

A visão semântico-pragmática no ensino de língua portuguesa

Deise Vânia Anastacio

Dra. Patricia Teles Alvaro (Orientadora)

RESUMO. Nesta pesquisa, buscamos abordar a visão semântico-pragmática para o ensino de língua portuguesa, e, mediante a isso, apresentamos os pressupostos teóricos da gramática cognitiva como uma proposta para a realização deste ensino semântico-pragmático. No que cerne à concretização deste ensino, encontramos nas Orientações Curriculares Nacionais, documento utilizado como base para o ensino, argumentos favoráveis. Assim, buscamos recursos que viabilizassem tal realização. Procuramos, então, averiguar por meio de aplicação de questionário junto aos docentes de língua portuguesa, qual era o embasamento teórico utilizado em sala de aula, com a finalidade de sabermos se convergia para uma visão semântico-pragmática. Deparamo-nos com um quantitativo de 90% de professores que usam apenas o modelo de gramática tradicional em suas práticas educativas. Diante disso, julgamos interessante verificarmos em que o modelo de gramática tradicional destoa da visão semântico-pragmática para o ensino de língua materna. Sobre isto, mostramos que sob a ótica do modelo tradicional da gramática, o sujeito e todo o contexto histórico-social em que o mesmo está inserido são irrelevantes para a produção de sentido. O sujeito, na realidade, é tido como um receptáculo, em que suas experiências não interferem na construção do significado. Nesta trajetória, procuramos então propor um modelo que coadunasse com a visão semântico-pragmática para o ensino de língua, possibilitando a sua consolidação. Foi assim que apresentamos e explicitamos os princípios básicos da gramática cognitiva, entendendo que este modelo pode ser uma proposta metodológica para o ensino de língua portuguesa. De acordo com o modelo de gramática cognitiva, o sujeito é agente na construção do significado, suas experiências corpóreas e culturais estão estritamente relacionadas à linguagem. Assim, o significado é processado por meio de mecanismos e operações cognitivas como: MCIs, EIs, EMs, Metáfora cognitiva e Mesclagem conceitual, que nos servem de

bases cognitivas de conhecimento, integrando, assim, linguagem e pensamento. Desta forma, acreditamos que nos princípios do modelo de gramática cognitiva, encontramos recursos para elaboração de metodologia em concordância com a visão semântico-pragmática para o ensino de língua, que está exposta nas OCNs, e que, também embasa o exame nacional-ENEM, que avalia a habilidade linguística dos estudantes, sob uma ótica interacionista.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa debruçar-se sobre a questão semântico-pragmática no ensino de língua portuguesa. Encontramos nas Orientações Curriculares Nacionais² (doravante OCNs) um forte posicionamento para a consolidação e a realização dessa visão semântico-pragmática nas práticas educativas para o ensino de língua portuguesa (doravante LP).

Diante de as OCNs serem um documento de âmbito nacional que embasa e correlaciona-se às diretrizes do ENEM, o exame nacional que avalia os estudantes e também serve como índice para o ingresso em escolas de 3º grau, interessou-nos verificar se o ensino de língua portuguesa tem convergido para essa visão semântico-pragmática.

Para isso, buscamos verificar junto a docentes de Ensino Médio, através de aplicação de questionário, qual modelo gramatical tem embasado suas práticas de ensino.

A partir daí, o trabalho aqui apresentado configurou-se em duas etapas, a saber: a primeira, até a aplicação do questionário, quando colocamos nossas hipóteses de estudo; e a segunda, após a aplicação do questionário e o mapeamento dos dados.

Tal mapeamento colocou-nos diante de um quadro em que 90% dos docentes pautam suas práticas de ensino no modelo de gramática tradicional (doravante MGT).

É, largamente, sabido que o MGT, como aponta Travaglia (2005, p.31):

(...) estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta. Baseia-se nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita.

Da mesma maneira Mattos e Silva (2003, p.12) comentam:

Podemos dizer que a gramática tradicional pretende estabelecer as regras de uma língua e através delas ensinar a língua àqueles que já a dominam. Há uma contradição nessa definição: se os aprendizes já dominam a língua, a gramática nada terá a ensiná-los. De fato a gramática tradicional estabelece regras de um predeterminado modelo ou padrão da língua, para aqueles que já dominam outras variantes dessa língua e também algumas regras daquela variante que é padrão.

Vemos, assim no MGT, à contraposição à visão semântico-pragmática enfatizada, também, pelas OCNs (p.19):

O caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada, a fim de discutir as contribuições que tais domínios científicos acarretaram, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna. Procura-se, dessa maneira, demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem –, em diferentes instâncias sociais; conseqüentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos.

Como percebemos, as OCNs ressaltam a importância dos fatores sociais, da interação e dos aspectos culturais no uso da língua.

A partir de então, no capítulo 2 apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos, explicitando as hipóteses, os objetivos e a metodologia abarcados nesse estudo. Também, tratamos a justificativa para tomarmos o modelo da gramática cognitiva como embasamento teórico de uma visão semântico-pragmática para o ensino de língua portuguesa.

Reservamos o capítulo 3 para abordarmos as propostas e diretrizes das Orientações Curriculares Nacionais, comentando, brevemente, sobre a trajetória histórica do ENEM e sua relação com as OCNs.

No capítulo 4, apresentamos o conceito de linguagem como uma atividade constitutiva, o que, de certa maneira, converge para a perspectiva semântico-pragmática no ensino de LP.

No que diz respeito à relação entre a visão semântico-pragmática e o modelo gramatical, no capítulo 5, abordamos a gramática tradicional e, no capítulo 6, a gramática cognitiva, que se baseia na semântica cognitiva, sobre a qual Mussalin (2001, p.34) explica que:

A Semântica cognitiva quer combater a ideia, de fato presente em algumas abordagens formais, de que a linguagem está numa relação de correspondência direta com o mundo. O significado, na Semântica Cognitiva, não tem nada a ver com a relação de pareamento entre linguagem e mundo. Ao contrário, ele emerge de dentro para fora, e por isto ele é motivado. A significação linguística emerge de nossas significações corpóreas, dos movimentos de nossos corpos em interação com o meio que nos circunda.

No capítulo 7, discorreremos sobre os resultados do ENEM, buscando tecer algumas reflexões relacionadas ao modelo de gramática no ensino de língua portuguesa.

As considerações finais estão no capítulo 8.

2. QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Na introdução, exibimos uma visão panorâmica do presente estudo, em que foi citado a aplicação de um questionário junto a docentes do Ensino Médio, e em função deste é que o trabalho foi dividido em duas etapas. A primeira se dá antes do mapeamento dos dados e a segunda após, calcada nos resultados obtidos.

No que diz respeito ao questionário, foram consultados professores pertencentes às redes pública e privada, sendo feitas 8 perguntas. O objetivo central girava em torno de duas: 1) o conhecimento das OCNs por parte dos docentes; 2) o embasamento das práticas de ensino nas diretrizes

das OCNs. E, por quê? Porque apregoam uma visão interacionista no ensino de LP e em se tratando de diretrizes nacionais, poderíamos verificar se os docentes utilizavam-se de uma perspectiva semântico-pragmática em suas práticas de ensino. Dessa forma, na seção 2.1, discorreremos sobre as hipóteses e os objetivos desse estudo.

Na seção 2.2, apresentamos os detalhes metodológicos pertinentes à aplicação do questionário.

Adotamos os pressupostos da gramática cognitiva como embasamento teórico para abordar a visão semântico-pragmática no ensino de LP, o que expandimos na seção 2.3 desse capítulo, e expandimos no capítulo 6.

2.1. Hipóteses e Objetivos

Na primeira etapa, elencamos as hipóteses de estudo. O presente trabalho, como dissemos, está organizado a partir de duas etapas, em sendo a primeira até a aplicação do questionário e a segunda após e consequente à aplicação do questionário e ao mapeamento dos resultados. Dessa forma, na primeira etapa do nosso trabalho, quando da aplicação do questionário apresentamos as seguintes hipóteses:

1- Se os docentes conhecem as OCNs e sua visão semântico-pragmática de ensino de LP.

1.1. No caso de sim, se baseiam ou não suas práticas de ensino em um modelo de gramática que se coadune à visão semântico-pragmática.

1.2. No caso de não, se baseiam ou não suas práticas de ensino em um modelo de gramática que se coadune à visão semântico-pragmática das OCNs.

2 - Se os docentes não conhecem as OCNs e sua visão semântico-pragmática para o ensino de LP.

2.1. No caso de sim, se baseiam sua prática de ensino em um modelo de gramática que se coadune à visão semântico-pragmática da língua.

2.2. No caso de não, se não baseiam sua prática de ensino em um modelo de gramática que converge para a visão semântico-pragmática da língua.

Assim, essa 1ª etapa foi apenas para traçar um quadro (por amostragem) sobre a visão semântico-pragmática no ensino de LP.

E, pudemos estabelecer, com essa 1ª etapa, um mapeamento de dados em que 95% dos docentes desconhecerem as OCNs e sua visão semântico-pragmática do ensino de LP e 90% utilizarem o modelo de gramática tradicional nas suas práticas de ensino.

A partir daí, temos o que chamamos de 2ª etapa do nosso estudo.

1. Detalhar a visão semântico-pragmática apregoada nas OCNs para embasar o ensino de LP, conforme capítulo 3.
2. Discorrer sobre a visão semântico-pragmática subjacente à tese de a linguagem ser uma atividade constitutiva, conforme capítulo 4.
3. Discorrer sobre as divergências entre o modelo de gramática tradicional e as práticas de ensino de língua sob uma visão semântico-pragmática, conforme capítulo 5.
4. Discorrer sobre as convergências entre o modelo de gramática cognitiva e as práticas de ensino *de língua, conforme capítulo 6.*

Nosso interesse em abordar a visão semântico-pragmática no ensino de LP decorre de entendermos que essa visão amplia as possibilidades de ensino e aprendizado do funcionamento da língua, uma vez que considera o aspecto dinâmico e processual da construção de sentidos atribuídos às formas gramaticais, que, na verdade, é operado pelo sujeito discursivo.

Assim, temos como objetivo geral do estudo aqui apresentado:

- 1 - Contribuir para o uso da visão semântico-pragmática no ensino de língua portuguesa.

E, como objetivos específicos:

1. Abordar os aspectos semântico-pragmáticos do modelo de gramática cognitiva.
2. Contribuir, em função do objetivo anterior, para o uso do modelo da gramática cognitiva no ensino de LP.

2.2. Metodologia

No que tange à metodologia, este estudo buscou embasamentos teórico-bibliográficos, por meio dos quais muitos conceitos e reflexões sobre o tema foram adquiridos e repassados; e também a aplicação de questionário, em que foram coletados dados, que contribuíram para a elaboração deste trabalho e verificação da realidade, nos dando assim, suporte para avançarmos no tema tratado.

O foco do questionário anteriormente mencionado encontra-se em averiguar: i) o conhecimento das Orientações Curriculares Nacional, OCNs, por parte dos professores de Língua Portuguesa que lecionam para o Ensino Médio; ii) a concordância do material didático utilizado em sala com as OCNs;

A pesquisa foi realizada com vinte professores das redes pública e privada que lecionam língua materna no ensino médio, sendo quatro docentes de escola particular e dezesseis de escola pública.

Os dados foram coletados nas escolas: Ciep 087 Clementina de Jesus (rede pública), tendo como endereço: Av.Gomes Freire, s/nº, no bairro de Jardim Gramacho, município de Duque de Caxias; e o Colégio Rede de Ensino Visão (rede privada), tendo como endereço: Rua Cuba, nº 332, A, Penha-R. J. Ambos situados no estado do Rio de Janeiro. Cabe ressaltar que, a escola representante da rede privada vem a ser um estabelecimento de ensino de pequeno porte, tendo poucas turmas e conseqüentemente poucos professores, justificando, desta forma, a discrepância entre o quantitativo de docentes entrevistados nas duas escolas.

QUADRO COMPARATIVO			
	ESCOLA I Número de entrevistados: 4 Nível de segmento: 1º, 2º e 3º anos Quantidade de turmas: 3 Quantidade de alunos por turma: aproximadamente 25	ESCOLA II Número de entrevistados: 16 Nível de segmento: 1º, 2º e 3º anos Quantidade de turmas: 15 Quantidade de alunos por turma: aproximadamente 45	RESULTADO GERAL – ESCOLA I E II Total de entrevistados nas escolas I e II: 20
1. Rede de atuação dos docentes	100 % Rede privada (4)	100 % Rede pública (16)	80% rede pública (16) 20% rede privada (4)
2. Tempo de formação dos docentes	0 % com mais de 10 anos (0) 50% com mais de 5 anos (2) 50% com menos de 5 anos (2)	62,5 % com mais de 10 anos (10) 37,5% com mais de 5 anos (6) 0 % com menos de 5 anos (0)	50 % com mais de 10 anos (10) 40% com mais de 5 anos (8) 10 % com menos de 5 anos (2)
3. Docentes com especialização	75% com especialização (3) 25% sem especialização (1)	81,25% com especialização (13) 18,75% sem especialização (3)	80% com especialização (16) 20% sem especialização (4)
4. Conhecimento sobre as OCNs	25% conhecem (1) 75% não conhecem (3)	0% conhecem (0) 100 % não conhecem (16)	05 % conhecem (1) 95 % não conhecem (3)
5. Opinião sobre as propostas das OCNs	25 % concordam (1) 75% desconhecem (3)	0 % concordam (0) 100% desconhecem (16)	05 % concordam (1) 95% desconhecem (19)
6. Gramática utilizada	75% Gramática tradicional (3) 25% Gramática reflexiva (1)	93,75% Gramática tradicional (15) 6,25% Conteúdos da internet (1)	90% Gramática tradicional (18) 5% Gramática reflexiva (1) 5% Conteúdos da internet (1)
7. Possibilidade de utilização de outras abordagens	75% utilizariam (3) 25% não utilizariam (1)	100% utilizariam (16) 0% não utilizariam (0)	95% utilizariam (19) 5% não utilizariam (1)
8. Opinião quanto ao preparo dos alunos para o ENEM	75% estão preparados (3) 25% estão parcialmente preparados (1)	43,75% estão preparados (7) 56,25% estão parcialmente preparados (9)	50% estão preparados (10) 50% estão parcialmente preparados (10)

Na primeira questão foi perguntado aos docentes a rede em que os mesmos trabalhavam: pública ou privada. 85% lecionam na rede pública e 15% na rede privada de ensino. Fizemos esta pergunta com intuito de constarmos se havia alguma diferença, no que tange ao conhecimento sobre as OCNs e às abordagens de ensino.

Na segunda pergunta foi questionado o tempo de formação dos docentes entrevistados, com a finalidade de concluirmos se o desconhecimento das Orientações Curriculares tem a ver com a falta de atualização

dos professores. 50% dos entrevistados possuem mais de 10 anos de formação, 40% mais de cinco anos e 10 % menos de cinco anos. Verificamos que a maior parte dos entrevistados possui uma formação que passa dos dez anos, o que pode ser um indicador para a pesquisa apresentada.

Na terceira questão, com o intuito de reforçarmos as convicções que apreendemos na pergunta anterior, foi perguntado se os professores já haviam feito alguma especialização na área. 80% responderam que sim e 20% que não. Mediante a essas respostas, repensamos sobre o fato de que a problemática esteja diretamente ligada à falta de qualificação e especialização.

Na quarta questão chegamos à pergunta crucial, que é o pilar do estudo apresentado. Foi perguntado aos docentes se eles conheciam as Orientações Curriculares e suas propostas para o ensino de Língua Portuguesa no ensino Médio. 85 % não conhecem e 15% conhecem. Verificamos que, a maior parte dos professores entrevistados desconhecem as OCNs.

Na questão de número cinco foi abordada a opinião dos entrevistados sobre as propostas das OCNs para o ensino de português no Ensino Médio. 15% concordam e 85% desconhecem as propostas, pois assumem não conhecerem o documento em discussão.

Na questão de número seis foi perguntado sobre o tipo de gramática que os entrevistados utilizavam em sala de aula, com a finalidade de compararmos com as diretrizes das OCNs. Um número alarmante de 90% utiliza a Gramática Tradicional como o único método de ensino e apenas 5% utiliza a Gramática Reflexiva e 5% conteúdos da internet, este último de cunho tradicional.

Na questão sete, foi perguntado se eles gostariam de conhecer e trabalhar com outro tipo de material. 95% afirmaram que gostariam de conhecer novas possibilidades de abordagens de ensino da Língua Portuguesa e 5% afirmaram que não gostariam de utilizar outro material.

Já na questão de número oito, finalizando o questionário, ainda foi perguntado sobre o preparo dos alunos, no que diz respeito à língua portuguesa. A questão era se o aluno do Ensino Médio estava concluindo o ciclo básico de ensino capacitado para o mercado de trabalho e para o ENEM. 50% afirmaram que seus alunos estão preparados, enquanto que 50% afirmaram que os alunos estão parcialmente preparados.

Portanto, analisando o corpus apresentado, podemos observar que o desconhecimento das OCNs não é somente um problema de desatualização

dos docentes, uma vez que a maior parte dos entrevistados possui especialização na área, mas sim sobre a qualidade da formação e da especialização, as quais esses profissionais têm sido submetidos. A questão está mais estreitamente ligada à formação. Se existe um material que serve como parâmetro para um ensino de língua materna, é de extrema importância que formados na área conheçam as propostas deste documento.

Outro fato relevante observado na pesquisa é sobre a insatisfação com o material didático utilizado e o desconhecimento de outros formatos de gramáticas.

Logo, percebe-se a necessidade de um material que faça sentido, como afirma Perini (2000, p.56), que considere e inclua o aluno como sujeito-agente no processo de comunicação. Um instrumento metodológico em que o aluno não se sinta distante ou excluído, mas desenvolva a capacidade crítico-reflexiva sobre a sua própria língua, preparando-o para o exercício da cidadania, como as OCNs propõem.

2.3. Pressupostos teóricos: A gramática cognitiva

Nesse momento, explicaremos o porquê de ressaltarmos o modelo de gramática cognitiva para o ensino de língua portuguesa, que busca abarcar uma visão semântico-pragmática nas suas práticas educativas.

As OCNs (p.19) possuem como proposta para o ensino de língua uma visão interacionista, em que se considere o contexto, o meio e o indivíduo.

O caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada, a fim de discutir contribuições que tais domínios científicos acarretaram, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna. Procura-se, dessa maneira, demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem –, em diferentes instâncias sociais; conseqüentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos.

No que diz respeito ao ensino de língua materna no Brasil, as OCNs apresentam propostas de trabalho que priorizam o perfil crítico do aluno com relação à sua língua e que explicitam e valorizam as variedades e a pluralidade de uso inerente a qualquer idioma.

Convergentemente a esta ótica, temos a gramática cognitiva, uma vez que por meio de sua abordagem teórica podemos obter um modelo gramatical de ensino cognitivo-interacionista, que pode contribuir para uma descrição mais completa de gramática da LP.

Na perspectiva cognitivista, o nosso entendimento está sustentado em bases cognitivas, responsáveis pela produção de sentidos, no que cerne ao uso da língua. Assim, ativamos os processos de construção de significados. Sobre isto Mussalin (2001, p.34) afirma que:

A Semântica cognitiva quer combater a ideia, de fato presente em algumas abordagens formais, de que a linguagem está numa relação de correspondência direta com o mundo. O significado, na Semântica Cognitiva, não tem nada a ver com a relação de pareamento entre linguagem e mundo. Ao contrário, ele emerge de dentro para fora, e por isto ele é motivado. A significação linguística emerge de nossas significações corpóreas, dos movimentos de nossos corpos em interação com o meio que nos circunda.

Portanto, fundamentados em tais princípios, encontramos na gramática cognitiva um diálogo com as OCNs, no que diz respeito à visão semântico-pragmática no ensino da língua portuguesa e isso, parece-nos, permitir um entendimento mais completo do funcionamento da língua e dos seus recursos gramaticais.

3. A VISÃO SEMÂNTICO-PRAGMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA SEGUNDO AS OCNs

As Orientações Curriculares Nacionais (OCNs, 2006) são uma nova versão revisada dos PCNs e têm como objetivo dar forma aos referenciais curriculares e às propostas das escolas. Este documento serve

para orientar às instituições escolares brasileiras de ensino fundamental e médio.

Depois de diversas reuniões, debates e seminários entre os profissionais da Educação, muitos questionamentos e ideias surgiram em relação aos PCNs (nomenclatura dada anteriormente). Logo, houve a necessidade de uma nova reformulação deste documento. O termo “parâmetros” foi substituído por “orientações”, pois o primeiro título sugere à “norma” e por esta razão foi alterado.

As Orientações Curriculares para o Ensino médio foram elaboradas a partir de diálogos entre o corpo docente, discente, das escolas públicas, e das equipes técnicas Estaduais do Sistema de Educação. Este material tem como primazia orientar e dar uma diretriz ao profissional no que diz respeito ao ensino.

Nesta terceira etapa da educação básica brasileira, dois aspectos são destacados:

O primeiro diz respeito às ênfases atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado.

O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes:

- base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno.*
- planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques;*
- integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização;*
- proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino;*
- participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.*

Como podemos observar na citação acima, as Orientações Curriculares apontam para um ensino interdisciplinar em que as disciplinas não devem ser organizadas separadamente, mas sim integradas e articuladas. Por esta razão o material citado agrupa toda a forma de linguagem, seja verbal ou não, em um único volume. Desta forma, há uma junção, uma integração das disciplinas. Assim, podem-se ligar as matérias de língua portuguesa, estrangeira, literatura, arte e educação física.

Cada disciplina ou área de saber abrange um conjunto de conhecimentos, que não se restringem a tópicos disciplinares ou a competências gerais ou habilidades, mas constituem-se em sínteses de ambas as intenções formativas. (pcns:pág:10)

Em sendo assim, o aluno consegue conectar todo o conhecimento e aprendizado, compreendendo de forma generalizada. As disciplinas se interligam por meio da leitura, trabalhando a interdisciplinaridade e os temas transversais.

Com a finalidade de propiciar um ensino unificado e igualitário, no que se refere às aulas de língua portuguesa, o documento apresenta propostas que priorizam a participação crítica do aluno, no que diz respeito a sua língua, e que explicitam a pluralidade e variedade existente na mesma, considerando a dinamicidade da língua.

As OCNs apresentam uma abordagem *interacionista*, para o estudo de gramática. Esta visão se diferencia da ótica da Gramática Tradicional, uma vez que entende que o indivíduo compreende o mundo por meio da percepção, construindo experiencialmente significados para este mundo. Observemos o que o material em questão fala sobre isto:

O caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada, a fim de discutir as contribuições que tais domínios científicos acarretaram, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna. Procura-se, dessa maneira, demonstrar a relevância dos estudos(...) as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto

do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem –, em diferentes instâncias sociais; conseqüentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos. É preciso lembrar que um texto dessa natureza não pode ter a pretensão de esgotar a questão em relação a suas múltiplas faces, que envolvem aspectos políticos e ideológicos, históricos e sociais, globais e locais, acadêmicos e científicos. Trata-se, aqui, de discutir, em linhas gerais, a relação entre os avanços de disciplinas científicas que se incumbem do estudo da língua e da linguagem e seus efeitos para as disciplinas escolares envolvidas na formação oferecida pelo ensino médio. (OCNs. P.18-19).

Ao observarmos o material desenvolvido para o docente de língua portuguesa (OCNs) para os três últimos anos do ensino médio, vemos que é previsto para esta fase final um aprofundamento dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida estudantil, no que diz respeito à língua. Por esta razão, espera-se que o aluno se desenvolva, avançando em níveis mais complexos; tenha condições e autonomia para o seu aperfeiçoamento profissional; atuar, de maneira ética, na sociedade, levando em consideração os diferentes usos da língua.

Todo este preparo e consolidação são baseados na escuta, leitura e produção textual de distintas possibilidades discursivas, mostrando sempre a heterogeneidade da língua.

A perspectiva apresentada para o ensino de língua portuguesa nas OCNs tem como base fundamental a leitura e a produção de textos, sempre com uma abordagem interacionista, indicando que a língua não é um padrão, mas sim um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. Desta forma, o texto e seus diferentes gêneros deveriam ser trabalhados e priorizados na escola. “... as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno

o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta.” OCNs (p.18).

Como podemos observar na citação acima, este tipo de ensino implica em não somente dar continuidade aos saberes relativos à disciplina, mas também a reflexão sobre língua e linguagem.

A prática de escuta, leitura e produção de textos, segundo este documento, é essencial para a formação de qualquer indivíduo, formando um tripé em cima do qual se sustenta o ensino da língua materna. Em sendo assim, os conteúdos partiriam dos textos para a reflexão, sempre valorizando e destacando as diferenças e até mesmo as semelhanças, levando o aluno a uma reflexão sobre aspectos da língua.

(...) Sob essa lógica, e levando em consideração que os documentos que parametrizam o ensino fundamental se orientam por perspectiva segundo a qual o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. (OCNs, p.18)

Quando se apoia em um texto como unidade de ensino não é possível adotar critérios preestabelecidos, pois este apresenta semelhança e regularidade linguística dos gêneros aos quais pertencem e especificidades das condições de uso. Isto faz com que o aluno perceba a necessidade de priorizar alguns conteúdos e usos e não outros.

Segundo o documento apresentado, a formação do sujeito está totalmente ligada às suas relações coletivas com a sociedade. São nessas relações que o indivíduo entra em contato com diferentes formas de funcionamento da língua. Por esta razão, a ênfase em textos de diferentes esferas sociais. Desta forma, vai construindo os conhecimentos sobre a

língua e a linguagem em situações diversas. Toda situação interativa é co-constituída entre os sujeitos.

3.1 As OCNs e o ENEM

O Enem, o exame nacional do ensino médio, se tornou a avaliação mais importante realizada pelos concluintes da formação básica para o ingresso nas universidades públicas e privadas. Por esta razão, a cada ano que passa o número de candidatos aumenta.

A primeira edição do Enem foi no ano de 1998. A avaliação era diferente da atual, no que diz respeito à estrutura do exame.

A prova tinha 63 questões com uma proposta interdisciplinar e mais uma redação, aplicada em um dia. Diferente do formato atual, no qual as provas são divididas em quatro áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos e Matemática; e mais a redação.

O número de questões também aumentou, atualmente são 180 questões aplicadas em dois dias. Isto, indubitavelmente, tornou a avaliação mais complexa, exigindo assim do candidato um maior preparo.

É válido compreender os sentidos dessas mudanças e os seus significados. Para isto é interessante esclarecermos por que e como o Enem passou a ser o exame mais importante do país.

Foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na década de 1990. Este documento apresentava uma proposta que tinha por finalidade reformar, mudar a Educação no Brasil.

A Lei apresentava uma proposta nova, pois incluía na educação básica o Ensino Médio, como uma etapa de finalização dessa formação. No artigo 35, a lei apresentava os objetivos gerais do Ensino Médio:

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:

I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.”

Desta forma, o Ensino Médio se tornava parte integrante da formação básica dos estudantes brasileiros e seu papel seria a continuação dos estudos, a preparação para o mundo do trabalho e da cidadania, o desenvolvimento dos valores humanos e éticos e a formação básica no que tangem aos aspectos científicos e tecnológicos.

Tentava-se, assim, aproximar a educação brasileira das questões contemporâneas, dotá-la de capacidade para enfrentar os dilemas do mundo rápido, tecnológico e globalizado que começava a se solidificar naquele momento.

Nesse percurso, aproximadamente dois anos depois, o Ministério da Educação apresentou ao país os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A proposta de elaborar um currículo baseado em competências e habilidades, sustentados na organização de eixo cognitivos e em áreas de conhecimento, foi a estrutura básica dos Parâmetros e a característica fundamental do modelo pedagógico que se tentava implementar no país a partir de então. Uma abordagem de ensino-aprendizagem diferenciada do modelo *cartesiano*, o qual entendia que a mente estava separada do corpo físico.

A preocupação era, novamente, dotar os educandos de uma formação adequada para o novo mundo tecnológico, de mudanças rápidas que exigem adaptação quase instantânea a realidades que nem bem se cristalizam já estão sendo transformadas. Por isso, a ideia de organizar o currículo a partir de competências que garantam a atuação do indivíduo numa nova realidade social, econômica e política.

O ENEM está baseado em eixos cognitivos. Esses eixos funcionam como uma estrutura que abrange todas as áreas do conhecimento, requerendo do candidato domínios básicos não só para a resolução das questões apresentadas na avaliação, mas como para a atuação no meio social em que o mesmo está inserido. É preciso averiguar se o candidato está preparado para o mercado de trabalho.

Eis os cinco eixos cognitivos apresentados na matriz do ENEM:

I. Dominar linguagens: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística, e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos: construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

II. Compreender fenômenos: construir e aplicar conceitos de várias do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricos-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema: selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação: relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Conforme observamos, o Enem, que é um exame nacional de extrema relevância no Ensino Médio, é baseado em eixos cognitivos. Entende-se que, dominando esses eixos, o indivíduo é capaz de resolver desafios distintos ao longo de sua vida. Desta forma, percebe-se que o exame em questão propõe uma valorização dos aspectos da vida real com a finalidade de que o candidato analise variados contextos e demonstre sua capacidade de compreensão e diagnóstico, tendo a habilidade de construir argumentação em torno do desafio.

Em sendo assim, observando este cenário, podemos perceber que o ENEM aponta para um ensino, um preparo pedagógico diferenciado, no que diz respeito mais restritamente ao domínio de linguagens, em que o

sustentáculo do ensino seja baseado nas propostas semântico-pragmáticas expostas, também, nas OCNs. Ambos estão em concordância, caminhando lado a lado, com uma visão interacionista sobre o ensino-aprendizagem da língua. Entretanto, conforme o anexo, verificamos que a realidade da metodologia que tem sido utilizada em sala de aula, se diferencia bastante das propostas das OCNs que estão relacionadas ao ENEM. A gramática tradicional, com o seu modelo cartesiano, dualista e objetivo, que considera apenas a variante padrão, continua sendo o material mais utilizado. Logo, observamos uma discordância entre as OCNs, o ENEM e a metodologia ensino-aprendizagem.

Compreendemos que abrir mão de um modelo de gramática que perdura por séculos, não é algo tão simples e, na realidade, não é necessário. Vejamos o que Bagno (2002) afirma sobre isso:

(...) Nem por isso vamos descartar totalmente e para sempre a Gramática Tradicional. Afinal, ela condensa a atividade intelectual de muitas gerações de estudiosos que tentaram investigar o funcionamento da linguagem humana (ainda que parcialmente, pois só usaram como material de análise a língua literária). O que é preciso, sim, é deixar de ver a Gramática Tradicional como uma doutrina “sagrada” e “infalível” para que os estudos gramaticais possam voltar ao seu lugar de origem: o da investigação do fenômeno da linguagem, o da tentativa de compreender a relação entre língua e pensamento, o do exame das relações que as pessoas estabelecem entre si por meio da linguagem, etc. Em suma, empreender o estudo da gramática das línguas dentro de uma perspectiva científica, de acordo com os conceitos modernos de ciência. Para isso, temos de parar definitivamente de usar e abusar da GT como se nela estivesse contida a verdade absoluta e incontestável a respeito da língua, como se ela fosse um conjunto de leis intrinsecamente boas e justas, como se desobedecer tais leis fosse um “crime” contra a língua.”

Embora o MGT tenha a sua importância, não atende às perspectivas semântico-pragmáticas para o ensino de língua portuguesa, o que será

explanado mais amplamente no capítulo 5. Isso porque, sob esta ótica, o sujeito e todo o contexto em que está inserido são irrelevantes para a produção de sentido.

Ao longo deste capítulo, entendemos que existe uma relação entre as OCNs e o ENEM, o que nos leva a inferir, que seria de grande valia se a metodologia utilizada nas práticas educativas coadunasse com a visão semântico-pragmática, também ressaltada pelas OCNs e abordadas nas questões do ENEM.

4. LINGUAGEM: UMA ATIVIDADE CONSTITUTIVA

Ao longo desse estudo, estamos discorrendo acerca da visão semântico-pragmática no ensino da gramática da língua portuguesa.

Tomamos os pressupostos da gramática cognitiva como arcabouço teórico para a fundamentação de um modelo de ensino semântico-pragmático de LP, o que justificamos no capítulo 2 e desenvolveremos no capítulo 6.

Nesse capítulo, propomo-nos a abordar o conceito de linguagem como uma atividade constitutiva, apresentado por Ilari (2011), que, apesar de não ser uma perspectiva cognitivista, corrobora, em linhas gerais, os aspectos interacionista-pragmáticos da linguagem, também, arrolados no modelo da gramática cognitiva. Sob a ótica **constitutiva**, a língua não é um sistema estático, isolado, visto apenas como um receptáculo, mas sim como uma atividade, em construção.

O autor ressalta que expandiu as ideias de Franchi (2011) para quem o problema básico da linguagem é o da significação, uma vez que todos os recursos formais da linguagem podem criar sentido.

A comunicação é a função central da linguagem e determina outras funções. Entretanto, essa função primordial, não se resume apenas à transmissão de conhecimentos e informações, mas também ao uso da linguagem no âmbito social. Ilari afirma que a linguagem ultrapassa a troca de informações, pois é um sistema aberto, sujeito a mudanças, estando disponível para alterações. Sendo assim, a linguagem não é a história do homem, mas sim a construção dessa história. Sobre isto, Franchi (In: ILARI, 2011, p.25) afirma:

Certamente a linguagem se utiliza como instrumento de comunicação, certamente comunicamos por ela aos outros,

nossas experiências, estabelecemos por ela, com os outros, laços ‘contratuais’ por que interagimos e nos compreendemos, influenciemos os outros com nossas opções relativas ao modo peculiar de ver e de sentir o mundo, com decisões consequentes sobre o modo de atuar nele. Mas, se queremos imaginar esse comportamento como uma ‘ação’ livre e ativa e criadora, suscetível de pelo menos renovar-se ultrapassando as convenções e as heranças, processo em crise de quem é agente e não mero receptáculo da cultura, temos então que apreende-la nessa relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: Antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimento, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos nossas experiências.

Assim, entende-se que a linguagem não serve apenas como um mero instrumento de comunicação ou transmissão de pensamento, mas para a elaboração, sendo considerada um espaço de criação e de subversão de significados.

A construção do significado dá-se no meio social, sendo construído, não estando pronto ou previamente estabelecido. E assim, com a linguagem damos forma à nossas experiências.

Ilari (2011) ao discorrer sobre a atividade constitutiva da linguagem refuta algumas teses que, segundo o autor, distorcem ou reduzem a constitutividade.

A primeira seria aquela que contempla a língua como uma nomenclatura. De acordo com esta teoria, o mundo é representado por uma coleção de objetos e categorias imutáveis, cabendo à língua a função simplória de etiquetar.

Ao falar sobre a exclusão desta ideia, Ilari (2011, p.152) retoma Saussure para explicar que as palavras não estão presas ao objeto que as representam. Os signos linguísticos não se confundem com os objetos no mundo e nem mesmo com a ideia por meio da qual os definimos e os categorizamos.

O signo linguístico não une somente uma palavra a um objeto, mas sim um conceito a uma imagem acústica. Esta imagem não vem a ser um som físico, mas um som psíquico e a sua representação testemunha os nossos sentidos; portanto, tal imagem é sensorial e não material.

Sobre isso, citamos Saussure (2004, p.79):

Para certas pessoas, a língua reduzida a seu princípio essencial, é uma nomenclatura, vale dizer, uma lista de termos que correspondem a outras tantas coisas.

Tal – concepção é criticável em numerosos aspectos. Supõe ideias completamente feitas, preexistentes às palavras; ela não nos diz se a palavra é de natureza vocal ou psíquica, pois arbor pode ser considerada sob um ponto ou outro aspecto; por fim ela faz supor que o vínculo que une um nome a uma coisa constitui uma operação muito simples, o que está bem longe da verdade. Entretanto, esta visão simplista pode aproximar-nos da verdade, mostrando-nos que a unidade linguística é uma coisa dupla, constituída da união de dois termos.”

Logo, para Saussure os termos implicados no signo linguístico, o significante e o significado, são psíquicos e unidos em nosso cérebro por um vínculo de associação, sendo entidades intralinguísticas de natureza relacional. O signo linguístico, desta forma é uma entidade psíquica que apresenta duas faces, em que os elementos estão em uma relação de interdependência.

Um dos princípios que une o signo linguístico é o da *arbitrariedade*, ou seja, o laço que liga o significante ao significado é *arbitrário*. Assim, as palavras não estão ligadas ou relacionadas de uma maneira lógica ou natural com as coisas as quais representam na realidade. Isto se dá por meio das convenções, ou seja, é estabelecido pelo grupo social linguístico.

Para explicitar de forma mais clara, tenhamos como exemplo as palavras *cachorro* e *dog*. Ambas fazem referência ao mesmo objeto, porém, possuem nomes diferentes, dependendo do idioma, para designar a mesma coisa. Em sendo assim, a ideia de “*cachorro*” não está ligada logicamente por uma relação interna a sequência de sons c-a-c-h-o-r-r-o, que é o seu significante; antes poderia ser representada por qualquer outra sequência, como: d-o-g.

Entretanto, Saussure (1994, p.83) faz a seguinte ressalva:

A palavra arbitrário requer também uma observação. Não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala (...) não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez esteja ele estabelecido num grupo linguístico, queremos dizer que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade.

Para Saussure a língua é uma convenção social, que independe do indivíduo para ser desenvolvida. Portanto, a evolução da língua não depende do falante, isoladamente, mas sim do coletivo.

Sendo assim, a língua é instituída por um grupo de falantes, e seu desenvolvimento ocorre dentro desse grupo, na coletividade. As mudanças, que porventura vierem a ocorrer ao longo do tempo, só serão possíveis se a comunidade, com os seus vários membros, assim admitirem.

Isto reitera que o indivíduo isolado não pode alterar a língua, já que para que isto ocorra é necessário um acordo entre os membros. É justamente nesse sentido que Saussure afirma que a língua é um “contrato social”¹.

Nessa trajetória, Ilari comenta que Saussure chega a sua versão mais radical sobre a arbitrariedade, aplicada a cada língua historicamente dada. Segundo esta visão, cada uma dessas línguas aplica à realidade uma grade de significados, e nesse aspecto, não possui semelhanças com as outras línguas.

A questão da arbitrariedade radical das línguas históricas, segundo Ilari (2011,p.154), poderia conduzir a um conceito interessante de constitutivo, uma vez que remete a ideia de saber como as línguas se formaram e se estabilizaram. No entanto, essa concepção estruturalista se resumiu ao fato de que os sistemas vocabulares das diversas línguas existentes são diferentes entre si. É citado como exemplo um episódio em que os estruturalistas insistiram em comparar a língua portuguesa, que utiliza a palavra “neve” para todo o tipo de neve, com a língua dos esquimós, que associam à “neve” um imenso grupo de palavras não equivalentes.

¹ Nesse sentido, podemos nos referir à chamada autonomia da linguagem.

Ao utilizarem essas ilustrações didáticas tentaram comprovar a ideia de que “*somos falados pelo código*”, o que para Ilari é algo “monstruoso”, uma vez que sob essa ótica estruturalista, o código aparece como uma prisão, em que o repertório está preestabelecido. Ilari afirma que a linguagem humana não é assim, uma vez que a comunicação não é apenas uma discriminação de mensagens.

Para contrapor esta tese estruturalista, o estudioso usa um forte argumento, que seria a prática da tradução. Nesse sentido é que Ilari explica que a linguagem é um sistema dinâmico, que está sempre em ação, estando em processo de construção. Por isso, afirma que traduzimos a todo o momento, até mesmo falantes nativos traduzem.

Logo, tudo pode ser traduzido, mesmo sofrendo algumas mudanças e adaptações na língua de chegada. Ilari(2011,p.155), ainda comenta que:

As “dificuldades” com que se defrontam os tradutores não são diferentes das que a comunidade linguística como um todo enfrenta ao longo do tempo, na busca de formas de expressão adequadas a novas necessidades de ordem prática, tecnológica ou intelectual. Sempre que essas novas necessidades de expressão se tornam sensíveis no interior de um grupo, a língua se adapta a eles em um tempo relativamente curto. A história das línguas românicas é um bom exemplo nesse sentido: os falares que ganharam status de línguas nacionais passaram não só por um processo de transformação em coine (caracterizado pelo descarte das formas mais marcadamente locais), mas ainda por um lento processo de elaboração dos recursos linguísticos necessários para atender às necessidades criadas pela crescente ampliação de interesses e pela diversificação cultural.

Neste aspecto, estabelecemos uma convergência com os pressupostos teóricos da gramática cognitiva, no que diz respeito ao aspecto constitutivo da linguagem.

Explanaada e refutada por Ilari a visão da língua como nomenclatura, vejamos agora a tese do relativismo, a qual o autor também considera como uma visão distorcida de constitutividade da linguagem.

Segundo esta teoria, que no século XX teve como principal representante Benjamin Lee Whorf, às diversas línguas historicamente constituídas correspondem diferentes maneiras de pensar.

Ilari critica esta postura, pois afirma que partindo do pressuposto que Whorf atribui peso às línguas, no que cerne à categorização da experiência, seria de se esperar, então, uma contribuição para fundamentar uma definição semântica a respeito da constitutividade da linguagem. No entanto, isto não ocorre. Mas, Ilari ressalta que podemos tirar lições ao refletirmos que esta tese é uma “má conselheira” da constitutividade da linguagem. A respeito disto, Ilari (2011, p.157) comenta:

Para Whorf, a influência da língua sobre o pensamento se exerce não apenas a partir de categorias gramaticais morfológicamente marcadas e, portanto, “visíveis” (overt categories), mas também a partir de aspectos da língua que não afloram na superfície, não são visíveis ao leigo, que precisam ser detectadas por uma análise linguística sofisticada (covert categories). E quando Whorf fala de pensamento, ele entende não só a visão de mundo que as pessoas utilizam no dia a dia, mas também a reflexão consciente e a ciência, pois a reflexão consciente e a ciência não escapam de incorporar distorções e vieses do senso comum, que são, por sua vez, reflexos da estrutura gramatical da língua.

Para refletir sobre os insucessos do relativismo, Ilari evoca a Max Black (1966) e a Witherspoon (1977), uma vez que ambos, de formas distintas, criticam o relativismo whorfiano.

Black avalia as teses de Whorf de maneira desfavorável, uma vez que acredita que o relativismo whorfiano vem a ser uma composição de teses de interesse e valor diferentes, alguns ultrapassados. Acusou-o também de cometer a “falácia do linguista”, pois algumas de suas afirmações seriam impossíveis de provar. Esta crítica se associa à típica ideia do estruturalismo americano, na qual qualquer análise linguística deve consistir em uma “representação compacta dos dados”, descartando todos os aspectos semânticos. Ilari (2011, p.158-159) acerca disto afirma que:

Black acusou Whorf de ser obscuro, e insinuou que seus melhores escritos sofriam do que ele chamou de “falácia do linguista”: Whorf teria atribuído sem maiores evidências uma consistência psicológica a distinções e interpretações que jamais tiveram qualquer realidade para os falantes das línguas em questão, e que só poderiam ser investigadas por um linguista disposto a dar asas à imaginação; além disso, a genialidade de Whorf o teria levado a afirmações absolutamente impossíveis de provar. Ao passo que a falta de clareza de Whorf me parece muito real, não penso que tenha sido um absurdo considerar outros elementos além dos observáveis. (...) o linguista tem interesse em tratar aspectos estruturais da língua em continuidade com os demais fatores culturais. Quando sua análise se define como mera compactação dos dados de um corpus, perde-se a possibilidade de reconhecer outras coerências, outras formas de estruturação, além daquelas que conhecemos em nossa língua materna e em nosso ambiente natural.

Como podemos perceber, Ilari não descarta por completo as ideias de Whorf, já que como semanticista acredita que toda análise linguística deve sim considerar os aspectos semânticos, todavia, confirma a falta de clareza na sintaxe por Whorf representada, uma vez que não exibiu uma definição semântica da constitutividade da linguagem, como era de se esperar.

Witherspoon (1977) também ressaltou a necessidade de analisar a língua simultaneamente com os demais fatores culturais. A aprendizagem extraída das passagens de Witherspoon é que existe a necessidade de conhecer o sistema de crenças associados a uma linguagem para poder compreendê-la.

Logo, observamos que o trabalho de Witherspoon se contrapõe ao de Black e também à tese whorfiana, a qual afirma que a linguagem é que determina o pensamento.

Witherspoon confia na perfeita harmonia entre língua, pensamento e cultura e acredita que qualquer língua pode sofrer profundas adequações dependendo da necessidade, mas em momento algum reivindica qualquer tipo de anterioridade (lógica ou filogenética) da língua em relação ao sistema de crenças.

Ilari (2011, p.163), ao contrário, nos afirma que a linguagem não determina o pensamento, ressaltando que:

(...) Gostaria, porém, de lembrar que alguns estudos posteriores que tematizaram a diversidade das línguas historicamente dadas trouxeram descobertas que elevam a encarar com ceticismo não só a tese de Schaff segundo a qual a língua é condição para o pensamento abstrato, mas ainda a tese de Whorf, segundo a qual a linguagem determina o pensamento.

A linguagem não é apenas um instrumento de inserção, mas também de intervenção entre nós e o mundo, não sendo somente um meio de comunicação, mas de construção de sentidos. Então, o emissor não é o dono do sentido, cabendo apenas ao receptor recebê-lo, como se fosse uma simples decodificação.

Nem sempre comunicamos o que pensamos em transmitir. A comunicação está em um processo muito mais abrangente, no que se refere à constituição do sujeito, sendo assim, a própria linguagem constitutiva.

Não comunicamos tudo o que gostaríamos ou pensamos por conta da nossa incompletude, logo, o que pensamos também é incompleto. Há desta forma, uma constante elaboração de sentido, o que foi chamado de “tradução”, por Ilari.

A comunicação não pode ser isolada do seu meio de interação, uma vez que neste processo e neste meio é que constituímos e construímos o que será comunicado. Franchi (In: ILARI, 2011, p.31) comenta a respeito disso que:

Não há nada imanente na linguagem, salvo sua força criadora (...) Não há nada universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado, mas um trabalho que dá forma ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do vivido que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo. Um traba-

lho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõe, seja assumindo a história e a presença, seja exercendo suas opções solitárias.

Com isso, percebemos que, em sendo a linguagem uma atividade constitutiva, não somos falados pelo código, pois ele não está pronto, mas em constante atividade, já que a linguagem é indeterminada, não possuindo significados pré-determinados, prontos.

Assim, Ilari nos explica que ao analisar a língua é necessário considerar todo o conjunto de fatores e as relações estabelecidas no momento da comunicação, atentando para as circunstâncias desse ato, do universo de eventos e coisas a que se referem segundo as experiências.

Portanto, entendemos que o processo de constituição linguístico faz com que reconheçamos que todos os indivíduos presentes envolvidos na comunicação são sujeitos linguístico-sociais, mesmo nos mais variados contextos de produção de sentidos.

Nesse capítulo, apresentamos os estudos de Ilari (em continuidade às considerações anteriores de Franchi), evidenciando o caráter constitutivo da linguagem, ressaltando que o ato de comunicação é permeado por diversos fatores e o significado é constituído juntamente às relações sociais. É nesse sentido, que entendemos que Ilari aponta, também, para uma perspectiva interacionista de linguagem. Assim, observamos que o contexto deve ser considerado juntamente com todos os fatores que permeiam o ato da comunicação, uma vez que o significado se dá nas relações sociais.

Buscamos, desta forma, dialogar com os estudos semânticos de Ilari a fim de estabelecer uma convergência, de modo panorâmico, com os pressupostos semântico-pragmáticos da gramática cognitiva, que apresentaremos no capítulo seguinte.

5. A VISÃO SEMÂNTICO-PRAGMÁTICA E A GRAMÁTICA TRADICIONAL

No que se refere ao estudo da língua portuguesa, existem diferentes formas de abordagens, diferentes modelos de gramáticas².

² Ver Travaglia (2005), quando o autor descreve os diversos tipos de gramáticas.

Entretanto, a gramática normativa, também conhecida por tradicional, aparece como o método preponderantemente utilizado por muitos dos docentes, conforme foi visto nos resultados do questionário que aplicamos nesse estudo, a entrevista³.

Em detrimento ao MGT no ensino, as OCNs apontam para um ensino de língua *interacionista*, em que os meios social, cultural e político sejam relevantes e considerados nas práticas educativas.

Nesse capítulo, vamos abordar a origem, e as características do MGT detalhando em que aspectos distanciam-se de uma visão semântico-pragmática de língua.

5.1 Origem da Gramática Tradicional

A palavra gramática, segundo Bagno (2002,p.17) quer dizer “A arte de escrever”. Mas por que apenas a *arte de escrever*? Para entendermos melhor este conceito é necessário um estudo sobre a origem da gramática. Por que foi criada? Para quem? Com quais finalidades?

Veremos, por meio de um breve resumo, o motivo pelo qual recebeu este nome, baseando-nos em Bagno (2002).

Desde a sua origem, os estudos da linguagem concentravam-se na língua literária, com a finalidade de manter e preservar a língua utilizada pelos poetas clássicos e consagrados da época, entre os quais o mais importante era o autor da *Ilíada* e da *Odisseia*, Homero. Estes estudos, que se tornaram uma tradição, iniciaram-se por volta do século III a.C, na cidade de Alexandria, no Egito, lugar considerado o centro da cultura grega.

Esses estudiosos, também conhecidos como *filólogos*, faziam um estudo histórico da língua em fontes escritas. O termo *filólogo* vem de *filologia*, que pode ser definido como o estudo da linguagem de textos literários e registros escritos, garantindo-os autenticidade.

Além dessa visão *diacrônica*, que realiza um estudo histórico-comparativo da língua, podemos também analisar a língua simultaneamente. *Ferdinand Saussure*, o precursor da linguística como ciência autônoma, ressalta a importância de o estudo da linguagem ser *sincrônico*, ao mesmo tempo, baseado no uso atual da língua e não apenas no enfoque histórico, como os filólogos faziam.

³ Ver mais no capítulo 2.

Os filólogos ao realizarem um estudo diacrônico estavam preocupados com a preservação do idioma, uma vez que naquele período muitas mudanças já podiam ser observadas. Fazia-se, para a filologia, portanto, necessário manter as formas usadas pelos grandes poetas do passado.

Com intuito de manter a língua “pura”, esses estudiosos descreviam as regras gramaticais utilizadas pelos grandes escritores “clássicos”, para então servir de parâmetro para qualquer outra obra literária escrita em grego.

A gramática representava a preservação da cultura “helênica”. Do ponto de vista histórico, foi também um instrumento de domínio e poder, já que a língua grega era o idioma imposto em todos os territórios conquistados. Privilegiando o sistema em detrimento ao uso, a gramática tradicional, deixou de abordar o uso linguístico de uma grande parcela da sociedade, uma vez que a língua dos que não haviam sido alfabetizados, e, portanto, não sabiam escrever, ficaram isoladas desta gramática. Sobre isto, Bagno (2002, p.16. Grifos nossos) menciona:

Só isso já basta para mostrar o caráter essencialmente elitista da gramática Tradicional, que desprezou todo o uso oral das línguas para se concentrar apenas no uso feito pelas poucas pessoas que sabiam ler e escrever. Mas isso não deve nos espantar, porque essa atitude corresponde perfeitamente ao tipo de sociedade daquela época, em que a cultura letrada era domínio de um número pequeniníssimo de pessoas, que pertenciam à aristocracia, isto é, à classe que detinha o poder econômico e político e ditava as normas do que era bom e certo em todos os aspectos da vida social. Os fundadores dos estudos gramaticais da Antiguidade acreditavam que a língua podia ser dividida em partes bem delimitadas e estanques (como, aliás, era dividida a sociedade da época).

A gramática foi assim constituída e vem se perpetuando com a noção de “certo” ou “errado” na língua, quando dita o bom uso. Bagno, (2002, p.17) comenta que “o que antes servia apenas para a língua escrita literária, com o tempo, passou a servir de referencial para o uso da língua em qualquer modalidade oral ou escrito”.

A gramática tradicional que antes foi criada especificamente para a língua escrita literária, com o passar do tempo passou a servir como régua para qualquer tipo de uso. Todos deveriam se adaptar às suas regras e normas, caso contrário, suas produções eram vistas como “imperfeitas”. Retomemos a Bagno (2002, p.18)

É fácil ver o absurdo que isso representa; não se pode usar um único modelo de sapato para calçar toda população de um país. É preciso, ao contrário, fazer sapatos que caibam confortavelmente no pé das diferentes pessoas. Assim, como o sapatinho de cristal de Cinderela, a Gramática Tradicional só cabe no pé de alguns poucos escritores, daqueles que, por opção estética, querem seguir à risca os preceitos tradicionais de uso da língua. Mas os defensores da GT ainda hoje querem que esse sapatinho de cristal caiba no pé de cada um de nós, se não couber, a gente que corte um pedaço do calcanhar ou a ponta dos dedos para forçar o pé a entrar. Parece (e é) absurdo, mas é assim que a doutrina gramatical vem sendo aplicada desde o século III a.C.!

Nos séculos XIV e XV, durante o Renascimento, as primeiras gramáticas das línguas vulgares, começaram a ser escritas. Essas obras tentaram encontrar as mesmas categorias gramaticais descritas pelos gramáticos da Grécia e Roma.

Neste estudo, os gramáticos Renascentistas desprezaram todas as características e peculiaridades da língua nacional e basearam-se no latim e no grego. Em vez de primeiro analisarem as características próprias de sua língua e, fundamentados nessa análise, descrevê-la, tentaram encaixá-la no modelo da Antiguidade Clássica. A respeito disso, Bagno (2002, p.19) comenta:

Essa atitude – compreensível para a época, mas hoje considerada totalmente anticientífica – também prevaleceu no momento em que alguns europeus tentaram escrever as gramáticas das línguas indígenas dos povos americanos. Queriam que elas tivessem os mesmos casos gramaticais,

os mesmos tipos de pronomes (pessoais, possessivos, demonstrativos etc.) , os mesmos tempos verbais do latim e das línguas europeias...Essa atitude, em certa medida, prevalece até hoje no Brasil : nossas gramáticas normativas tentam analisar o português do Brasil com o mesmo aparato teórico-descritivo usado para analisar o português de Portugal, sem se dar conta de que a língua falada aqui já apresenta muitas e profundas diferenças em relação à língua de lá, o que exige a elaboração de outra gramática, a gramática do português brasileiro.

No que se refere à Língua Portuguesa, a primeira gramática escrita foi a *Grammatica da lingoagem portuguesa*, que surge no século XVI, publicada em Lisboa, em 1536. Seu autor foi Fernão de Oliveira. Depois, surge a segunda, que foi produzida por João de Barros e editada também em Lisboa em 1540.

Ao longo de sua história, a gramática tradicional, desconsiderou alguns elementos em sua análise e descrição da língua; por exemplo, privilegiar o sistema em detrimento ao uso e a desconsiderar a evolução natural da língua.

Até que em 1916, século XX, o livro *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand Saussure, publicado três anos após a sua morte por dois de seus alunos, revoluciona os estudos de língua. Depois da publicação deste livro, os estudos sobre língua nunca mais foram os mesmos. Nasce a partir daí o *estruturalismo*, uma escola científica. O estruturalismo influenciou diversas áreas do conhecimento como a Antropologia, a Psicanálise, a Filosofia.

Uma das principais mudanças foi atribuir importância à língua falada, fato que sempre foi desprezado pela história da Gramática Tradicional. Sobre isto Bagno (2002, p. 24) comenta:

A língua falada é que é a língua viva, em constante ebulição, em constante transformação. A língua falada é um tesouro onde é possível encontrar coisas muito antigas, conservadas ao longo dos séculos, e também muitas inovações, resultantes das transformações inevitáveis por que passa tudo o que é humano - e nada mais humano do que a língua.

A língua escrita é de extrema importância, uma vez que por meio dela todo o patrimônio cultural e científico é transmitido de geração em geração. Todavia, não podemos dar maior relevância a esta em detrimento à fala. A escrita tem apenas 10.000 anos enquanto que, a espécie humana fala há pelo menos um milhão de anos, outro fato já mencionado são as pessoas não alfabetizadas que não sabem escrever, mas falam a sua língua perfeitamente⁴.

Em sendo assim, a Gramática Tradicional foi criada para o uso escrito literário da língua, por isso o nome *gramática (arte de escrever)*, com a finalidade de preservar as formas utilizadas pelos grandes poetas, mas com o passar do tempo passou a servir como referência para qualquer tipo de uso da língua, seja “escrito” ou “falado”.

5.2 Pontos e Contrapontos da Gramática Tradicional

Nesta seção, abordaremos alguns contrapontos do MGT. Para tal, basearemos-nos em Perini (2002) e Ilari (2008).

Como vimos anteriormente, a gramática foi fundamentada nas noções gramaticais do grego e do latim clássico, e todas as demais gramáticas, de outras línguas, foram criadas aplicando os mesmos critérios em suas descrições, desprezando assim todas as peculiaridades da língua em análise. Isto gerou alguns problemas, principalmente no que diz respeito às definições e conceitos. Alguns nomes dados pela Gramática Tradicional a certos fenômenos da língua podem por muitas vezes nos parecer inadequados. É neste sentido que Perini: (2000, p.48) afirma que “*há algo de errado no reino da gramática*”.

Bagno (2002, p.18) também comenta sobre alguns problemas que a gramática tradicional apresenta em relação às suas definições e conceitos: “Como se não bastasse seu caráter eminentemente aristocrático, etilista (de cristal), a GT também tem sérios problemas internos. Suas regras, suas definições, seus conceitos muitas vezes são incoerentes, paradoxais, confusos e até contraditórios”.

Ao falar a respeito desses “problemas”, o autor se respalda em diversos estudos realizados, como Perini (1985,1997), de Haug (1994), Mattos

⁴ No sentido de uma gramática internalizada, em que não foi necessária instrução escolar, pois o conhecimento foi assimilado pelo falante nativo de forma espontânea.

e Silva (1994), entre outros. No entanto, nos ataremos a analisar e detalhar esses “problemas internos” na questão da flutuação categorial entre substantivo e adjetivo e no caso de preposição.

Observemos então, a classificação de nomes em substantivos e adjetivos, uma vez que suscitam algumas dificuldades, no que diz respeito à distinção.

O modelo tradicional de gramática define substantivos como “nome de coisas”, e os adjetivos como “qualidades”. Sobre isto, Perini (2002, p.42-43) comenta:

Para tratar de adjetivos e substantivos como classes, a primeira coisa a fazer é definir essas classes. O que é que faz de uma palavra um adjetivo ou um substantivo? Não podemos dar simplesmente a lista dos adjetivos e a dos substantivos, porque, além de ser uma maneira antieconômica de fazer as coisas, uma lista pode ser arbitrária, juntando alhos e bugalhos sob o mesmo rótulo. Precisamos de definições, pois são a garantia de que estamos falando de classes que realmente funcionam dentro da língua.

Tradicionalmente, diz-se que os substantivos são “nomes de coisas”, e os adjetivos expressam “qualidades”. Ignorando por ora a vaguidão dessas definições (já sofremos bastante com elas no primeiro grau), vamos fazer de conta que sabemos o que são nomes de coisas e o que são qualidades; e vamos tentar aplicar essas definições a algumas palavras.

A partir de então, o autor, por meio de alguns exemplos expostos, confirma a imprecisão desses conceitos ditados pela MGT.

Se as palavras forem *João* e *paternal*, a aplicação seria fácil, pois *João* é nome de uma coisa (pessoa) e *paternal* exprime apenas uma qualidade; logo, *João* é substantivo e *paternal* é adjetivo.

Porém, o autor sugere a troca do vocábulo *paternal* por *maternal*. E agora, como classificáramos esta palavra, levando em conta que ela não serve somente para qualificar, mas também para nomear ou designar um tipo de escola infantil: *Meu filho está no maternal*. Fica evidente, sem analisarmos o contexto, não conseguiríamos classificá-la.

O exemplo acima não é único ou raro na língua, temos diversas outras palavras que se comportam desta mesma forma. Perini (2002, p.43) chega a perguntar ao leitor se esta palavra (*maternal*) não pertenceria a uma nova classe, que está no limite das duas em questão e tem propriedades de ambas. Mas, o mesmo responde negativamente, uma vez que afirma a existência de milhares de outras palavras com comportamento semelhante.

Vejamos outros exemplos expostos pelo o autor:

Uma menina magrela. (qualidade)

Essa magrela. (nome de coisa)

Uma palavra amiga. (qualidade)

Um amigo fiel. (nome de coisa)

Observando tais exemplos, conseguimos ver com mais nitidez as falhas existentes nas definições tradicionais dos substantivos e adjetivos. É bem verdade que existem muitas maneiras de classificar palavras, até porque a gramática tradicional, com muita frequência, costuma misturar critérios, ora utiliza critérios semânticos, ora sintáticos. Pois bem, esta mesma gramática nos oferece outra forma de classificar um vocábulo como substantivo. Nos exemplos anteriores, tentamos classificar de acordo com o significado, desta vez tentaremos classificar pela forma. Quanto à forma, tradicionalmente, podemos definir um vocábulo como substantivo quando aparece depois de um artigo (*o copo*); quando admite aumentativo e diminutivo (*o copinho*). Esta definição, segundo Perini, pode ter alguns méritos, mas os resultados das aplicações ainda são incoerentes. Assim, *amarelo*, classificado normalmente pela gramática tradicional como adjetivo, pode aparecer comumente após um artigo (*o amarelo está em alta*) e ainda aceitar diminutivo (*o pintinho amarelinho*).

Perini (2002, p.45. Grifos nossos), fala o seguinte a respeito disso:

A conclusão é que a classificação tradicional, no que se refere aos substantivos e aos adjetivos (e ainda aos pronomes), não tem salvação. Não se conseguiu, até hoje, uma definição que separasse com clareza essas três classes. Eu tendo a acreditar que são uma grande classe, dentro da qual se distinguem muitos tipos de comportamento gramatical.

tical. Acredito que as diferenças de comportamento dentro dessa classe (que podemos chamar de classes dos nominais) provêm principalmente de diferenças de significado. No momento em que uma palavra começa a ser usada com um novo significado (o que acontece com frequência), ela precisa mudar seu comportamento gramatical de acordo com sua nova função.

De acordo com a citação acima podemos entender que Perini enfatiza o estudo e a análise da língua sendo feita baseada no uso e no contexto, uma vez que as palavras apresentam comportamentos diferenciados. Essa tendência normativa do modelo da gramática tradicional, que entende a linguagem como uma nomenclatura⁵, é criticada pelo autor, pois a língua não é estática, mas dinâmica, estando sempre em atividade.

Dados os exemplos que refutam as definições tradicionais de substantivos e adjetivos, analisemos a classe das preposições.

Na gramática tradicional, essa classe nos é apresentada por meio de lista, totalizando, segundo CUNHA E CINTRA (2013), 17 palavras, a saber; a- ante- após- até -com- contra- de- desde- em- entre- para- perante- por- (per)- sem- sob- sobre- trás.

Ainda, de acordo com esta gramática, essa classe pode ser definida como “palavras que relacionam palavras”. De acordo com tal definição, nos deparamos com alguns problemas que esta mesma definição não sustenta. Observemos o seguinte exemplo citado por Ilari (2008, p.625-626):

O Palmeiras está vencendo o Corinthians *para* alívio dos palestrinos.

Não dá *para* ver coisa nenhuma *com* tanto prédio!

Nestes casos acima, as preposições não estão apenas relacionando palavras, mas sim, sentenças. Observemos o que Ilari (2008, p. 626. Grifos nossos) diz sobre este fato:

⁵ Conceito exposto no capítulo 5, que contempla a linguagem como um inventário, cabendo à palavra etiquetar o mundo.

Constata-se que a preposição pode “acrescentar um adjunto a uma sentença completa”, ou, de maneira equivalente, que “a preposição pode formar constituintes que se adjungem a uma sentença completa”, e isso contraria a opinião corrente, segundo a qual dos dois lados de uma preposição encontraremos sempre “palavras” e não “sentenças”.

Outro problema encontrado na descrição tradicional a respeito das preposições, evidenciado por Ilari (2008, p.626), é sobre a relação semântica que elas possuem.

(...) uma das falhas das abordagens tradicionais da preposição é a dificuldade de fornecer um tratamento abrangente para cada uma delas, que não se traduza em uma enumeração interminável dos “sentidos” que a preposição assume em seus diferentes usos e contextos. As afirmações a que leva esse tipo de tratamento não são propriamente erradas, mas são, no mais das vezes, óbvias, e tendem a transferir para a preposição elementos de sentido que, de fato, são dados por outras expressões presentes no contexto.

Ou seja, no que diz respeito aos valores semânticos das preposições, também encontramos problemas.

Ao comentar sobre estes “problemas internos” que o modelo tradicional de gramática apresenta, Bagno (2002, p.22) ressalta que:

De tudo isso se conclui que a Gramática Tradicional não tem bases científicas consistentes. Seus preceitos são o resultado de um processo bastante perverso: a transformação em dogmas, em “verdades” definitivas, de um conjunto de especulações filosóficas (“especulação” aqui não tem sentido pejorativo, é um termo tradicional em filosofia). De fato, as classificações, a terminologia, os conceitos e definições da GT foram, em sua origem, propostas de teorização dos fenômenos da linguagem, nunca foram hi-

póteses científicas postas à prova em experimentações empíricas (que é o que caracteriza toda ciência). Os autores da grande maioria dos compêndios gramaticais normativos não submetem, até hoje, as noções tradicionais a crítica, limitando-se a repetir – inalterados – os conceitos usados pelos gramáticos das gerações anteriores.

Como observamos, o MGT prescreve a norma-padrão, desconsiderando os variados contextos, como se não houvesse outras formas de falar a língua portuguesa.

Considerar todo o tipo de variação no ensino de língua, amplia as possibilidades de entendimento. Bagno (2002, p. 40) comenta que o desprezo, por parte do MGT, a essas variantes linguísticas pode gerar nos alunos uma “*baixa autoestima linguística*”.

Diante de todo o percurso histórico da gramática tradicional, houve uma valorização do sistema em relação ao uso, dando menos relevância ao uso. Assim, esse modelo afasta-se de uma visão semântico-pragmática da língua. Fundamentada no grego e no latim, deixou de fora muitos aspectos e peculiaridades do uso linguístico que não fosse o literário, criando assim algumas incongruências, como exibimos neste capítulo.

6. A VISÃO SEMÂNTICO-PRAGMÁTICA E A GRAMÁTICA COGNITIVA

O modelo de gramática cognitiva (doravante MGC) tem a ver diretamente com a corrente de estudos da Linguística Cognitiva ⁶ (doravante LC). O MGC constitui-se para modelar o sistema de linguagem e as suas relações com os processos cognitivos. Sobre isto, Ferrari (2011, p.14) comenta que:

A linguística cognitiva defende que a relação entre a palavra e o mundo é mediada pela cognição. Assim, o signifi-

⁶ Segundo Almeida (2009), constitui um novo capítulo na história do pensamento sobre a linguagem, que se desdobra em duas direções: se, de um lado, é mentalista e representacionista como a linguística gerativa, de outro, não é universalista como esta, dado o compromisso como hipótese da corporificação, que a torna relativista e dirige seu programa de pesquisa à conceptualização que cada língua natural representa.

cado deixa de ser um reflexo direto do mundo, e passa a ser visto como uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado. Sob essa perspectiva, as palavras não contêm significados, mas orientam a construção do sentido.

Na abordagem cognitiva da gramática, observamos que não são os objetos responsáveis pelos conceitos a eles atribuídos, mas sim quem irá conceituá-los. O sujeito é o protagonista neste processo. Isto envolve diversos fatores, entre eles: a situação comunicacional, o falante e o seu conhecimento de mundo.

A gramática cognitiva apresenta dois princípios fundamentais. O primeiro que contempla a linguagem como um sistema simbólico e o segundo de que a linguagem é um meio de comunicação e interação.

Podemos retomar, nesse sentido, a fala de Fauconnier (1997 apud ALVARO, 2013), em que afirma que “a linguagem é a ponta visível do *iceberg* da construção invisível do significado”.

Sobre esse modelo de estudo da gramática, Ferrari (2011, p.59) explica que “a ideia de que o significado é construído cognitivamente se apresenta como um dos pilares fundamentais”, sendo postulado na Semântica Cognitiva.

Daí, Salomão (1999, p.64) explica que a linguagem é entendida como operadora de conceptualização socialmente localizada, através da atuação de um sujeito cognitivo, em situação comunicativa real, que produz significados como construções mentais, a serem sancionadas no fluxo interativo. O sinal linguístico guia o processo de significação diretamente no contexto de uso.

Ferrari (2001, p.14) ressalta, no que diz respeito às hipóteses fundamentais da corrente de estudo da LC, a concepção da linguagem humana como instrumento de organização, processamento e transmissão de informação semântico-pragmática, e não como um sistema autônomo.

Lakoff (1987 apud ALVARO, 2013) explicita que a “pragmática é considerada a semântica da comunicação e o mesmo aparato teórico é usado nas descrições de ambos os domínios”. Tais colocações evidenciam no MGC a visão semântico-pragmática no estudo do funcionamento linguístico-cognitivo das formas gramaticais.

Por isso, dizemos que sob a ótica do MGC o estudo das formas gramaticais realiza-se considerando seu caráter dinâmico, processual e interacional, correlacionado aos processos cognitivos, que são operados pelos sujeitos, ressaltando-se, também aspectos relativos ao conhecimento de mundo, às experiências, aos comportamentos sociais, à percepção e à memória, conforme Lenz (In: BASSO; FERRAREZI Junior, 2013, p.34).

Daí, constitui-se uma importante tese nos estudos cognitivistas de linguagem a chamada “corporificação de linguagem” e a “corporificação da mente”.

Na visão cognitivista da linguagem, entende-se que os processos mentais possuem uma relação direta com os processos linguísticos. Segundo esta abordagem, mente e corpo estão integrados, ou seja, a mente não está isolada do corpo conforme a perspectiva cartesiana. Damásio (1994, p.276) discorre sobre essa influência cartesiana, ressaltando que seja:

Símbolo de um conjunto de ideias acerca do corpo, do cérebro e da mente que, de uma maneira ou de outra, continuam a influenciar as ciências e as humanidades no mundo ocidental. A preocupação é dirigida tanto à noção dualista com a qual Descartes separa a mente do cérebro do corpo como às variantes modernas dessa noção: por exemplo, a ideia de que mente e cérebro estão relacionados mas apenas no sentido de a mente ser o programa de software que corre numa parte do hardware chamado cérebro; ou que cérebro e corpo estão relacionados, mas apenas no sentido de o primeiro não conseguir sobreviver sem a manutenção que o segundo lhe oferece.

É nesta integração entre a mente e o corpo que consiste a tese da corporificação da linguagem.

Almeida (2008, p.17-18) comenta, sob a hipótese da corporificação, que “a linguagem passa a ser concebida como o reflexo da experiência do corpo no mundo real”. Para a pesquisadora, esta tese atribui corpo ao sujeito cognoscente e ressalta o papel da experiência no mundo na tessitura das línguas humanas.

Ao entender que a mente é corporificada nos pressupostos da LC, rompe-se a visão cartesiana de uma mente separada do corpo.

É neste sentido que Almeida diferencia a mente corporificada, se tratando da LC, em oposição à mente idealizada e desencarnada tratada pela Linguística Gerativa.

Essa perspectiva experiencialista da LC, de uma forma geral, opõem-se à visão objetivista apregoada pela Linguística Gerativa, protagonizada por Noam Chomsky.

Alvaro (2009, p.46) explicita, de maneira sucinta, um quadro panorâmico, diferenciando as visões objetivista e experiencialista, conforme apresentamos abaixo:

Objetivista

- pensar é manipular símbolos abstratos, que se relacionam diretamente com o mundo
- o pensamento é independente do corpo humano
- o pensamento é atomístico
- o pensamento é lógico e pode ser formalizado e descrito a partir de valores de verdade

Experiencialista

- o pensamento responde a uma estrutura ecológica
- o pensamento tem caráter corpóreo, isto é, se baseia na experiência corporal humana
- o pensamento tem propriedades gestálticas (percepção sensório-motora)
- o pensamento é imaginário e só pode ser descrito por modelos cognitivos

Segundo Lakoff (1987 apud ALVARO, 2008), a linguagem é parte da cognição e faz uso dos mecanismos da cognição geral.

Esses recursos linguísticos funcionam como uma instanciação dos processos cognitivos que abrangem variadas operações mentais, constituindo assim uma rede linguístico-cognitiva complexa.

Sob a visão cognitivista, realizamos essas operações mentais através de metáfora, metonímia, integração conceitual, por exemplo.

Existem bases cognitivas que nos servem de alicerces para a construção do significado; por exemplo: os MCIs (modelos cognitivos idealizados), os EIs(esquemas imagéticos) e os EMs (espaços mentais). Esses

recursos são de extrema relevância para a produção de sentidos no que tange ao uso dos recursos linguísticos.

Os MCIs são estruturas mentais, mais ou menos estáveis que armazenam o conhecimento e as experiências que nós possuímos. Chiavegatto (2009) afirma que essas estruturas são idealizadas, pois estão disponíveis para serem aplicados às atualizações com características semelhantes; e estáveis porque podem ser modificados, adicionando ou retirando informações, atualizando o nosso conhecimento sobre experiências que temos armazenadas na memória. E essas estruturas vão se expandindo na proporção que o nosso conhecimento sobre determinado assunto aprofunda.

Portanto, os MCIs são, segundo Almeida (2009,p.24), representações cognitivas estereotipadas, tendo muita semelhança com a noção de frame⁷, em que armazenamos palavras, conceitos, procedimentos e todas as nossas experiências que são ativadas em situações similares.

Para evidenciar a noção de MCIs, Lourenço (2014, p.52) cita o seguinte exemplo:

Pedro está com uma fome de leão

Conforme a autora comenta, fazemos a associação da “fome” com um “leão” porque temos conhecimento sobre o apetite desse animal. É no que diz respeito a esse conhecimento de mundo que os MCIs operam.

Outra base mental envolvida nesta rede linguístico-cognitiva de construção de sentidos são os esquemas imagéticos (doravante EIs). Esses mecanismos correspondem ao nosso conhecimento de mundo mediado por nossas experiências **corpóreas** e **perceptivas**. Em Lakoff e Turner (1983, apud, Ferrari,2011, p.86) vemos a seguinte definição para os esquemas imagéticos:

Os esquemas imagéticos são normalmente definidos como versões esquemáticas de imagens, concebidas como representações de experiências corporais, tanto sensoriais quanto perceptuais, em nossa interação com o mundo. Dado que os humanos andam eretos, têm a cabeça acima do tron-

⁷ Ver mais Fillmore, Lakoff.

co e os pés como base, precisam reclinar e olhar para baixo quando os objetos caem e olhar para cima quando os objetos sobem. Essa experiência perceptual ancorada no corpo, associada à gravidade, enseja o esquema imagético CIMA-BAIXO.

De uma forma geral, os EIs refletem domínios baseados em nossas experiências corpóreas. Ferrari (2011, p.87) cita um exemplo, que retomamos para entendermos a noção de esquemas imagéticos.

*O barco navegou para **dentro** do túnel.
Ele jogou o lixo **fora**.*

Nos exemplos citados, o EI CONTÊINER (dentro-fora) é resultado de nossas de nossas experiências com objetos dessa natureza e reflete-se na linguagem com expressões que remetem à ideia de movimentos semelhantes.

Outra operação mental que participa ativamente no processo de construção de significado são os espaços mentais (doravante EMs). Em Alvaro (2008, p.51), vemos a seguinte definição para os EMs: “(...) são, dessa forma, “compartimentos” cognitivos, disponíveis na memória de trabalho, dentro do qual são processadas informações”.

Assim, entendemos que os EMs são nutridos pelos os MCIs, quando ativados, por meio das estruturas linguísticas, em situações discursivas.

Outra operação que recebe destaque na gramática cognitiva é a metáfora, pois se entende que esta é fundamental para o nosso raciocínio. Cabe ressaltar que, os precursores da teoria da metáfora no pensamento foram Lakoff e Johnson nos anos 80. Daí em diante, muito outros estudos surgiram embasados na ideia do pensamento estruturado em processos metafóricos.

Vejamos então em que consiste esta teoria. Langacker (1987 apud, ALVARO 2013), ressalta que uma das funções mentais básicas é a capacidade de comparar elementos. Segundo Langacker, qualquer atividade mental será baseada em comparações entre eventos ou partes deles. Nisto consiste a ideia de metáfora, para abordagem cognitiva da linguagem, uma vez que o resultado é uma correlação de conceitos.

Alvaro (2013, p.125) também comenta que a metáfora, na perspectiva da visão cognitivista da linguagem, ocupa o centro do nosso raciocí-

nio. Segundo a pesquisadora, este processo de transferir ou mapear um sentido em comparação a outro é a base do nosso processo de entendimento, de compreensão e de atribuição de sentidos.

Fauconier (1997 apud ALVARO, 2013) também evidencia esta importância ao falar que: “os mapeamentos entre domínios são o coração de uma faculdade cognitiva única de produzir, transferir e processar significado”.

É válido ressaltar que, tradicionalmente, a metáfora vem sendo tratada como uma figura estilística e característica da literatura, porém à luz da gramática cognitiva a metáfora é um processo cognitivo, no qual nos baseamos para criação de recursos linguísticos.

Em “Metaphors we live by, Lakoff e Johnson (2002 apud ALVARO, 2013) apresentam diversos exemplos que evidenciam a afirmação de que a importância da metáfora no pensamento humano é essencial para a linguagem.

Os autores explicam, por exemplo, que “*afeto*” é tratado de maneira metafórica, embasado em experiências corpóreas. Vejamos os exemplos:

Temperatura: *Ele é uma pessoa fria; Os alunos foram recebidos calorosamente pelo professor.*

Distância espacial: *Eles são muito próximos; O jeito dela é muito distante.*”

Por meio dos exemplos acima, observamos o quanto a metáfora é essencial para a linguagem. O nosso pensamento é metafórico, pois nos utilizamos de conceitos de um domínio de experiência e transferimos para outro. Desta forma, para cada metáfora existe um domínio-fonte e um domínio-alvo. O primeiro diz respeito às experiências físicas e o outro as mais abstratas.

Outra operação mental é a mesclagem conceptual. Nós tanto ativamos os EMs já existentes, alimentados pelos MCIs, quanto criamos outros. Lourenço (2014, p.56) explica que na mesclagem conceptual o sentido é baseado em identificação, fazendo assim, um reconhecimento seja de semelhanças ou de oposições e criando uma mescla entre eles.

Sobre isto, Almeida (2009, p.40) cita um exemplo:

Ao transmitir competições de natação, é praxe das emissoras de TV exibir na tela uma linha que se desloca na mesma velocidade do narrador que bateu o último recorde. Cria-se, portanto, um cenário no qual o recordista, representado pela linha, está competindo “junto” com os demais nadadores. Evidentemente, é uma situação fictícia: a disputa em que o recorde foi batido já está terminada, aconteceu em outro tempo e possivelmente em outro lugar. A fusão de duas disputas separadas no tempo (e talvez no espaço) nos permite falar, não sem uma boa dose de imaginação, que determinado competidor está “atrás” ou “na frente” do recordista (embora o recordista talvez nem esteja presente).

(...) a disputa em que o recorde foi batido aconteceu antes da competição que está sendo transmitida, mas as duas provas são parcialmente fundidas.

Esse processo imaginativo de integração de semelhanças entre acontecimentos distintos, exposto no exemplo acima, a autora define como *mesclagem conceitual*.

Alvaro (2013, p.123) relata um episódio ocorrido com um professor, que iniciou uma pesquisa sobre significação das palavras. Para realização de tal tarefa, ele pediu para que os alunos redigissem uma redação utilizando os vocábulos: **presunto, toalha, pedras, formigas** e alguns outros que, a seu ver, estivessem relacionados com a ideia de piquenique. O objetivo era ao findar a tarefa, comparar todas as redações. Porém, ao fazer isto, deparou-se com o seguinte trecho: **“A polícia tava subindo o morro. Aí eu vi que tinha um presunto com uma toalha. A boca dele tava cheia de formiga (...)”**.

Por meio deste exemplo, podemos observar alguns aspectos presentes no processo de construção de sentido. A palavra **“presunto”** que para alguns alunos fazia parte de um elemento do piquenique, para outro teve um sentido completamente diferente. A respeito do exemplo exibido, Alvaro (2013, p.124) afirma que:

O mal-entendido acima deixa evidente algo que faz parte, segundo o paradigma da Gramática Cognitiva, da pró-

*pria natureza da linguagem, a saber: o fato de que os significados não são transparentes e não correspondem a uma relação estável e objetiva entre palavra e coisa. Na verdade, o significado é uma **construção**, mediada pelo nosso sistema conceptual (o qual, por sua vez, é alimentado pelo nosso sistema perceptual)”.*

Claramente, por meio do exemplo citado, percebemos que a palavra “**presunto**” ativa diferentes bases de conhecimento e experiência de mundo dos estudantes e até mesmo do professor.

É neste sentido que Alvaro (2013) afirma que não há uma relação estável entre palavra e coisa, uma vez que o significado é construído, de acordo com a nossa percepção e conhecimento.

Todos esses mecanismos e operações (MCIs, EIs, EMs, Metáforas cognitivas e Mesclagem conceptual) exibidos e percorridos de maneira breve ao longo deste capítulo, dedicado ao modelo da gramática cognitiva, no faz retomar Alvaro (2013) que afirma “ter encontrado, nos preceitos da gramática cognitiva, uma perspectiva teórica para integrar objetivo e metodologia de ensino crítico-reflexivo e significativo da gramática da língua”.

Direcionados, então, pela perspectiva semântico-pragmática para o ensino de língua portuguesa, entendemos que o modelo gramatical cognitivo, com seus pressupostos teóricos dinâmicos, processuais e interacionistas, pode embasar metodologicamente as práticas educativas dos docentes de língua materna, uma vez que evidencia o sujeito como agente na construção do significado. Dessa forma, coaduna-se às perspectivas das OCNs.

As OCNs, como mostramos no capítulo 3, apresentam uma proposta interacionista para o ensino de gramática da língua. Comprovemos isto por meio da seguinte citação (OCNs, p.18,19,21. Grifos nossos):

O caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada, a fim de discutir as contribuições que tais domínios científicos acarretaram, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna. Procura-se, dessa maneira, demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da lín-

gua – e, mais amplamente, da linguagem –, em diferentes instâncias sociais; conseqüentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de **interação** considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos. (...)

“Não se trata, aqui, como já dito, de detalhar as razões pelas quais os estudos da Linguística – de abordagem teórica ou aplicada – foram identificando a necessidade de rever e redimensionar seus objetos de estudo. Mas o fato é que o desenvolvimento do campo levou, posteriormente, mais especificamente nos anos 1980, a que se considerasse, grosso modo, que a variação dos usos da língua – sendo afeita a variações individuais dos produtores e dos receptores bem como a variações das situações de **interação** – só seria **efetivamente compreendida** (e isso pelos professores, pelos alunos e pelos próprios linguistas) quando considerada na materialidade do texto e em relação ao contexto de produção de sentido, o que envolve tanto o contexto imediato em que se dá a interação quanto a esfera social de que ela emerge. Dizendo de outra maneira, esse período foi marcado, junto à comunidade acadêmica, por um relativo consenso sobre o fato de que entender os usos da língua significa considerar os recursos e os arranjos pelos quais se constrói um texto, num dado contexto. Foi, então, que ganharam força os estudos acerca da construção da configuração textual, particularmente sobre os mecanismos pelos quais se manifesta a coesão dos textos bem como sobre os elementos que concorrem para a coerência textual.”

Diante disso, fica claro que as propostas interacionistas mencionadas neste documento se contrapõem a visão tradicional da gramática que contempla a língua como uma nomenclatura, conceito este exibido no capítulo quatro.

Trazendo os conceitos do MGC para o ensino de gramática de língua, que perpassa pela visão semântico-pragmática, entendemos que sob a perspectiva cognitiva o sentido é tratado e analisado no coletivo, na interação, conforme as diretrizes das OCNs apontam.

Esperamos, ainda que de maneira incipiente, ter apresentado alguns dos pressupostos de gramática cognitiva, que podem contribuir para a realização de uma visão semântico-pragmática nas práticas educativas para o ensino e o aprendizado do funcionamento do uso das formas linguísticas.

7. CENÁRIO DA EDUCAÇÃO SEGUNDO O ENEM

Diante de tudo o que foi dito sobre um ensino semântico-pragmático da língua portuguesa, vimos que o modelo tradicional de gramática não converge para tal visão.

Sob a ótica tradicional da gramática, o ensino é fragmentado, apartando o significado do seu contexto de uso, o que gera algumas implicações e incoerências. Vieira e Brandão (2009, p.16) ressaltam: “uma gramática normativa que prescreve normas que serão válidas em todos os contextos, não levando em conta a variação em qualquer dimensão ou nível. Esse ensino centrado no código tem por trás um juízo de valor”.

Entre tais implicações, Zanoto (2010 apud ALVARO, 2013) revela um sério problema no ensino de língua no Brasil, para respaldar esta afirmação a mesma se baseia nos resultados negativos atingidos pelos estudantes na avaliação do ENEM.

Isto pode estar associado ao fato de que, como foi citado anteriormente, a metodologia, as diretrizes semântico-pragmáticas, presentes também nas OCNs, e o sistema de avaliação (ENEM) não têm caminhado na mesma direção.

Como exibimos no capítulo 3, o ENEM é um exame aplicado aos concluintes do nível médio, estando relacionado às propostas das OCNs, que visa avaliar o aproveitamento da aprendizagem do aluno ao longo do ensino básico.

Em sendo assim, nos utilizamos dos resultados do ENEM (2011) para evidenciarmos uma possível consequência entre a divergência metodologia/avaliação.

Desta forma, realizaremos uma breve reflexão sobre o cenário de ensino de língua portuguesa no Brasil, tendo como base os resultados obtidos no Exame Nacional de Ensino Médio de 2011.

O sustentáculo para esta abordagem foi o trabalho de pesquisa de Lourenço (2014 p.22-31), no qual a autora por meio de dados concretos

aponta as possíveis causas do fracasso dos estudantes no ENEM, exibindo os resultados de cada região do país.

Mapa dos índices de desempenho do ENEM 2011

Norte	Acima de 500(%)	Abaixo de 500(%)
AC	21,05	79,85
AM	42,71	57,29
AP	44,44	55,56
PA	43,1	56,9
RO	43,02	56,98
RR	50	50
TO	28,42	71,58
Nordeste		
AL	33,33	66,67
BA	60,4	39,6
CE	22,01	77,9
MA	36,8	63,2
PB	43,33	56,67
PE	59,8	40,2
PI	21,7	78,3
RN	32,56	67,44
SE	46,87	53,13
Centro-Oeste		
DF	85,71	14,29
GO	43,37	56,63
MS	62,35	37,65
MT	43,01	56,99
Sudeste		
ES	19,25	80,75
NG	63,94	36,06
RJ	79,27	20,73
SP	77,68	22,32
Sul		
PR	53,98	46,02
RS	85,14	14,86
SC	69,86	30,14

Como podemos observar, estamos diante de um cenário negativo, que ainda pode ser considerado mais agravante nas regiões norte e nordeste, levando-nos a acreditar que existe uma relação socioeconômica com esses resultados quando comparados aos do sul do país.

De acordo com Lourenço (2014, p.17), uma das causas deste insucesso pode estar associada à questão da metodologia e escolha do modelo de gramática utilizado no ensino de língua portuguesa, ainda em sua maioria tradicional.

Por meio desse quadro panorâmico, podemos inferir que o ensino de língua materna no Brasil está em crise. Existe um descompasso considerável entre as diretrizes das OCNs, que enfocam o ensino de língua sob uma ótica semântico-pragmática e as práticas utilizadas em sala de aula pelos docentes, como exibido no capítulo 2. Acerca disto, Lourenço comenta que:

Os baixos índices do ENEM 2011 explicitam que os alunos não desenvolveram suficientemente a habilidade de produção de texto. Essa habilidade, porém, poderia ser aprimorada com práticas educativas baseadas em uma metodologia voltada a produção de sentido por meio do desenvolvimento da leitura e escrita. Seguindo, aí, inclusive as bases linguísticas do interacionismo, ressaltadas nas OCNs, que servem de orientação para a elaboração da prova que se constitui ENEM.

Logo, entendemos que as OCNs e o ENEM⁸ relacionam-se, no que se refere à aprendizagem de língua portuguesa, compreendendo que o sujeito é o agente do seu conhecimento.

Conforme o corpus aqui apresentado, no capítulo 2, 95% dos professores entrevistados não conhecem as OCNs e 90% utilizam apenas o modelo de gramática tradicional.

Diante disto, nos questionamos sobre o preparo desses alunos concluintes do Ensino Médio para a realização do ENEM. Qual é a possibilidade de eles serem bem sucedidos, se a metodologia, a que foram submetidos ao longo da vida escolar destoa das propostas interacionistas e semântico-pragmáticas que são abordadas nas questões avaliativas do ENEM?

⁸ O ENEM é um exame fundamentado nas OCNs, como abordamos no capítulo 3.

Parece-nos que esta possibilidade de serem bem sucedidos torna-se remota, pois o modelo de gramática tradicional usado para sua formação tende a estudar a forma independentemente do contexto de uso discursivo⁹, prescrevendo normas, divergindo, assim, de uma visão semântico-pragmática.

No que cerne ao ensino de língua sob uma perspectiva semântico-pragmática, não podemos analisar a produção de sentido afastando o sujeito do contexto em que o mesmo está inserido. Existe uma série de elementos que compõem esse sujeito e que devem ser considerados nesta análise.

De acordo com a perspectiva semântico-pragmática, o aluno deve ter essa visão de língua, sob a qual entendemos que a linguagem é unicamente um processo, é construída, não está pronta¹⁰. Entendendo que o significado não está ligado à forma, pois a língua é dinâmica.

Travaglia (2005) ressalta que a escola insiste no modelo de gramática prescritivo, privilegiando apenas uma variante da língua, a saber: a norma culta, que exclui outras variantes, inclusive a que o aluno manifesta. É desta forma que o modelo prescritivo aborda o ensino de língua, fundamentado em apenas uma variante da língua.

É nesse sentido que Vieira e Brandão (2009,p.28) comentam:

Esta reflexão sobre a língua deve ir além da observação do que é “certo” e “errado”. A prática da leitura e da escrita será fundamental para atingir os objetivos, pois fará com que o indivíduo entre em contato com uma pluralidade de normas, além da sua própria. Quando se fala em “usar melhor”, pode-se pensar em ser capaz de usar a chamada norma culta padrão, mas também se pode pensar apenas em eficácia comunicativa. O ensino da língua deveria centrar-se menos em exercícios gramaticais, de ensino de metalinguagem e mais em possibilitar ao aluno o domínio das varias modalidades de uso e da modalidade culta da comunidade de que ele faz parte.

Diante disso, entendemos que seria de grande valia se a metodologia de ensino de língua portuguesa estivesse em consonância com a visão se-

⁹ O contexto de uso discursivo prevê as relações pragmáticas de construção de sentidos.

¹⁰ Como vimos nos princípios teóricos da gramática cognitiva. Ver mais no capítulo 6.

mântico-pragmática, também exposta nas OCNs, a qual aponta para uma visão interacionista da língua, considerando que o sentido é construído no meio social.

A perspectiva semântico-pragmática parece que nos oferece mais recursos para o entendimento do funcionamento do uso das formas gramaticais da língua, ampliando as possibilidades de ensino, entendimento e de aprendizagem. Em sendo assim, podendo contribuir para resultados mais satisfatórios no ENEM.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando nosso trabalho, registramos aqui nossas considerações finais a respeito do tema abordado.

Ao iniciarmos este estudo, procurávamos discorrer sobre a visão semântico-pragmática no ensino de língua portuguesa, apontada, também pelas OCNs e abordada nas questões do ENEM.

Vimos que a linguagem, de acordo com a perspectiva semântico-pragmática, assume um papel constitutivo, seguindo o postulado de Franchi, retomados por Ilari, no qual o significado é construído na interação entre os sujeitos nos seus mais diferentes contextos.

Logo, sob esta ótica, o ensino de língua considera todos os aspectos que permeiam o ato da comunicação, no qual o sujeito está inserido, entendendo que o significado não está pronto, mas em constante dinamicidade, na interação dos falantes.

Tendo compreendido isto, procuramos, a partir de então, qual o modelo gramatical convergiria para a visão semântico-pragmática e interacionista da língua. Entretanto, primordialmente, julgamos necessário constatar qual era a metodologia mais utilizada em sala de aula pelos professores de língua portuguesa, para que então, pudéssemos compará-la às perspectivas semântico-pragmáticas.

Para isto, buscamos por meio de aplicação de questionário junto aos docentes, verificarmos em que embasavam suas práticas educativas.

Deparamo-nos com um resultado percentual em que nos revelou que 90% dos professores de língua portuguesa utilizavam, unicamente, como fundamentação metodológica para o ensino de língua o modelo de gramática tradicional.

Diante disso, por meio de argumentos de estudiosos da área, explicitamos que o modelo de gramática tradicional (MGT) diverge da visão semântico-pragmática, exposta também nas OCNs, uma vez que no MGT a língua é vista como uma nomenclatura, servindo para rotular o real, entendendo que o sujeito é apenas um receptáculo e não um agente. O significado é considerado “pronto”, cabendo à língua apenas etiquetá-lo.

Desta forma, o MGT privilegia apenas a norma-padrão e desconsidera as demais formas e possíveis contextos de uso da língua. Não servindo, assim, como aparato metodológico para um ensino semântico-pragmático.

Na contramão do MGT, encontramos no modelo de gramática cognitiva (MGC) uma metodologia para a prática de um ensino semântico-pragmático, tão enfatizado nas OCNs. Os princípios da gramática cognitiva são embasados nos estudos de Lakoff, Johnson, Fauconnier, Langacker, Almeida, Ferrari entre outros, que foram, pertinentemente, retomados, ao longo do estudo, aqui, apresentado.

Sob a ótica da gramática cognitiva, segundo Ferrari (2011, p.14), a relação entre a palavra e o mundo é mediada pela cognição. Portanto, sob esta visão, o significado deixa de ser um mero reflexo do mundo para assumir uma função constitutivo-cognitiva, por meio da qual o mundo é experienciado pelo sujeito.

Isto nos leva a entender a relevância que o MGC atribui ao sujeito e as suas experiências, considerando-o como agente do processo de produção de sentido.

É neste aspecto, que encontramos na perspectiva semântico-pragmática do MGC uma convergência à visão das OCNs para o ensino de língua materna, pois o documento ressalta que:

Um outro ponto essencial, nesse quadro, é o de que, sendo a linguagem uma capacidade humana de simbolizar e de interagir e, por essa via, condição para que se construam as realidades, não se pode dizer que entre os signos que constituem os diferentes sistemas semióticos e o mundo haja de fato uma relação direta. Assume-se, portanto, o pressuposto de que as relações entre mundo e linguagem são convencionais, nascem das demandas das sociedades e de seus grupos sociais, e das transformações pelas quais pas-

sam em razão de novos usos, que emergem de novas demandas. Daí se poder depreender um outro princípio, o de que os conhecimentos são elaborados, sempre, por formas de linguagem, sendo fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos. Seguindo esse raciocínio, pode-se concluir, também, que o processo de desenvolvimento do sujeito está imbricado em seu processo de socialização. Dito de outro modo, é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social. Em síntese, por ser uma atividade de natureza ao mesmo tempo social e cognitiva, pode-se dizer que toda e qualquer situação de interação é co-construída entre os sujeitos. Pode-se ainda complementar dizendo que, como somos sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, as nossas atividades de uso da língua e da linguagem, que assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico.

Um ensino semântico-pragmático pode propiciar que o aluno perceba que seu conhecimento de mundo está intrinsicamente ligado ao pensamento e à linguagem. Assim, no MGC, entende-se que o sentido produzido pelo sujeito ganha destaque neste processo de aprendizagem da língua.

É relacionado a isto, que destacamos a relevância de um ensino semântico-pragmático que apresente como metodologia um modelo gramatical que considere o aluno e todo o contexto social em que o mesmo está inserido, buscando compreender o sentido produzido por ele.

É neste sentido que o modelo de gramática cognitiva apresenta-se, como um recurso que possibilita, por meio sua fundamentação teórica, um ensino semântico-pragmático.

Nosso estudo, portanto, tem por finalidade, expor uma proposta de metodologia, sendo esta o modelo gramatical cognitivo (MGC) como fundamentação teórica, que pode possibilitar a elaboração de metodologia para práticas de um ensino semântico-pragmático da gramática da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria L. et al. **Linguística Cognitiva em foco: morfologia e semântica do português**. Rio de Janeiro. Publitz Soluções Editoriais, 2009.

ALVARO, Patrícia Teles. **O enigma do ensino de gramática: decifre-me ou devoro-te**. Revista Souza Marques. Rio de Janeiro. V.1, N.29, p. 119-129,2013.

_____. **Escalarização e mesclagem na polissemia do até: um estudo das relações linguístico-cognitivas do uso dos operadores escalares**. Rio de Janeiro. 173f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) Faculdade de Letras UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

ANDRADE, Gilberto Keller et al. **Curso de Língua Geral: Notas de Aula do Dr.Prof. Jorge Campos**. 1998.39f. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do SUL, Rio Grande do Sul, 1998. Disponível em: [http://www.jcamposc.com.br/cursos/curso de linguistica geral.pdf](http://www.jcamposc.com.br/cursos/curso_de_linguistica_geral.pdf)>. Acesso em: 06 de dez.2014.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. Editora parábola. São Paulo, 2002.

BARBOSA, Christiane Jaroski. **Será que eles sabem que sabem falar língua portuguesa?** Disponível em: <[http://www.facos.edu.br/old/revistas/trajetoria multicursos/sera que eles](http://www.facos.edu.br/old/revistas/trajetoria_multicursos/sera_que_eles.pdf)>.pdf. Acesso em: 11 de fev.2015

BASSO, Renato; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Semântica, semânticas uma introdução**. São Paulo. Ed. Contexto. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. 2006. 239 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 11 de jan.2014

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 11 de dez.2014

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei n. 9394, de 20 dezembro de 1996). Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 de dez.2014.

CARVALHO, Adriana Rocha. **O ensino de leitura em língua inglesa em uma escola pública de Fortaleza: Das orientações curriculares à prática docente no Ensino Médio**. 2009.157 p. Dissertação de Mestrado acadêmico em Linguística Aplicada. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/adrianadarochacarvalho.pdf>>. Acesso em: 11 de fev.2015

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. **Introdução à Linguística Cognitiva**. 2009.96f. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/matraca/matraca24/arqs/matraca24a03.pdf>>. Acesso em: 07 de dez.2014

DAMÁSIO, Antonio. **O erro de Descartes. (1994) Emoção, razão e cérebro humano**. Companhia das Letras.

DAMÁSIO, Antonio; DAMÁSIO, Hanna. **O cérebro e a linguagem**. Revista, viver mente & Cérebro scientific American. 2004. Disponível em: <http://www.psiquiatriageral.com.br/cerebro/cerebro_e_a_linguagem.htm>. Acesso em: 11 de nov.2014

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo. Contexto, 2011

_____. **Modelos de gramática em linguística cognitiva: princípios convergentes e perspectivas complementares.** Cadernos de letras da UFF – dossiê: letras e cognição n° 41, p. 149-165, 2010. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/41/artigo7.pdf>>. Acesso em: 11 de fev.2015

FRANCHI, Carlos. **Linguagem: atividade constitutiva** in ILARI, Rodolfo. **Linguagem- atividade constitutiva (ideias e leitura de um aprendiz).** São Paulo. Parábola editorial. 2011.

GARCIA, Janaina Pires. **Breve percurso histórico para pensar as questões dos PCNs na educação brasileira.** Educação Pública. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0293.html>>. Acesso em: 02 de fev.2015

GOULARTE, Raquel as Silva. **A contribuição do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de Língua Portuguesa.** Disponível em: <http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi_sepesq/arquivosPDF/27680/2221/com_identificacao/trabalho.pdf>. Acesso em: 16 de fev.2015

ILARI, Rodolfo. **Linguagem – Atividade constitutiva (ideias e leitura de um aprendiz).** Editora parábola. São Paulo, 2011

LAKOFF, George & JONHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana.** Mercado das Letras ed. São Paulo, 2002.

LENZ, Paula. **Semântica Cognitiva** in BASSO, FERRAREZI JUNIOR. 2013, **Semântica, Semânticas uma introdução.** Ed. Contexto. S.P.

LOURENÇO, Beatriz da Silva. **O ENEM e a gramática cognitiva: um estudo sobre produção de texto e produção de sentidos.** Rio de Janeiro, 2014.

MARTELOTA, Mario Eduardo. **Manual de Linguística.** São Paulo. Contexto ed., 2008

MATTOS e SILVA. **Tradição gramatical e gramática Tradicional.** Editora Contexto. São Paulo, 2002

MATTOS e SILVA. **Contradições no ensino de Português**. Editora Contexto. São Paulo, 2003

MUSSALIN, Fernanda & Anna Christina, BENTES (2001) (orgs.) **Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras**. Volumes 1 e 2. São Paulo: Cortez Editora.

PERINI, Mário. **Sofrendo a Gramática**. Editora Ática. São Paulo, 2000

PINHEIRO, Keyla. **Concepções de linguagem**. 2010. Disponível em: <<http://keylapinheiro.blogspot.com.br/2010/03/concepcoes-de-linguagem.html>>. Acesso em: 16 de fev.2015

RESENHA de Martelotta, M.E. (org.). (2008). **Manual de Linguística**. 1a Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfNz0AJ/21-manual-linguistica>>. Acesso em: 11 de jan.2015

SALOMÃO, Maria et al. **Veredas: revista de estudos linguísticos**. Editora UFJF. Minas Gerais, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Editora cultrix. 2004

SILVA, Augusto Soares; BATOREÓ, Hanna Jacobowicz. **Gramática Cognitiva: estruturação conceptual, arquitetura e aplicações**. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8319.pdf>>. Acesso em: 11 de nov.2014

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo. 10 ed. Cortez, 2005

VIEIRA e BRANDÃO. **Ensino de gramática descrição e uso**. Editora Contexto. São Paulo, 2009