a língua é o bem mais valioso de uma nação, um verdadeiro tesouro, como salienta Orsenna (2001).

A mesma riqueza e importância podemos encontrar na narrativa de Lobato, que embora fale de um lugar distante geográfico e cronologicamente daquele de Orsenna, também evidencia o valor da língua. Quando Quindim fala sobre as múltiplas possibilidades que a língua oferece, Emília resmunga: “– Quantos jeitos! **Isso é o que aborrece na língua.** Em vez de haver um jeito só para cada coisa, há muitos. Tal abundância de jeitos só serve para dar trabalho à gente” (LOBATO, 2009, p. 39). Essa reclamação da personagem remete ao discurso escolar, no qual é comum encontrarmos alunos que se queixam da complexidade da língua portuguesa, muito provavelmente, consequência do modo de como a gramática está sendo trabalhada em algumas salas de aula. Se os alunos aprendessem a trabalhar com a língua ao invés de ficar decorando regras e estruturas, talvez descobrissem que essa abundância, como disse Emília, nos proporciona riqueza, possibilidades de escolher o que mais nos agrada, o que melhor traduz nossas ideias.

Em resposta a queixa de Emília, o personagem Quindim mostra a importância dessa multiplicidade linguística através da concepção de estilo. Vejamos:

SD5:

“— Dá um pouco de trabalho, sim – disse o rinoceronte –, mas **em compensação traz muitas vantagens**. Se Pedrinho virar algum dia escritor de histórias, há de ver que esta variedade ajuda grandemente **o estilo, permitindo a composição de frases mais bonitas e musicais.**” (p. 39)

Ou seja, a língua é uma fonte inesgotável de possibilidades do dizer, pertencente a todo e qualquer falante. Assim como vimos na SD anterior (SD4), na SD5, quando Quindim destaca a construção de um estilo, reforça a concepção de língua enquanto identidade. Conforme salienta Coseriu (1987, p. 26), “a linguagem não é, em primeiro lugar, emprego, mas criação de significados e, portanto, não é tampouco simplesmente produção de signos materiais para significações já dadas, e sim criação de conteúdo e expressão ao mesmo tempo”. Nesse sentido, o estilo se caracteriza como um fenômeno situado no nível individual da linguagem que pode ser definido como um conjunto de procedimentos que objetivam o sentido do texto (COSERIU, 1987). Por esta razão, através do estilo, que é próprio e individual, a língua se configura, também, como identidade.

Na SD seguinte, temos o momento em que o sujeito-autor se reporta, sutilmente, ao processo de formação das línguas românicas, ao mencionar a origem geográfica das palavras que hoje compõem nossa língua, vejamos:

SD 6:

“[...] — A maioria delas (das palavras) já morou na antiga Roma, há dois mil anos. Depois **espalharam-se pelas terras conquistadas** pelos romanos e misturaram-se às palavras que existiam nessas terras.” (p. 75)

É importante lembrar como se deu esse processo de formação das línguas oriundas do latim. Desde os primórdios, quando os romanos expandiam seus territórios, a língua latina os acompanhava. Em decorrência dos processos políticos territoriais, nos quais a língua do dominador era imposta aos dominados, resultou na formação de várias línguas, concomitantemente à constituição de muitas culturas diferentes.

Kiernan (1993 apud GREGOLIN, 2007, p. 58) postula que “a guerra e a conquista têm sido os mais poderosos árbitros dos destinos das línguas humanas”, pois a língua intrusa pode suplantar a nativa, como ocorreu no processo de colonização do Brasil, no qual a língua portuguesa sobrepôs-se às línguas indígenas. Essa imposição da língua portuguesa aos nativos pelos colonizadores ratifica que língua e poder estão atrelados. No caso da língua francesa, ela quem se sobrepôs às línguas das colônias francesas, como, por exemplo na Argélia, Nigéria e

Senegal que tiveram suas línguas proibidas com base na ideia preconceituosa de que “línguas e raças são inseparáveis e, portanto, uma raça inferior possui língua inferior” (KIERNAN, 1993, apud GREGOLIN, 2007, p.58).

Mais especificamente, “no caso do Brasil, os colonizadores portugueses implantaram uma verdadeira política linguística, por meio não só das armas, mas também de éditos e leis que obrigaram à adoção do português neste vasto território” (GREGOLIN, 2007, p. 58). Em vista disso, podemos concluir que além de ferramenta de comunicação, a língua é, também, um instrumento de poder. Pois, conforme Poulantzas (1986, p. 109) “o poder situa-se ao nível das diversas práticas de classe, na medida em que existem interesses de classe relativos ao econômico, ao político e ao ideológico”. Assim sendo, movidos por interesses econômicos, políticos e ideológicos, os colonizadores usaram a língua como objeto de poder nas suas conquistas. Logo, além de possibilitar a comunicação, constituir nossa identidade, a língua também é um objeto político, uma ferramenta de poder.

De modo simples e conciso, o sujeito-autor menciona parte do processo de origem das línguas românicas. Diante desse processo de formação das línguas neolatinas, podemos constatar a correspondência entre língua e cultura, a relevância da cultura na construção de uma língua. Pois, apesar das semelhanças entre as línguas neolatinas, uma vez que têm o latim como base, são línguas independentes, cada uma com suas particularidades, devido a influência cultural.

Nesse sentido, concebemos cultura como expressão máxima de uma língua, sendo ela um instrumento decisivo para a assimilação e difusão de uma cultura, afinal, as experiências sociais só são transmitidas por meio da língua (COELHO e MESQUITA, 2013). A língua é a manifestação de uma cultura e, ao mesmo tempo, precisa de uma cultura que lhe dê suporte, sendo, também suporte para uma cultura.

Além da influência cultural de seus falantes, a língua é um instrumento vivo que se modifica e se renova com o uso. Totalmente dependente de seus falantes, a língua está em constante movimento, formas linguísticas que existiam antes, não mais existem ou foram modificadas pelo povo, sempre tendenciado à simplificação. Por exemplo, a quarta conjugação verbal – dos verbos terminados em –OR, ou seja, o verbo por e seus derivados – foi abandonada e esses verbos passaram para a segunda conjugação, assumindo o status de verbos irregulares. Houve também a aceitação de algumas variedades linguísticas que na época de Lobato eram consideradas erro, a saber: estrangeirismos, neologismos, regionalismo, etc.



Vejamos, na SD seguinte, a afirmação da personagem Etimologia na narrativa de Lobato acerca dessa movência da língua:

SD7:

“[...] — **Uma língua não para nunca.** Evolui sempre, isto é, muda sempre. Há certos **gramáticos que querem fazer a língua parar num certo ponto e acham que é erro dizermos de modo diferente do que diziam os clássicos.**” (p. 97)

Nessa SD, quando a personagem menciona os gramáticos conservadores, o sujeito-autor nos apresenta uma vontade de verdade purista na qual a língua deveria estagnar em determinado ponto de acordo com o uso dos clássicos da literatura. Uma vontade de verdade que ignora a vitalidade da língua, sua predisposição de mudança mediante as necessidades comunicativas do povo. Em contrapartida, como o próprio Monteiro Lobato afirmou em uma das reportagens do livro “A onda verde”, publicado em 1921, “a língua é um meio de expressão. Modifica-se sempre no sentido de aumentar o poder da expressão” (LOBATO, 2009, p. 97). Logo, viva que é, a língua necessita atualizar-se e adequar-se as necessidades de seus falantes, como podemos constatar nas SD abaixo, nas quais Quindim concorda com Emília sobre a necessidade de simplificação da língua:

SD 8:

“— Você tem razão, Emília. **A tendência natural de uma língua é para a simplificação, por causa da grande lei do menor esforço.**” (p. 144)

SD 9:

“ [...] — A língua é uma criação popular na qual ninguém manda. **Quem a orienta é o USO e só ele.**” (p. 145)

Como bem falou o personagem, a tendência natural da língua é a simplificação, assim como tudo na vida. A cada dia, o homem vem buscando mais praticidade para o nosso cotidiano como um todo, o que não seria diferente com a língua, nosso bem mais precioso. Por exemplo, quando Emília no País da Gramática, em nome de todas as crianças, faz uma grande reforma na grafia das palavras ela argumenta que “As razões etimológicas acabaram-se. Estamos em tempo de fonéticas” (LOBATO, 2009, p. 142). Com esse argumento a bonequinha se referia a reforma ortográfica de 1911, adotada no Brasil em 1931, que trocava a ortografia etimológica (que respeitava a história e origem das palavras) pela fonética, aproximando o modo de falar ao

modo de escrever<sup>17</sup>. Já a última reforma teve como objetivo padronizar a grafia das palavras em todos os países de língua portuguesa, a saber: Portugal, Guiné-Bissau, Angola, Cabo Verde, Brasil, Moçambique, Timor Leste, São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial. Desse modo, a língua vai se renovando e se reinventando dia a dia, como um organismo vivo que é.

Ainda de acordo com a SD9, podemos inferir que para Lobato, apesar da incontestável importância da gramática normativa, é o aspecto pragmático que torna a língua o que ela é, um produto social. Tal aspecto é estudado pela Pragmática, uma corrente linguística que estuda os fatores que regem as escolhas dos falantes, ou seja, estuda a língua em situação autêntica (WEEDWOOD, 2002).

Portanto, a partir do discurso literário constituinte das narrativas em análise, constatamos que tanto Lobato, quanto Orsenna concebem a língua enquanto produto social passível de mudanças no decorrer do tempo, assim como na Análise do Discurso.

Ainda considerando o aspecto pragmático como norteador das mudanças ocorridas na língua, na SD seguinte, o sujeito-autor reforça a influência do povo até mesmo na gramática normativa que, embora os gramáticos sejam responsáveis por redigir e organizar as regras gramaticais, o ponto de partida sempre é o uso. Vejamos:

SD10:

“[...] — Os gramáticos mexem e remexem com as palavras da língua e estudam o comportamento delas, xingam-nas de nomes rebarbativos, mas não podem alterá-las. **Quem altera as palavras, e as faz e desfaz, e esquece umas e inventa outras novas, é o dono da língua – o Povo. Os gramáticos, apesar de toda a sua importância, não passam dos “grilos” da língua.**” (p. 54)

Nessa SD, o sujeito-autor destaca os processos de mudança de uma língua por força social, ou seja, o povo, através de valores, hábitos, cultura, dentre outros fatores, é quem modifica a língua. Desse modo, ao longo do tempo, os gramáticos apenas alteram as regras para inserir as novas formas do uso. Eles são os “grilos”<sup>18</sup> da língua, ou seja, eles guardam e zelam pelo bom uso da língua.

De acordo com Gregolin (2007), a primeira metade do século XX foi dominada pelas ideias da gramática normativa, o zelo pela prescrição e a busca pela homogeneidade. Esse período “pensava a língua a partir do modelo da língua culta e se baseava na escrita dos autores

<sup>17</sup> Essa informação encontra-se nos comentários da edição de 2009 de Emília no País da Gramática.

<sup>18</sup> Grilos: como eram chamados em São Paulo os guardas policiais das ruas. Nota da edição de 1964 de Emília no País da Gramática.

da tradição literária”, conforme salienta a autora, “havia uma espécie de fidelidade e devoção à língua portuguesa de Portugal, era um zelo pela cultura do colonizador.” (GREGOLIN, 2007, p. 59). A autora destaca ainda que:

As primeiras gramáticas normativas feitas por brasileiros incorporavam essa ideia de homogeneidade entre Brasil e Portugal. No entanto, a partir do final do século XIX, os brasileirismos começaram a ser gramaticalizados e teve início uma primeira convulsão na concepção gramatical da língua usada no Brasil: o modelo continuou a ser o da língua culta, no entanto, nossa língua culta já não é a mesma de Portugal. (GREGOLIN, 2007, p. 59).

Nesse sentido, podemos dizer que foi o uso que instaurou a identidade brasileira na nossa língua portuguesa, formando assim, uma outra língua. É o que vemos na SD9 quando Quindim afirma que é o uso que orienta a língua e, conseqüentemente, a sua gramática.

Por gramática normativa, entendemos um “conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores” (FRANCHI, 2006, p. 16). A qual trata apenas da norma padrão, posicionando suas prescrições como a única forma correta de realização da língua, ditando o que é certo e errado.

Na narrativa “*La grammaire est une chanson douce*”, como lhe é característico o gosto pela música, Orsenna faz uma analogia entre língua e música, de modo que os leitores possam compreender a importância da gramática normativa na harmonia de uma língua. Vejamos:

SD 11:

« — Vous voyez, les mots, c’est comme les notes. **Il ne suffit pas de les accumuler. Sans règles, pas d’harmonie.** Pas de musique. Rien que des bruits. La musique a besoin de solfège, **comme la parole a besoin de grammaire**<sup>19</sup> ». (p.74)

Desse modo, assim como a música precisa de uma regra que organize as notas para uma perfeita melodia, a língua também precisa da gramática para organização do dizer, para que haja uma comunicação coerente. Sem a gramática para organizar as formas linguísticas, determinar funções e estabelecer regras, a língua seria um amontoado de palavras aleatórias. Portanto, a gramática tem uma importância incontestável para que haja a comunicação.

---

<sup>19</sup> Você vê, as palavras são como as notas. Não é suficiente acumulá-las. Sem regras, não há harmonia. Não há música. Nada além de ruídos. A música precisa de solfejo, assim como a fala precisa de gramática. (Tradução própria)

De volta ao País da Gramática, podemos concluir que Monteiro Lobato prezava o aspecto descritivo da língua, tanto que, em sua narrativa, ele explora desde a menor unidade sonora – o fonema – até a organização das frases – a sintaxe – sempre privilegiando as prescrições da gramática normativa. Conforme podemos constatar na SD abaixo em que Quindim reforça essa concepção:

SD 12:

“— Você tem razão – disse Quindim –; **mas em matéria de língua a coisa é como é e não como deveria ser.**” (p. 34)

Contudo, como veremos na próxima seção, tanto para Lobato quanto para Orsenna a falha da gramática reside nas práticas de ensino, no modo de como língua e gramática são ensinadas na escola.

## 5.2 A gramática pelas trilhas da literatura: práticas de ensino

Conforme vimos na seção anterior, Lobato e Orsenna reconhecem a incontestável importância da gramática normativa na ordem do bem falar, para promover uma boa comunicação e para ampliar as possibilidades do dizer de seus falantes, contudo, ambos revelam um anseio por novas práticas para este ensino. Práticas que prezem pelo emprego de uma linguagem mais próxima do público infantil, que busque novas formas para desmistificar o temor que circunda a gramática, como, por exemplo, através da ludicidade da literatura.

No entanto, ao passo que aspiram por novas práticas, em ambas as narrativas os autores nos revelam vontades de verdade de um discurso pedagógico ainda muito atrelado ao conservadorismo, apegado a velhas práticas. Como, por exemplo, uma abordagem voltada para a língua pela língua, com frases soltas, apenas para exemplificar formas gramaticais e classificar os termos das orações.

Na narrativa “*La Grammaire est une chanson douce*”, o sujeito-autor apresenta-nos uma situação de sala de aula, na qual uma professora integra língua e literatura, buscando conduzir seus alunos à compreensão da gramática normativa através do gênero literário fábula. A personagem Mademoiselle Laurencin explora a gramática das fábulas de La Fontaine. Vejamos nas SD abaixo:

SD 13:

« Vous avez deviné : chaque mardi et chaque jeudi, entre neuf et onze heures, les animaux plus divers envahissaient notre classe, **invités par notre professeur**. La toute jeune Mademoiselle Laurencin aimait d’amour La Fontaine. **Elle nous promenait de fable en fable, comme dans le plus clair et le plus mystérieux des jardins.** » (p. 12)<sup>20</sup>

SD 14:

« D’emblée, on imagine un paysage calme, tranquille... Et l’imparfait confirme cette stabilité. Vous vous souvenez ? **Je vous l’ai expliqué en grammaire : l’imparfait est le temps de la durée qui s’étire, l’imparfait, c’est du temps qui prend son temps...** » (p. 15)<sup>21</sup>

Ao contrário do que relatamos na introdução sobre a segregação que as instituições fazem entre língua e literatura, a personagem de Orsenna trabalha a língua através da literatura, mais especificamente, a partir das fábulas de La Fontaine. Como podemos constatar, a professora retoma o conteúdo gramatical do pretérito imperfeito, ou seja, o tempo verbal que acentua a ideia de duração das ações, por meio da literatura. Percebemos a leveza com que ela passeia entre língua e literatura, como um só lugar. Como a própria Jeanne destacou, “*elle nous promenait de fable en fable, comme dans le plus clair et le plus mystérieux des jardins*”, as crianças tinham a sensação de passear de fábula em fábula, como em um claro e misterioso jardim, tal como a língua.

A partir dessas sequências, Orsenna evidencia a possibilidade e riqueza que há em se trabalhar com a literatura no ensino de gramática, pois, assim como Travaglia (2010, p. 37) acredita, “primeiro a literatura nos faz sentir o que a língua é e pode, e, só depois, a gramática e a linguística nos possibilitam saber o que e como a língua é e o que ela pode”. Portanto, é incoerente separá-las, quando, na verdade, elas se complementam.

No entanto, embora Orsenna defenda e acredite nessa nova abordagem de ensino de língua, ele destaca os desafios que inibem essa nova abordagem através da resistência que reside no discurso pedagógico tendenciado ao conservadorismo. Conforme podemos perceber na SD abaixo, na qual a personagem Madame Jargonos contesta a jovem professora por sua maneira de ensinar:

<sup>20</sup> Você adivinhou: todas as terças e quintas-feiras, entre as nove e as onze horas, os animais mais diversos invadem nossa classe, convidados pela nossa professora. A tão jovem senhorita Laurencin amava de paixão La Fontaine. Ela nos fazia passear de fábula em fábula, como no jardim mais claro e misterioso. (Tradução própria)

<sup>21</sup> Desde o início, imaginamos uma paisagem tranquila e pacífica ... E o imperfeito confirma essa estabilidade. Vocês se lembram? Eu vos expliquei em gramática: o imperfeito é o tempo de duração que se estende, o imperfeito é o tempo que leva o seu tempo. (Tradução própria)

SD 15:

« Je vois, je vois... De l'imprécis, de l'à-peu-près... De la paraphrase alors qu'on vous demande de sensibiliser les élèves à la construction narrative : qu'est-ce qui assure la continuité textuelle ? À quel type de progression thématique a-t-on ici affaire ? Quelles sont les composantes de la situation d'énonciation ? A-t-on affaire à du récit ou à du discours ? **Voilà ce qu'il est fondamental d'enseigner** <sup>22</sup>! » (p. 16)

SD 16:

« Mademoiselle, **vous ne savez pas enseigner**. Vous ne respectez aucune des consignes du ministère. » [...] « Mais, madame, ces notions ne sont-elles pas trop compliquées ? Mes élèves n'ont pas douze ans et ils sont en sixième<sup>23</sup> ! » (p. 17)

Essa situação se assemelha a fábula de La Fontaine<sup>24</sup>, na qual: “*la raison du plus fort est toujours la meilleure*<sup>25</sup>”, pois, assim como o cordeiro da fábula, a professora é vítima de uma visão redutora e tecnicista da aprendizagem. A pedagoga, que fala de um lugar de autoridade, repreende a professora por sua nova prática de ensino e para isso se apoia no discurso pedagógico tradicional. Por meio dessa intervenção, Orsenna denuncia uma vontade de verdade na qual predomina a tradição gramatical nas aulas de língua, o zelo pela terminologia da gramática normativa e a metodologia mecanicista de ensino.

Ao acusar a jovem professora de não saber ensinar, Madame Jargonos revela uma visão de ensino limitada e completamente conservadora. O que nos faz pensar na velha querela entre as velhas e as novas práticas, a resistência do novo pelo velho. Toda essa rigorosidade defendida pela pedagoga reduz o “sabor” da língua e impede que os alunos apreciem as maravilhas que ela é capaz de realizar. Para Jeanne, essa metodologia de ensino soa como um processo de dissecação da gramática. Vejamos:

---

<sup>22</sup> Eu vejo, eu vejo ... A imprecisão, pouco a pouco ... A paráfrase quando você é instruída a sensibilizar os alunos para a construção da narrativa: o que garante a continuidade textual? Com que tipo de progressão temática estamos lidando? Quais são os componentes da situação de enunciação? Existe uma história ou um discurso? Isso é o que é essencial ensinar. (Tradução própria)

<sup>23</sup> Senhorita, você não sabe ensinar. Você não respeita nenhuma das instruções do ministério. [...] "Mas, senhora, essas noções não são muito complicadas? Meus alunos não têm doze anos e estão na sexta série. (Tradução própria)

<sup>24</sup> Le Loup et l'agneau, 1668.

<sup>25</sup> A razão do mais forte é sempre a melhor. (Tradução própria)

SD 17:

« Le matin, **on nous apprendait à découper la langue française en morceaux**. Et l'après-midi, **on nous apprendait à dessécher ces morceaux** découpés le matin, à leur retirer tout le sang, tout le suc, les muscles et la chair. » <sup>26</sup>(p.107)

SD 18:

« Demain nous **disséquerons** Racine et après-demain Molière... » [...] « **Pauvre langue française !** » (p. 108)<sup>27</sup>

Essa analogia que a personagem faz traduz a impressão que grande parte dos alunos têm do ensino tecnicista. Um emaranhado de regras e terminologias que deve ser repetido até sua completa absorção.

A improdutividade desse modelo defendido pela pedagoga também é evidenciada por Lobato, em “Emília no País da Gramática”, quando Quindim emprega a terminologia gramatical e Emília protesta:

SD 19:

“— Não comece a **falar difícil** que nós ficamos na mesma.” (p. 16)

Com a postura de Emília – que representa as crianças – Lobato chama atenção para a necessidade de uma abordagem de ensino gramatical mais próxima do público infantil. O sujeito-autor sublinha que o uso da terminologia não logra êxito com as crianças. Como podemos constatar nas SD seguintes, em que, através das queixas de Emília, o sujeito-autor destaca a complexidade que há na nomenclatura gramatical:

SD 20:

“[...] — Os gramáticos não tiveram dó de gastar um quilo de grego para **classificar** estas minúsculas silabazinhas.” (p. 126)

SD 21:

“[...] Mas os senhores gramáticos são uns **sujeitos de nomenclaturas rebarbativas**, dessas que deixam as crianças velhas antes do tempo.” (p. 20)

A partir das queixas de Emília, podemos inferir que, para as crianças, principalmente, o maior obstáculo da gramática é sua nomenclatura. Contudo, de acordo com as narrativas

<sup>26</sup> "Pela manhã, aprendemos a cortar a língua francesa em pedaços. E à tarde, aprendemos a dessecar os pedaços cortados pela manhã, para tirar todo o sangue, todo o suco, os músculos e a carne. (Tradução própria)

<sup>27</sup> Amanhã, nós dissecaremos Racine, depois de amanhã Molière... [...] pobre língua francesa! (Tradução própria)

analisadas, não é a nomenclatura e as regras que devem ser mudadas, mas sim as abordagens de ensino. É o que constatamos quando Lobato, ao longo de toda narrativa, aponta para a necessidade de novas abordagens de ensino, as quais privilegiem as funções em detrimento da terminologia, que busquem compreender como a língua se realiza. Vejamos o que Pedrinho diz a Dona Benta quando ela lhe dá aulas de gramática:

SD 22:

“— Se meu professor ensinasse como a senhora, a tal gramática até virava brincadeira. Mas **o homem obriga a gente a decorar uma porção de definições que ninguém entende.**” (p. 14)

Em suma, de acordo com Orsenna e Lobato, nas palavras de Franchi (2006, p. 52), o problema “está na falta de reflexão sobre o que realmente se está fazendo, quando fazemos gramática do modo que fazemos”.

Feitas essas reflexões, no capítulo seguinte apresentamos as considerações finais deste trabalho.



## VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inquietações sobre as vontades de verdade acerca de língua, gramática normativa e ensino nas narrativas “Emília no País da Gramática” (Monteiro Lobato) e “*La grammaire est une chanson douce*” (Erik Orsenna), nos levaram a empreender uma viagem pela Ilha dos Nomes e pelo País da Gramática. Essa viagem foi motivada pelo objetivo de investigar as vontades de verdade acerca das concepções de língua, gramática normativa e ensino presentes nas duas narrativas: “Emília no país da gramática” (Monteiro Lobato) e “*La grammaire est une chanson douce*” (Erik Orsenna).

Nessa viagem identificamos que Lobato e Orsenna concebem a língua como produto social que se modifica continuamente de acordo com o uso, perspectiva também adotada pelo funcionalismo. Os dois autores destacam o aspecto vívido e ao mesmo tempo submisso da língua, pronta para modificar-se conforme as necessidades de comunicação dos seus falantes. Sendo a língua passível de mudanças, conseqüentemente a gramática também o é, considerando que a gramática é a estrutura peculiar e necessária de toda e qualquer língua. Portanto, de acordo com a vontade de verdade defendida nas narrativas, a gramática é um conjunto de regras que rege o bem falar, indispensável para a organização da língua. Mais que isso, para Lobato e Orsenna, a gramática considera, também, as variações da língua de acordo com o uso. É a gramática normativa que uniformiza a língua dentro de uma dada variedade e, desse modo, favorece a universalização linguística.

No que tange ao ensino de língua/gramática, esses autores denunciam vontades de verdade sobre um ensino permeado pela abordagem formalista (estruturalismo) presentes na formação social brasileira da época de Lobato (até os dias de hoje) e na formação social francesa atual, com práticas que visam a mecanização dos termos linguísticos e o emprego de uma linguagem técnica que se distancia da realidade dos alunos. No entanto, ao longo de toda a narrativa, percebemos que os sujeito-autores Monteiro Lobato e Erik Orsenna, em contextos sócio-histórico-ideológicos distantes cronológica e geograficamente, apontam para uma mesma direção no âmbito do ensino de língua, especificamente, de gramática. Ambos acreditam na possibilidade de se trabalhar a língua pelos caminhos da literatura, na necessidade de a gramática revestir-se com uma roupagem mais atrativa. Como, por exemplo com a simplificação da nomenclatura gramatical que muitas vezes soa complicada para as crianças.

Essa discussão referente a novas práticas para o ensino da gramática perdura há tempos. Há uma busca constante por novas abordagens de ensino de língua que fujam das limitações

criadas pelo ensino extremamente voltado para a forma em detrimento ao uso. O funcionalismo, por exemplo, é uma corrente linguística que propõe o estudo da língua a partir de suas funções e para isso, vê a língua em situação de uso. De acordo com Furtado da Cunha; Costa; Cezario (2003, p.29), a corrente funcionalista concebe “a linguagem como um instrumento de interação social e [...] seu interesse de investigação linguística vai além da estrutura gramatical”, pois, se propõe a buscar no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua. Por conseguinte, “a abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as situações discursivas em que se verifica esse uso (FURTADO DA CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003, p.29).

Portanto, em relação a Orsenna, ele está amparado pelo discurso verdadeiro, uma vez que é contemporâneo desse anseio por novas práticas presente no atual discurso pedagógico. Quanto a Monteiro Lobato, considerando a sua característica de visionário, há mais de meio século, em um contexto sócio-ideológico no qual prevalecia o estruturalismo linguístico, ele já defendia uma abordagem de ensino de gramática que se aproximasse mais do público infanto-juvenil, através de um linguajar mais simples e de ferramentas como a literatura. Foi pensando nisso que ele escreveu “Emília no País da Gramática”, com o intuito de desmistificar o emaranhado linguístico que envolve a gramática normativa.

Embora, esses autores defendam uma nova abordagem para o ensino da gramática, ambos reconhecem a inquestionável importância da gramática normativa para a organização da língua. Como percebemos na abordagem dos conteúdos gramaticais nas duas narrativas, Lobato e Orsenna mantêm os pressupostos estabelecidos por essa gramática.

Diante dessas reflexões, com o olhar de futura professora de língua portuguesa e de língua francesa, junto-me a Lobato e Orsenna no anseio por um ensino de língua que alcance a gramática em todas as suas realizações, sobretudo, na literatura. Assim como faz madame Laurencin, trabalhar a gramática pelas trilhas da literatura permite aos aprendentes visualizarem o funcionamento linguístico em suas múltiplas facetas.

## VII – REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. 13. ed. São Paulo: Cutrix, 2007.
- BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL, Luciana Leão. **Michel Pêcheux e a teoria da Análise de Discurso**: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. *Linguagem – Estudos e Pesquisas*, UFG, Catalão-GO, vol. 15, n. 1, p. 171-182, 2011.
- CAMARGO, Luís. **A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil**. Disponível em: <https://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm>. Acesso em: 17 de jun. de 2019.
- CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda. Comentários. In.: LOBATO, Monteiro. **Emília no País da Gramática**. Ilustração de Osnei e Hector Gomez. 2. ed. coment. São Paulo: Globo, 2009.
- CHARLEAUX, João Paulo. **Mai de 1968: as origens e os ecos do movimento**. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/explicado/2018/05/05/Mai-de-1968-as-origens-e-os-ecos-do-movimento>. Acesso em: 18 out. 18
- COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. **Língua, cultura e identidade**: conceitos intrínsecos e interdependentes. *ENTRELETRAS*, Araguaína/TO, v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013 (ISSN 2179-3948 –online).
- COMPAGNON, Antoine. **La littérature, pour quoi faire ?** Paris : Collège de France/Fayard, 2007.
- COSERIU, Eugênio. **O homem e sua linguagem**: estudos de teoria e metodologia linguística. Tradução de Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1987.
- COSTA, Marco Antônio Margarido. Uma investigação sobre o discurso da formação de professores de inglês. In.: CARMAGNANI, A. M et GRIGOLETTO, M. **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EDUFSCar, 2009.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARIA, Maria Alice. Belmonte ilustra Lobato. In: LAJOLO, Marisa e CECCANTINI, João Luís (orgs.). **Monteiro Lobato, livro a livro: obra infantil**. São Paulo: UNESP, 2009.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Análise do discurso e suas interfaces**: o lugar do sujeito na trama do discurso. *Organon*, PPG-Letras/UFRGS, v. 24, n. 48, p. 6-18, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FURLANETTO, Maria Marta. Práticas discursivas: desafio no ensino de língua portuguesa. In.: CORREA, Djane Antonucci e SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola, 2007.

FURTADO DA CUNHA M. A; COSTA M.A; CEZARIO, M.M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; OLIVEIRA, M.R.; MARTELLOTA, M. E (Orgs.). **Linguística Funcional: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

GAMA-KHALIL, Marisa. O espaço metamorfoseado da literatura. In.: MILANEZ, Nilton e GASPARI, Nádea Regina. **A (des)ordem do discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.

GARCIA, Tirza Myga. **A Análise do discurso francesa: uma introdução nada irônica**. Working Papers em Linguística, PG-UFSC, Santa Catarina, v. 7, n.1, p. 121-140, 2003.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua?. In.: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007.

HENGE, Gláucia da Silva. **Texto e interpretação: aproximações entre análise do discurso e literatura**. INTERLETRAS, ISSN Nº 1807-1597. V. 3, ed. 20. 2014, p. 1-9.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem** (PDF). Trad.: J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1975.

LOBATO, Monteiro. **Emília no País da Gramática**. Ilustração de Osnei e Hector Gomez. 2. ed. coment. São Paulo: Globo, 2009.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, Vol. II, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (PDF)

NUNES, Cassiano. **Monteiro Lobato: o editor do Brasil**. Rio de Janeiro: Contraponto: PETROBRAS, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1999.

ORSENNA, Erik. **La grammaire est une chanson douce**. Paris: Éditions Stock, 2001.

\_\_\_\_\_. **L'île de la capitainerie**. Disponível em: <http://www.erik-orsenna.com/lile-de-la-capitainerie>. Acesso em 19 maio 2019.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais no estado capitalista**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

RAMBAUD, Patrick. **La Grammaire en s'amusant**. Paris: Éditions Grasset, 2007.

REY, Alain. **L'amour du français: contre les puristes et autres censeurs de la langue.** Paris: Éditions Denoël, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** PDF. São Paulo: Cultrix, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Da infância à ciência: língua e literatura. In.: BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 36-38.

\_\_\_\_\_. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da linguística.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.