

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ANÁLISE DE GRAMÁTICAS DE LÍNGUA

MATERNA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

CONCEPTIONS OF LANGUAGE AND ANALYSIS OF MOTHER LANGUAGE

GRAMMARS: SIMILARITIES AND DIFFERENCES

Lúcio Flávio Gondim da Silva¹

Maria das Dores Nogueira Mendes²

RESUMO: Este artigo pretende investigar algumas perspectivas de língua e texto adotadas por diferentes vertentes linguísticas, mostrando conceitos e contrastes entre os pontos de vista apresentados. Tais questões serão abordadas de forma mais aprofundada dentro da análise comparativa de dois livros didáticos adotados no Ensino Fundamental II. A análise aponta para a presença de uma concepção de língua enquanto código em um livro de 1999 e para a de uma perspectiva mais sociointeracionista em outro, de 2004.

Palavras-chave: concepções de linguagem; ensino e aprendizagem de língua materna; análise de livro didático.

ABSTRACT: This article intends to research some perspectives of language and text adopted by different linguistic schools, showing concepts and contrasts between the views presented. Such issues will be approached in a deeper way through the comparative analysis of two schoolbooks, both adopted in Elementary Education II. The analysis points to the presence of a conception of language as a code in the book of 1999 and to the presence of a more social interactionist perspective in the 2004 book.

Keywords: conceptions of language; mother language teaching and learning; analysis of schoolbooks.

1. INTRODUÇÃO

¹ Graduando, UFC.

² UFC.

Neste trabalho, buscamos identificar as concepções de *língua e texto* em livros didáticos do Ensino Fundamental II, bem como comparar o direcionamento teórico com as propostas de atividades das publicações.

Como objeto de pesquisa, escolhemos os livros *Gramática Pedagógica* (MARTOS; MESQUITA, 1999) e *Gramática: texto, reflexão e uso* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004)³, por se tratarem de livros adotados em escolas particulares da cidade de Fortaleza e serem usados como gramática de apoio em algumas instituições públicas. Para tanto, iniciaremos com uma breve exposição dos principais conceitos de língua dentro o percurso histórico dos estudos linguísticos.

2. LÍNGUA COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO

Essa visão tem sua atuação registrada desde os primeiros estudos linguísticos, datados da Grécia Antiga — Dionísio de Trácia (século II a.C.) — até a revolução conceitual de Saussure. Gramática e uso da língua são aqui entendidas como um produto mental, construído unicamente a partir do pensamento e exteriorizado — sem variações ou influências do meio — por meio da linguagem.

Promovedora do bom falar e, assim, do bom pensar, tal tradição entende que a língua é “a forma de falar e escrever da ‘norma culta’ ou ‘variedade padrão’, sendo o seu aprendizado reduzido ao aprendizado da normatização da gramática” (FUZA; MENEGASSI; OHUSCHI, 2011, p.482). O ensino foi assim orientado por muitos anos, ficando a leitura restrita à apreensão da construção mental do escrito, o fundamento da concepção de texto.

Apesar de teoricamente ultrapassada, esta abordagem ainda pode ser bastante encontrada nos livros didáticos, quando analisamos as atividades ligadas ao ensino gramatical e também as que trabalham com texto, em que o foco do processo de

³ O livro em análise possui nova edição; tendo chegado, em 2012, à quarta edição.

transmissão de conteúdo é o cumprimento da regra gramatical. A aprendizagem é moldada pela adequação ao ideal normativo e o leitor é considerado um sujeito passivo à realização textual.

3. LÍNGUA ENQUANTO FORMA (ESTRUTURALISMO)

Com base na teoria saussuriana, o estudo da língua em seu caráter estrutural surge em oposição aos ideais atomistas do positivismo do século XIX, que se detinham às unidades existenciais e desprezavam a, aqui valorizada, ideia de sistema. O Estruturalismo distingue, por exemplo, *langue* e *parole*, sendo *langue* a escolhida como foco de estudo do que viria a ser a Linguística Moderna.

Saussure não rejeitava o caráter particular da língua, mas restringia suas possibilidades de análise ao seu lado homogêneo, social e autônomo, a *langue*. Nessa perspectiva, a língua é “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, 1980 [1916], p. 17).

O texto, manifestação individual desse grande sistema e existente a partir das individualidades dos falantes em seus potenciais linguísticos, não constitui objeto para os estudos linguísticos. Repete-se a concepção passiva dada aos sujeitos, tidos “como reprodutores e decodificadores de mensagens e o texto como uma organização de sentenças, que possui coerência somente a partir de seus elementos internos” (MELO, 2014).

4. LÍNGUA COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

Ligada ainda, em alguma parte, ao Estruturalismo, mas embasada primordialmente na Teoria da Comunicação, esta corrente é focada na transmissão de

conteúdos entre emissores e receptores e concebe a linguagem como uma ferramenta, por meio da qual a língua "é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor" (TRAVAGLIA, 1996, p. 22).

Esta concepção prega, como caminho para a perfeita apreensão da mensagem, o completo domínio do código dentro de suas estruturas linguísticas. Tal perspectiva conceitual leva à valorização da norma culta como única possibilidade para entendimento do texto. Dentro das práticas didáticas, o aluno torna-se um sujeito obrigado unicamente a capturar a mensagem, um saber externo e indiferente a ele. O contexto comunicativo, abstração para os canais de comunicação, posicionamento e interpretação do leitor, bem como as demais circunstâncias comunicativas não são aqui levadas em consideração.

5. LÍNGUA COMO ATIVIDADE COGNITIVA

Nesse postulado, que tem em Chomsky o principal alicerce, a língua sequer apresenta-se como objeto — fechado ou aberto à construção e/ou interpretação —, mas configura-se como uma interioridade da mente. O ato de pensar torna-se intimamente ligado à linguagem, sendo a língua uma atividade consequente da criação e expressão do pensamento.

O texto é, portanto, um produto desta atividade mental, esquema cognitivo expressado a partir das memórias linguísticas trazidas pelo indivíduo. Não há também, nessa visada, qualquer possibilidade de inserção do caráter social da língua, bem como dos fatores de enunciação ou recepção, sendo todos submetidos à soberania da cognição.

6. LÍNGUA COMO FORMA DE INTERAÇÃO

Desenvolvida no âmbito da visão funcionalista da língua e respaldada pelas diversas subáreas da linguística funcional (como Análise do Discurso, Psicolinguística, Pragmática e Sociolinguística), a concepção interacional da língua entende, pela primeira vez, o objeto de estudo da Linguística não mais como um sistema fechado, mas relacionado aos participantes do ato de fala e aos aspectos histórico-discursivos do momento de sua produção, ambos componentes da enunciação.

Do ponto de vista interacionista, a língua é dinâmica e heterogênea, posto que se manifesta em um processo intenso e ininterrupto de interação no qual os interlocutores são sujeitos ativos da dinâmica comunicativa e não meros pacientes da transmissão de conteúdo ou do que outrora fora adquirido mentalmente. Bakhtin, em seu *Marxismo e a Filosofia da Linguagem* diz que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, P.125)

Quanto ao texto, entende-se que sua construção advém das próprias situações e das condições de enunciação, caracterizando-o como um evento comunicativo. Esta aceção levará ao conceito de discurso como esfera produtora deste grande “lugar da interação” (KOCH, 2002, p. 17).

Apresentados os mais emblemáticos postulados linguísticos sobre língua, iniciaremos agora a análise comparativa de dois livros didáticos amplamente utilizados em escolas do Ensino Fundamental II a fim de detectar tais concepções. Os livros escolhidos são de diferentes autores e com um intervalo de cinco anos entre seus lançamentos. São eles: *Gramática Pedagógica* (MARTOS; MESQUITA, 1999) e *Gramática: texto, reflexão e uso* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004).

7. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Ambos os livros possuem a seção “Apresentação” que se dirige ao leitor, enunciado como o *discente*, que entrará em contato com o livro. No livro *Gramática Pedagógica*, chama a atenção o trecho que traz a demonstração do recorte linguístico feito pelos autores na construção do livro:

Procuramos, também, trabalhar apenas com os aspectos gramaticais básicos da Língua Portuguesa, pois sabemos que, conhecendo esses aspectos fundamentais, você será capaz de desempenhar, cada vez mais e melhor, as atividades do dia-a-dia que envolvem a comunicação entre os homens. (MARTOS; MESQUITA, 1999, p.3)

Percebe-se a relevância que a Gramática Normativa e o ensino das estruturas padrões anunciam ter para o desenvolvimento do livro em análise. O trecho também pode ser associado à concepção de língua como instrumento de comunicação, posto que propõe a transmissão do código linguístico como forma perfeita para a prática comunicativa.

Já na introdução de *Gramática: texto, reflexão e uso*, é assumido um viés interacional, à medida que assim se apresenta: “Esta gramática foi escrita para você [...] que sabe que o sentido de um texto não é construído apenas pelo que é dito, mas também pelo que não é dito e pelo contexto em que se diz” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p.3). Nesse trecho, os autores parecem reconhecer o ativo papel do leitor na interação comunicacional, responsável pela formulação do sentido do texto.

Apesar de os livros guardarem semelhanças quanto ao número e ao conteúdo das unidades, diferem quanto à apresentação dos conteúdos. O primeiro, *Gramática Pedagógica*, é dividido em Introdução e quatro grandes unidades: *Fonética*; *Morfologia*; *Sintaxe* e um apêndice com alguns conteúdos de Semântica, como figuras de linguagem. Em *Gramática: texto, reflexão e uso*, temos cinco unidades: *Língua e*

linguagem; Fonologia; Morfologia; Sintaxe e Semântica e Estilística. Há também um apêndice com dois capítulos: um para problemas notacionais da língua e outro com tabelas de radicais, afixos, verbo, dentre outros pormenores ortográficos.

No livro de 1999, observa-se, em cada seção⁴, duas grandes repartições. Há um primeiro momento para a explanação do conteúdo por meio das regras norteadoras de cada tema, seguido da seção de exercícios. No livro de 2004, a divisão é consideravelmente mais detalhada, iniciada por uma pequena interpretação de texto com exercícios voltados ao conteúdo central do capítulo, seção denominada “Construindo o conceito”. Após isso, temos vários momentos de discussão dos conteúdos em “Conceituando”, intercalados por “Exercícios”, específicos para cada subtema. Finalizando o capítulo, temos uma repartição voltada à leitura, à compreensão e à construção textual chamada “[Conteúdo do capítulo] na construção do texto” seguida por duas repartições finais: “Semântica e interação”, focadas em questões de sentidos e proposição de atividades para leitura interativa e, finalmente, a seção “Divirta-se”, com curiosidades, pequenos textos e informações extras.

Em uma análise inicial, é interessante observar como a concepção de Língua e o entendimento dos níveis linguísticos (proposta estrutural) são adaptados às diferentes abordagens que cada material admite para si. O primeiro livro parece reforçar, na distribuição das seções, a perspectiva normativa-descritiva anunciada na Apresentação, enquanto o segundo livro apresenta uma abordagem mais ampla, observável no número de divisórias dos capítulos e nos respectivos objetivos de cada uma.

8. ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA NOS LIVROS

³ Não há qualquer nomenclatura divisória, como “capítulo”, “unidade” ou mesmo “seção” no livro *Gramática Pedagógica* (MARTOS; MESQUITA, 1999). O título aqui adotado é puramente analítico.

No livro *Gramática Pedagógica*, a introdução *Linguagem, língua e Gramática* traz uma sistematização dos conceitos que nomeiam a seção. Na definição de língua, vemos que, para os autores, ela é “um código, um sistema de palavras organizado de forma a estabelecer a comunicação ou permitir a expressão de um pensamento, uma ideia, uma emoção etc.” (MARTOS; MESQUITA, 1999, p. 10), concepção que se adere completamente ao pensamento de língua como instrumento de comunicação e que é confirmada na visão de gramática trazida pelos autores, segundo a qual “falar e escrever corretamente a língua portuguesa significa conhecer e usar suas regras e normas” (MARTOS; MESQUITA, 1999, p.11). Nesse último excerto, percebe-se o estabelecimento do conhecimento do código linguístico e de sua variação pregada pela Gramática Normativa como forma única de apreensão e uso da Língua Portuguesa.

Já em *Gramática: texto, reflexão e uso*, a primeira unidade é específica para a reflexão sobre os diversos conceitos, como o de língua ser “um conjunto de sinais (palavras) e de leis combinatórias por meio da qual as pessoas de uma comunidade se comunicam e interagem” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 19); texto: “o produto de um processo comunicativo que apresenta unidade de sentido” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 25), chegando a trazer noções a respeito do discurso: “o processo comunicativo capaz de construir sentido. Além dos enunciados, envolve também os elementos do contexto [...]” (CEREJA; MAGALHÃES, 2004, p. 21).

Finalmente, há uma distinção entre os dois livros, no que diz respeito ao entendimento do bem falar e escrever que, se para Martos e Mesquita (1999) corresponde a saber e a utilizar as regras da norma-padrão, para Cereja e Magalhães (2004, p.31): “Falar e escrever bem significa ter o domínio do maior número possível de variedades linguísticas e utilizá-las nas mais diferentes situações, de acordo com o interlocutor e a situação de comunicação”. Nessas introduções, temos as primeiras distinções teóricas das publicações. Far-se-á agora uma investigação mais profunda,

capaz de averiguar se há consonância dos conceitos apresentados com as práticas pedagógicas nas demais atividades do livro.

9. ANÁLISE DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PELOS LIVROS

Quanto aos conteúdos gramaticais, ambos os livros são pertinentes quanto à explanação da norma gramatical e à elaboração de questões de análise linguística. Trataremos agora, na análise comparativa de alguns exercícios, do papel do texto nessas atividades e, principalmente, da relação estabelecida entre os autores e o leitor-discente.

Iniciamos nossa análise por atividades que abrangem a teoria sobre Fonética e Fonologia. No livro *Gramática Pedagógica* (MARTOS; MESQUITA, 1999), a perspectiva de estudo da língua enquanto código fica clara nesta atividade que abre a sequência de exercícios da sessão:

Exercícios

- 1 Leia os quadrinhos e indique o número de fonemas e letras das palavras destacadas.

ROBOTMAN ® by Jim Meddick



(Folha de S. Paulo)

- | | | | |
|------------|-------------|------------|---------------|
| a) nariz | d) maquiada | g) horas | i) alienígena |
| b) gêmea | e) minha | h) arrumar | j) ponta |
| c) fazendo | f) maçãs | | |

Observa-se aqui o papel secundário exercido pelo quadrinho na elaboração da questão, gerando uma atividade em que o texto é um pretexto para a atividade gramatical.

No livro *Gramática: texto, reflexão e uso* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004), o bloco “Exercícios” também traz questões de descrição linguística. Nessa área do capítulo, quando o texto é incluído nas atividades, ocorre situação semelhante à do livro anterior, entretanto, neste, a abordagem ocorre de forma diferenciada nas seções em que relaciona o conteúdo do capítulo à produção textual e na área denominada “Semântica e Interação”. O livro carrega noções de interação no processo de leitura e compreensão dos textos, em exercícios como este:

4. Leia este anúncio:

Se você estivesse procurando o melhor churrasco, escolheria um churrasco indiano?

Barilla
PENNE RIGATE
COTTURA 11 MINUTI

Penne Rigate Barilla com pimentão e berinjela.
Numa panela de fundo largo frite levemente a cebola no azeite de oliva. Acrescente os pimentões cortados em tiras e aguarde amarelar a salar. Jogue pasta no caldo de berinjela. Acrescente sal, tampe a panela e deixe cozinhar por cinco minutos. Cozinhe o Penne Rigate Barilla em bastante água com sal. Deixe escorrer e misture ao molho, juntamente com o queijo parmesão cortado em cubinhos. Antes de servir, decore com algumas folhas de manjericão. Buon Appetito.

Ingredientes para 1 pessoa: 350g de Penne Rigate Barilla, 100g de queijo parmesão, 1/4 de cebola crua, 1 tomate picado, 1/2 de pimentão amarelo, 1/2 de pimentão vermelho, 2 berinjelas de tamanho médio cortadas em cubinhos, um punho de manjericão picado, 4 colheres de azeite de oliva extravirgem. Sal e pimenta a gosto.

Descubra todas as nossas receitas no www.barilla.com

Onde tem Barilla, tem Itália.

Na frase principal do anúncio, há duas orações: **Se você estivesse procurando o melhor churrasco** e **escolheria um churrasco indiano**.

- Qual é a conjunção que as relaciona?
- Que circunstância ela exprime nesse contexto?
- Observe que esse enunciado é uma frase interrogativa. Que tipo de resposta o **anunciante espera de seu interlocutor**: uma resposta afirmativa ou negativa? Por quê?
- Observe, no anúncio, a imagem, o produto anunciado e o enunciado **Onde tem Barilla, tem Itália**. Que relação há entre esses elementos e a frase principal do anúncio?

(Manequim, jun. 2001.)

Observa-se que, nessa questão, o sujeito é ativo na construção do sentido, sendo o texto entendido como o lugar da interação. Ao mesclar o estudo das formas com a sua função no gênero campanha publicitária, “o trabalho com o texto vai além dos domínios do bem falar e da extração, ele faz com que haja trocas de conhecimentos entre o texto e os participantes do discurso [...]” (FUZA; MENEGASSI; OHUSCHI, 2011, p.487).

10. CONCLUSÃO

Em nossa análise, foi possível observar que, paralelo às distinções teóricas e aos objetivos metodológicos de cada autor, um intervalo de cinco anos pareceu, na comparação entre esses dois livros, dar algum refinamento ao trato de certos conteúdos gramaticais e, assim, ao ensino de leitura e escrita nos livros escolares.

A *Gramática Pedagógica* de Martos e Mesquita (1999) apresenta, em sua estruturação, uma concepção de língua voltada à ideia da compreensão do código como instrumento de comunicação e estabelece a Gramática Normativa como principal critério de ensino. O texto é trabalhado como um produto fechado, em que se deve identificar as estruturas e usos para a compreensão do conteúdo. O leitor/discente é, na maioria das vezes, um espectador passivo e analista das realizações linguísticas.

Já em *Gramática Pedagógica e Gramática: texto, reflexão e uso* (CEREJA; MAGALHÃES, 2004), observou-se uma mescla de exercícios estruturais aliados a outros de perspectiva sociointeracionista, posto que aborda diversas questões relacionadas ao funcionamento real da linguagem, sua construção e realização num contexto sócio-histórico. Há, portanto, uma contradição conceitual no que diz respeito à perspectiva de *língua* supostamente adotada pelos autores. Embora anunciem, em sua Introdução, assumir uma concepção sócio-discursiva na construção de sua obra, ainda trazem atividades de cunho estruturalista.

Apresenta-se, assim, um breve painel de diversidade para o ensino, revelando a polissemia *língua* e *texto* nos livros didáticos. É reconhecida a necessidade de maior investigação para uma conclusão mais apurada, entretanto, a pesquisa com os dois livros serve de base para trabalhos futuros e já parece revelar um avanço teórico, ainda que de modo parcial, na formulação destes livros didáticos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª Edição. São Paulo: HUCITEC, 2006.

CEREJA, W.C.; MAGALHÃES, T.C. *Gramática: texto, reflexão e uso*. São Paulo: Atual, 2004.

FUZA, A.; MENEGASSI, R.; OHUSCHI, M. *Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna*. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, Ano 13, V.14, Nº2, p. 479-501, jul./dez.2011. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/36>> Acesso em: 17 ago. 2014

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, M. *LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário*. *Em aberto*. Brasília, Ano 16, Nº69, p.3-9, 1996. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>>. Acesso em: 17 ago. 2014

MARTINS, I. *Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos de Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa*. *Pro-Posições*. São Paulo, Ano 16, V.17, Nº1(49), jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://mail.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/texto45.html>> Acesso em: 17 ago. 2014

MARTOS, C.R.; MESQUITA, R.M. *Gramática Pedagógica*. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

MELO, I. F. de. *Por uma linguística funcional e discursiva*. *Revista Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/46/artigo311594-2.asp>>. Acesso em: 17 ago. 2014

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1980.

TRAVAGLIA, L. C. *Concepções de linguagem*. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

Submetido em: 15/09/2014

Aceito em : 28/10/2014