


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

MARIA EUNICE BARBOSA VIDAL MENDONÇA

**A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NA ESCRITA DE ALUNOS
UNIVERSITÁRIOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO
FUNDAMENTADA NOS PRINCÍPIOS COGNITIVOS DE
ADAPTAÇÃO E COMPLEXIDADE**



**ARARAQUARA – SP
2011**

MARIA EUNICE BARBOSA VIDAL MENDONÇA

**A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NA ESCRITA DE ALUNOS
UNIVERSITÁRIOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO
FUNDAMENTADA NOS PRINCÍPIOS COGNITIVOS DE
ADAPTAÇÃO E COMPLEXIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Letras.

Linha de pesquisa: Ensino / Aprendizagem de Língua.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu

ARARAQUARA – SP.
2011

MARIA EUNICE BARBOSA VIDAL MENDONÇA

**A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NA ESCRITA DE ALUNOS
UNIVERSITÁRIOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO
FUNDAMENTADA NOS PRINCÍPIOS COGNITIVOS DE
ADAPTAÇÃO E COMPLEXIDADE**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Letras.

Linha de pesquisa: Ensino / Aprendizagem de Língua
Orientador: Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu

Data da defesa: 18 / maio /2011

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador:

Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu
Universidade “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Araraquara.

Membro Titular:

Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin
Universidade “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Araraquara.

Membro Titular:

Profa. Dra. Eliana Izabel Scurciatto
Fundação Municipal de Santa Fé do Sul.

Membro Titular:

Profa. Dra. Maria Flávia de Figueiredo Pereira Bollela
Universidade de Franca.

Membro Titular:

Profa. Dra. Iracema Aparecida Wada Papa
Centro Universitário Claretiano.

Local:

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Ao Giovani e à Maitê, sempre.

Ao Paulo de Tarso.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Antônio Suárez Abreu, cuja orientação mescla a competência do pesquisador com a experiência e a sensibilidade do professor, a quem faço questão de dedicar os eventuais méritos deste trabalho.

À Profa. Dra. Beatriz Quirino Arruda, componente da banca do Exame de Qualificação do meu doutorado, pela forma segura e criteriosa de indicar novos caminhos sem perder a gentileza.

Aos alunos ingressantes no Curso de Direito da Faculdade “Dr. Francisco Maeda”- FAFRAM, em 2010, pela dedicação e empenho nas tarefas de reescrita de textos, o que propiciou o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos de sempre e à minha família, em especial à Rosa, pela sensível acolhida dos meus projetos.

Ao meu marido Ivo, por jamais ter colocado qualquer impedimento aos meus estudos ou ter desaprovado as horas em que, afastada dos nossos filhos, estive na companhia de filhos adotivos, meus alunos.

In memoriam

Aos meus pais, uma reparação pela vida de sacrifício que tiveram para, desde as séries iniciais, honrar-me com o material escolar e o incentivo imprescindíveis.

“Os limites de minha linguagem denotam os limites do meu mundo”.

Ludwig Wittgenstein (1968, p. 111)

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi encontrar novos direcionamentos para o ensino de língua, na dinâmica complexa da ordenação de ideias em textos escritos por alunos universitários. Nossa hipótese básica é de que um número considerável de jovens ingressantes no ensino superior não redige com clareza por falta do necessário domínio das estruturas sintáticas e suas funções, o que decorre, a nosso ver, de um equívoco na concepção de língua e de escrita sob a qual eles foram educados. Com o intuito de compreender as estratégias linguísticas utilizadas por alunos recém-admitidos em faculdade, para organizar com clareza as suas ideias, recorreremos à perspectiva funcionalista e aos postulados da Linguística Cognitiva, uma vez que esses modelos teóricos partilham a mesma noção de que a língua é parte da cognição humana, devendo, pois, ser estudada em função do contexto sociocomunicativo. O *corpus* desta pesquisa é constituído por um conjunto de textos escritos por ingressantes em Direito, visto que deles — mais do que outros profissionais — serão exigidas habilidades linguísticas capazes de corresponder, de forma clara, aos anseios de seus clientes. Nossa amostra resultou de atividades de reescrita de textos confusos ou ambíguos que foram oferecidos aos alunos em sala de aula. A proposta de refacção textual foi baseada no paradigma dos Sistemas Complexos, que entende que tanto a parte está no todo, como o todo está nas partes de que se compõe. Desse modo, os alunos foram levados a buscar soluções de clareza para seus textos, trabalhando intuitivamente, procurando orientação de reescrita somente no princípio da complexidade de passar da desordem (caos) para a ordem sem receberem instruções gramaticais explícitas. Os resultados permitiram a valiosa possibilidade de ensinar questões de língua confiando na reordenação de estruturas pelos próprios alunos.

Palavras-chaves: Clareza. Textos (re)escritos. Cognição. Complexidade. Ensino.

ABSTRACT

The aim of this thesis was to find new issues for language teaching, in the complex dynamics of ordering ideas in written texts by college students. Our hypothesis is that a considerable number of students entering college do not write in a clear way, for lacking the necessary mastery of syntactic structures and their functions. From our point of view, this is due to the development of a failing conception of both language and writing during their education. Aiming at understanding linguistic strategies employed by college freshmen for organizing their ideas with clarity, we called on the functionalist viewpoint and the assumptions of cognitive linguistics, since those frameworks share the same notion of language as part of human cognition and thus must be studied in the social and communicative context. The *corpus* of this research is composed by an amount of texts written by Law freshman students, because inasmuch for them — more than others professionals — it will be requested language skills apt for corresponding, in a clear way, to the aspirations of their clients. Our sample is the result of the rewriting activity of bewildered or ambiguous texts presented to the students in classrooms. The text rewriting proposal is based on the Complex System paragon, which states that the part is in the whole as much as the whole is in its component parts. Thereby, the students were guided to look for clarity solutions for their texts, working intuitively by finding the rewriting guidance only under the complexity principle of passing from disorder (chaos) to order, without explicit grammatical instructions. The results worthily contributed to a possibility of teaching language issues by trusting the own students to reordering structures.

Key words: Clarity. Rewriting texts. Cognition. Complexity. Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1	
A QUESTÃO DA CLAREZA: INTERFACE ENTRE TEORIZAÇÃO LINGUÍSTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA	16
1 Do Ensino Clássico de Língua Portuguesa às Concepções Atuais.....	16
2 Contribuição do Funcionalismo e Outras Correntes de Análise Linguística para a Compreensão de Texto e Textualidade.....	22
3 A Clareza como Qualidade de um Bom Texto.....	28
3.1 A Coesão a Serviço da Clareza e Concisão na Construção de Textos.....	28
3.2 A Coerência a Serviço da Clareza nos Textos.....	38
CAPÍTULO 2	
BUSCANDO UMA DEFINIÇÃO OPERATÓRIA DE LINGUAGEM: UMA ABORDAGEM FUNCIONAL-COGNITIVISTA	41
1 O Funcionalismo de Simon Dik.....	48
2 Da Gramática Funcional para uma Gramática Discursivo-Funcional.....	51
3 Sintaxe sob a Perspectiva Pragmático-Funcionalista.....	54
4 Articulação Teórica - Linguística Cognitiva e Orientação Funcionalista: Domínios Afins.....	62
4.1 Categorização e Teoria dos Protótipos.....	64
4.2 <i>Frames</i> e <i>Scripts</i>	68
4.3 Metáfora e Metonímia.....	72
4.4 Esquemas de Imagens.....	77
4.5 Espaços Mentais.....	82
4.6 Iconicidade.....	90
4.7 Gramática e Cognição.....	92
CAPÍTULO 3	
A CONSTRUÇÃO DA CLAREZA NOS TEXTOS DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS	97
1 Caracterização do Grupo Amostral: um Diagnóstico e uma Reflexão.....	97
2 Diálogo com o Texto Legal.....	106
3 Um Exercício de Refacção.....	110
3.1 Textos Confusos.....	112
3.2 Textos Ambíguos.....	117
CAPÍTULO 4	
DISCUSSÃO: REFACÇÃO E COMPLEXIDADE NO TRABALHO DE ADAPTAÇÃO	133
1 Linguagem como um Sistema Adaptativo Complexo.....	134
1.1 A Palavra “Caos” sob a Perspectiva da Complexidade.....	137
1.2 Linguagem Humana e seus Atratores.....	138
2 Tratamento e Discussão de Resultados à Luz da Complexidade: Sugestões didático-pedagógicas.....	142

CONCLUSÃO	155
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE	164
APÊNDICE A – Caracterização Socioeconômico-Cultural	165
ANEXOS	168
ANEXO A – Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004	169
ANEXO B – Reescritas de Alunos do 1º Ano do Curso de Direito da FAFRAM	172

INTRODUÇÃO

Clareza é tradicionalmente conceituada como uma virtude do texto que não deixa dúvidas de compreensão em seu destinatário. Fiel a esse conceito, caberá a quem deseja elaborar um texto inteligível tomar algumas providências como, por exemplo, considerar o conhecimento que se tem do destinatário e o contexto de interação, a fim de fazer escolhas linguísticas adequadas à interpretação desejada.

Excetuando-se os textos enigmáticos e charadísticos, certos anúncios publicitários e alguns chistes em que se investe, via de regra, na ambiguidade para provocar o efeito de humor, na maior parte dos gêneros discursivos, a clareza é uma qualidade fulcral.

Esse tema enseja, como primeiro argumento de defesa, que escrever é uma competência cognitiva visceralmente humana que deve ser desenvolvida na escola, o que já agrega responsabilidades. Escrever com clareza, então, exige ainda mais responsabilidades de cunho educativo. Certas habilidades deverão ser requeridas dos alunos tais como: selecionar ideias e ordená-las em construções sintáticas compreensíveis.

Não se trata de seguir receitas, que não as há, mas, se por acaso, ao longo das séries dos ensinos fundamental e médio, essas habilidades não forem trabalhadas, verificar-se-á o que de mais comum acontece nas salas de 1º ano de faculdade: os alunos não raro chegam despreparados para as atividades de leitura e produção escrita na graduação.

Desse modo, registre-se nossa problematização: por que os professores nem sempre conseguem levar os alunos a aperfeiçoar sua capacidade de elaborar textos com clareza na modalidade escrita da língua?

Essa questão sugere, pelo menos em tese, a tradição das escolas em ensinar aos alunos mais metalinguagem do que propriamente linguagem, o que nos leva à hipótese de que lhes falta, aos alunos, o domínio das estruturas da língua e suas funções, decorrente de uma concepção equivocada de língua e de escrita sob a qual foram ensinados.

Em sentido oposto, o conhecimento da estrutura e do funcionamento linguístico favorece o engajamento dos alunos com as atividades de leitura e escrita. A eficácia do seu ensino, a nosso ver, decorre de uma abordagem que leva os aprendizes a compreender a natureza dinâmica do circuito sociocomunicativo. Essa compreensão é que fará com que aprendam a refletir sobre o trabalho com a linguagem na composição dos enunciados, apropriando-se das estratégias linguísticas assimiladas de sua história de leitura e de vida.

Evidentemente, o método desse ensino será o indutivo. Logo, sua aplicação deverá partir da observação da escrita dos alunos pelo professor, que deverá explicitar, sob o ponto de vista da complexidade, o que eles fizeram para ordenar as ideias com clareza nos textos e como o fizeram. Por fim, apresentam-se as definições metalinguísticas, usando a funcionalidade da ordenação sintática para chegar à construção do sentido.

Partimos do pressuposto de que uma abordagem funcional-cognitivista da língua pode contribuir para evitar esse problema. Segue-se que o objetivo geral desta pesquisa não tem por interesse averiguar erros e acertos nos textos redigidos pelos alunos. Não busca tampouco demonstrar, a partir dos “desvios” textuais, o vigor de teorias linguísticas. Pretende-se, em última análise, encontrar informações úteis sobre o empacotamento dos sentidos nos textos, interessados que estamos em descobrir novos direcionamentos em termos de ensino.

Em virtude desse objetivo didático, verificou-se em que medida e por que os universitários se servem mais de algumas estratégias linguísticas do que de outras na (re)escrita de seus textos. No caso desta pesquisa, o levantamento das estratégias (mudança de posição sintática; integração de termos em campo

oracional por meio da pontuação; supressão de trechos problemáticos) utilizadas pelos alunos pôde detectar caminhos para ensinar sintaxe.

Acreditamos que os modelos teóricos que partilham as ideias de que a língua é parte da cognição humana, que produz significados e que deve ser estudada em função do contexto sociocomunicativo, consubstanciam as metas desta pesquisa. Com base nessa crença, vimos na perspectiva funcionalista, bem como nos postulados da Linguística Cognitiva, um campo promissor para a investigação a que nos propúnhamos.

Em sendo assim, escolhemos textos escritos por alunos ingressantes em Direito para *corpus* desta pesquisa. A escolha se justifica por entendermos que a qualidade da clareza na ordenação sintática dos enunciados, consequência do desenvolvimento da competência comunicativa, será instrumento primordial na vida desses acadêmicos – aspirantes ao universo advocatício.

Evoquemos, do ponto de vista da crítica construtiva, uma matéria publicada na revista *Língua Portuguesa*, onde Pereira Júnior (2009) relata o caso do pedreiro Gleison Lopes de Oliveira que foi solto por interpretação equivocada de uma frase confusa, após ser preso pela morte do empresário Néelson Schincariol, na cidade de Itu-SP. Um desembargador do Tribunal da Justiça de São Paulo recusara *habeas corpus* para o réu. A falta de clareza do texto que comunicou essa decisão, porém levou o então juiz de Itu, José Fernando Azevedo Minhoto, a autorizar a soltura de Gleison em 17 de abril de 2004. Passadas duas semanas, a ordem foi revogada, e, recapturado, o acusado teve um novo pedido para responder em liberdade, negado pelo Supremo Tribunal Federal.

Claro fique que esse tema tem relevância para a Justiça, leia-se, organização da sociedade, uma vez que a falta de clareza pode, como nesse caso, produzir mal-entendidos que beneficiam criminosos e podem até mesmo prejudicar inocentes, além de distorcerem direitos em contratos, apólices e decisões judiciais, entre outros.

Usamos do seguinte procedimento metodológico: selecionamos 08 fragmentos de textos escritos por alunos universitários com os quais vimos trabalhando ao longo da nossa carreira no magistério superior.

Separámos esses excertos em dois grupos de problemas: textos confusos e textos ambíguos. Confiamos a transcrição desses 08 fragmentos aos 30 alunos ingressantes no 1º ano do Curso de Direito da Faculdade “Dr. Francisco Maeda” - FAFRAM, em 2010, pedindo-lhes apenas que melhorassem a redação original. Dessa forma, reunimos um total de 240 reescritas de textos como *corpus* inicial para a investigação.

Feita a leitura de todo o material e tendo destacado, já, as estratégias utilizadas pelos alunos para conferir redação mais clara aos textos-bases, separámos 12 refacções de cada um dos 08 trechos oferecidos para reescrita. Assim, ficamos com um total de 96 refacções que constituiu, em definitivo, um *corpus* representativo para a investigação.

As reescritas foram identificadas, no corpo deste trabalho, pela estratégia de refacção e o seu número respectivo. Assim: Estratégia de Reescrita 01, Estratégia de Reescrita 02, etc, conforme se verá mais adiante.

Uma visão geral da incidência desses usos é apresentada, também mais adiante, em tabela. Alguns enunciados que expressavam um mesmo tipo de estratégia, por se mostrarem redundantes, foram desconsiderados. Também os trechos que fugiram à proposta de reescrita foram preteridos por outros.

No final, a análise dos dados da pesquisa não recaiu meramente sobre a superfície dos textos de alunos em si, mas, principalmente, sobre o processo adaptativo complexo que subjaz à redação desses textos.

Nos parágrafos seguintes, apresenta-se uma síntese do conteúdo de cada capítulo que compõe este trabalho. Assim, no Capítulo 1, tecemos um breve relato sobre como tem sido o tratamento que as escolas vêm dando ao ensino de língua portuguesa, buscando situar aquele que considera a dimensão transfrástica dos

enunciados em português, o que satisfaz bem aos propósitos desta investigação. Ainda nesse capítulo, incluíram-se considerações sobre os fatores de textualidade com ênfase especial para a clareza como qualidade de um bom texto.

O Capítulo 2 traçou os alicerces da abordagem funcionalista, com destaque para o modelo de Dik (1989) e Hengeveld (2004). Com o intuito de tornar ainda mais robusto o referencial teórico, recorreremos aos postulados da Linguística Cognitiva. Por se tratar de um campo bastante recente, procuramos destinar, no item “Articulação Teórica - Linguística Cognitiva e Orientação Funcionalista: Domínios Afins”, um detalhamento considerável até mesmo em respeito ao leitor.

No Capítulo 3, uma parte introdutória dá a conhecer os alunos – recém-admitidos na faculdade e informantes da pesquisa – mais um paralelo entre o que prevê uma linha funcionalista de ensino e a coincidência do caráter social do uso linguístico, conclamado em documentos oficiais destinados aos cursos de Direito. Feitas essas considerações, passamos à análise e interpretação do *corpus* – conjunto de textos reescritos pelos alunos, aplicando conceitos do capítulo anterior.

Com a ambição dos não iniciados, pretendíamos, num primeiro momento, estabelecer uma relação entre essas orientações teóricas e a prática de ensino de língua materna. Mais tarde, porém, lidando com o *corpus*, atentamos para a necessidade de reconhecer, em um novo paradigma – o dos Sistemas Complexos –, uma possibilidade de melhor compreensão dos dados do trabalho.

Surgiu, então, a necessidade de abrir um quarto capítulo para discutir nossos achados, justificando a adoção do modelo da complexidade para explicar os resultados a que chegamos.

No final, a Conclusão relaciona, como não poderia deixar de acontecer, os resultados obtidos, bem como aponta algumas sugestões em termos de ensino.

CAPÍTULO 1

A QUESTÃO DA CLAREZA: INTERFACE ENTRE TEORIZAÇÃO LINGUÍSTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

1 Do Ensino Clássico de Língua Portuguesa às Concepções Atuais

Atualmente já não se questiona o fato de que a prioridade no ensino da língua seja a interpretação e a produção de textos. É por meio da expressão verbal que alguém se torna um cidadão no sentido político-social e ideológico do termo. Assim, a compreensão e a descrição da realidade, a expressão dos sentimentos e anseios, a manifestação da vontade, os questionamentos e as reivindicações; enfim, a interação social e a atuação no sentido não só de participar da comunidade em que vive como também de ser capaz de alterar positivamente os seus valores, visando ao bem comum, dependem da capacidade que tem o indivíduo de fazer uso da linguagem de modo claro e eficaz. Em síntese, o exercício da cidadania está associado à capacidade de usar adequadamente a linguagem, ou seja, de receber e produzir textos.

Considerando que o objeto desta investigação é o texto escrito, é preciso considerar que a construção da clareza, que leva ao entendimento quase imediato das sentenças textuais, demanda aprendizado sistemático, cujos métodos e técnicas as fases escolares iniciais e médias detêm. Por isso, um dos objetivos desta pesquisa é detectar até que ponto os alunos que chegam à Faculdade têm assimilado algumas dessas técnicas.

Além das práticas de desinibição, de desenvolvimento do raciocínio lógico, dos incentivos à criatividade, é necessário que se desenvolva o domínio das estruturas sintáticas e suas funções básicas que dará ao aluno condições para a produção de enunciados bem acabados. Tais estruturas vão desde as escolhas

lexicais adequadas ao tema tratado e ao registro em que se pretenda redigir, até o domínio dos enunciados maiores que compõem o texto, ou seja, o veículo linguístico que intermedeia a comunicação.

Entretanto, o tratamento dado ao ensino de língua portuguesa e, mais especificamente ao trabalho com textos, tem sido questionado em inúmeros trabalhos acadêmicos. No geral, as pesquisas discutem os critérios utilizados pelos professores na avaliação dos textos produzidos pelos alunos. As críticas, quase sempre, referem-se ao despreparo docente para oferecer ao aluno a compreensão dos recursos linguísticos que a língua lhe faculta, em lugar da preocupação exagerada com as questões de gramática.

Mas o que se entende, afinal, por gramática? Ao discutir o que é gramática e qual é o seu objeto de estudo, Neves (2005, p.113) assevera:

Era para facilitar a leitura dos primeiros poetas gregos que os gramáticos publicavam comentários e tratados de gramática, que cumpriam duas tarefas: estabelecer e explicar a língua desses autores (pesquisa) e proteger da corrupção essa língua “pura” e “correta” (docência), já que a língua cotidianamente falada nos centros do helenismo era considerada corrompida. E, servindo à interpretação e à crítica, realiza-se o estudo metódico dos elementos da língua e compõe-se o que tradicionalmente seria qualificado propriamente como gramática.

Essa citação deixa evidente que o contexto helenístico é que ditava as preocupações gramaticais com a língua genuína – em oposição à “bárbara” – empregada pelos autores da literatura daquela época. Donde se infere que a modalidade oral da Hélade e suas variedades coloquiais eram desconsideradas pelos primeiros gramáticos, pois não eram essas, afinal, foco de interesse.

No Brasil, o ensino antigo de Língua Pátria entendia a gramática normativa de inspiração grega como modelo único e inquestionável do saber linguístico. Em certa medida, o ensino gramatical outrora reforçava os objetivos que nortearam a criação de uma gramática pelos gregos. Nessa perspectiva, os estudos gramaticais ocupavam-se, essencialmente, das chamadas classes de palavras e das suas regras de combinação no português escrito culto dos clássicos da literatura.

Desse modo, negava-se ao aluno não somente o acesso ao papel novidadeiro e ativo que, criativamente, deveria desempenhar no uso da linguagem, mas, antes se lhe emperravam o talento e o empenho na verbalização de suas ideias.

Fique claro que esse comentário nada tem a ver com a ideia fria e neutra de que não devam ser ensinadas as regras da língua padrão nas escolas públicas e particulares do país. Negar ao aluno o acesso à modalidade linguística socialmente prestigiada - que deve ser somada e, não, substituída pela modalidade coloquial ou familiar que ele já conhece - configuraria nanismo ético e intelectual do profissional do magistério.

Ainda hoje as gramáticas prescrevem, como não poderia deixar de ser, o regramento da escrita padrão tal como se fazia na época em que surgiram. Contudo, justiça seja feita, numerosos estudos gramaticais já incluem a preocupação com a fala, de modo que a gramática da língua oral tem sido objeto de investigação em projetos sérios com envolvimento de pesquisadores.

Apenas para ficar em um exemplo: o Projeto Norma Urbana Culta (Nurc) produziu gravações em cinco grandes cidades brasileiras, e dessas transcrições se servem pesquisadores para elaboração de suas teses. O material transcrito também serviu de base para a recente publicação, a *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de autoria do linguista Ataliba Teixeira de Castilho.

Ora, que a língua seja um fato social é central para quem quer que se disponha a refletir sobre o trabalho em sala de aula. Nessa perspectiva, apoiada em propostas funcionalistas, Neves (2010) coloca a gramática na conjunção das relações sintáticas, semânticas e pragmáticas – que se entredeterminam na ativação do processo de interação verbal com vista ao efeito pretendido pelos interagentes – e defende que cabe à escola fazer o estudante mergulhar nessa ativação dos processos de constituição dos enunciados, se o que se deseja é que ele, verdadeiramente, domine a gramática da língua falada e escrita.

Logo, ao contrário, se se conceber o domínio de uma língua apenas no sentido de conjunto de regras a serem seguidas, pressupõe-se que o objetivo desse ensino seja meramente o de oferecer um modelo isolado e autônomo de correção, em que não contemplam os três componentes entredeterminados, acima citados.

Esse o contexto em que florescem, dentro da linguística e das ciências da mente, nas décadas de 60 e 70, estudos sobre os processos mentais humanos e as tentativas de introduzir os modelos gerativistas no ensino.

Nesse período, são amplamente difundidos os trabalhos do linguista Noam Chomsky que apontam a sintaxe como centro da análise de uma língua. O modelo sintático chomskyano insiste na “independência da gramática” em relação ao sentido, como bem lembram Paveau e Sarfati (2006, p. 168):

O objetivo de Chomsky será elaborar um modelo capaz de explicar todas as fases gramaticais de uma língua, no plano de sua estrutura sintática. Ele dá o célebre exemplo da frase *As idéias verdes sem cor dormem furiosamente*, perfeitamente gramatical mas a-semântico.

A questão que se colocava na época é que, se a competência linguística define-se como a capacidade de produzir frases, infere-se que o ensino de língua deva conferir ao aluno o domínio de um modelo gerador de frases sintaticamente corretas, mesmo que não o sejam semanticamente.

A esse respeito, é interessante ver a crítica que, já em 1981, um professor universitário, no Brasil, fazia à tentativa de aplicar as ideias gerativistas ao ensino:

Esta linguística “biônica” não pode continuar estendendo seu imperialismo no nosso ambiente, máxime quando sua influência já não é tão marcante nem nos Estados Unidos onde nasceu, nem na Europa que benevolmente a acolheu. Num país necessitado, como o nosso, de gramáticas e textos essencialmente pedagógicos, não tem sentido que se continuem a publicar aplicações da Teoria Padrão, ou pior ainda da Teoria Clássica! Nossos alunos universitários não sabem às vezes escrever corretamente sua própria língua: será justo que nós dediquemos nossos esforços a fazer exatamente aquilo que Robin Lakoff censura aludindo a obras que pretendem aplicar o gerativismo ao ensino? (HOYOS-ANDRADE, 1981, p. 100)

Sem entrar no mérito dessa discussão, apenas ressaltamos que, nos anos seguintes, surgiu a demanda de extensão do objeto do ensino de língua para a

dimensão transfrástica dos enunciados. Não por acaso, multiplicaram-se os estudos da Linguística de Textos e Análise do Discurso, nos quais se engajaram pensadores, psicólogos e educadores, com as linhas mestras da nova visão da ciência linguística.

São estudos nos quais se verificam, além dos fatores de textualidade, as relações intertextuais, o contexto de produção e recepção de textos... E mais: as marcas de inscrição do Sujeito nos enunciados, ignoradas, até então, pelas abordagens estruturalistas.

De fato, o objeto da linguística não é mais a “langue” de Ferdinand de Saussure que se opõe à “parole”, mas, sim, a **comunicabilidade humana** e, portanto, os elementos da linguagem que desempenham essa função.

Nesse viés, Antoine Culioli¹ erige a sua Teoria das Operações Enunciativas, cujo trabalho com a visibilidade dos textos se revela importante, uma vez que comporta marcas de uma atividade organizadora interna e invisível do processo de investimento de significados específicos por um Sujeito em sua experiência singular.

Os princípios teóricos do professor Culioli (1990, p. 14) encerram a ideia de que “a atividade de linguagem remete a uma atividade de reprodução e de reconhecimento das formas, ora, essas formas não podem ser estudadas independentemente dos textos, e os textos não podem ser independentes das línguas”.

Interessante, a nosso ver, é que esses princípios decorrem da compreensão da linguagem enquanto trabalho de investimento de sentidos aos textos. Dessa maneira, Culioli elabora uma linguística fundamentada sobre o exame de produções de locutores, vale dizer, de textos.

¹ Os trabalhos de Culioli situam-se no âmbito da Linguística Enunciativa e propõem reflexão de ordem epistemológica. Nascido em 1924, o conjunto de seus trabalhos constitui-se, quase que exclusivamente, de artigos, entrevistas e conferências.

Outro exemplo de abordagem das unidades transfrásticas pode ser encontrado, sob a etiqueta de “linguísticas discursivas”, em Paveau e Sarfati (2006). Conceitua-se Análise do Discurso como uma corrente das ciências da linguagem que mantém com a linguística relações complexas que se redefinem à medida que surgem novas pesquisas, e se propõem noções, ferramentas e métodos específicos que lhe consagram, à AD, um campo disciplinar autônomo.

Esses autores destacam que os trabalhos dos analistas do discurso

[...] partem do princípio de que os enunciados não se apresentam como frases ou como seqüência de frases, mas como textos. Ora o texto é um modo de organização específico, que deve ser estudado como tal em relação às condições nas quais ele é produzido. Considerar a estruturação de um texto em relação às suas condições de produção, é considerá-lo como discurso. (GRAVITZ, 1990 apud PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 202).

Como se observa, essas teorizações procuram afastar o formalismo que caracteriza as abordagens tradicionais dos fenômenos linguísticos e o sentido meramente instrumental nos objetivos do ensino de línguas. Pode-se dizer, de modo geral, que procuram considerar os fenômenos de línguas não como partes ou formas delimitadas e isoladas, mas, sim, como integrantes de um *continuum* de ocorrências, cujas operações enfatizam a ação do Sujeito de forma proeminente.

Logo, em decorrência dessas considerações, não se pode pensar em objetividade na linguagem, mas somente em **intersubjetividade**. Afinal, os efeitos de sentido – fruto de um trabalho do Sujeito com a linguagem – poder-se-ão efetivar apenas se houver solidariedade de um interlocutor ativo, que chegue à interpretação esperada, no contexto.

Esse o clima em que se situa o Funcionalismo. Diferentemente de abordagens formalistas, trata-se de um campo com objetivo imaginoso, porque concebe a linguagem como instrumento de interação social e, ainda, porque busca, no contexto discursivo, a motivação para os fatos linguísticos que se expressam além da estrutura gramatical.

Neste ponto, seria esdrúxulo, senão inédito, desconsiderar a notável confluência entre os temas tratados na linguística de textos e as propostas

abrigadas no funcionalismo, uma vez que modernos estudos, já se sabe, comprovaram essa harmonização.

Neves (2006, p. 27) avalia um apanhado geral de itens (referenciação, categorização, anáfora associativa, entre outros) em que se evidencia “uma natural ligação do trabalho da linguística textual com o aparato teórico funcionalista”.

Comparações à parte, os funcionalistas são unânimes em assumir o postulado da não autonomia. Ou, em outros termos: a linguagem (e a gramática) não pode ser descrita nem explicada adequadamente como um sistema autônomo.

Dessa maneira, os processos sintáticos, segundo Berlinck, Augusto e Scher (2001), são entendidos pelas relações que o componente sintático da língua mantém com os componentes semântico e discursivo. Clarifica-se a sintaxe jogando luzes sobre o contexto (texto e/ou situação comunicativa).

Tudo somado, cabem à perfeição as palavras de Cunha, Costa e Cezario (2003, p. 29):

Ao lado da descrição sintática, cabe investigar as circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas lingüísticas e seus contextos específicos de uso. Segundo a hipótese funcionalista, a estrutura gramatical depende do uso que se faz da língua, ou seja, a estrutura é motivada pela situação comunicativa. Nesse sentido, a estrutura é uma variável dependente, pois os usos da língua, ao longo do tempo, é que dão forma ao sistema. A necessidade de investigar a sintaxe nos termos da semântica e da pragmática é comum a todas as abordagens funcionalistas atuais.

2 Contribuição do Funcionalismo e Outras Correntes de Análise Linguística para a Compreensão de Texto e Textualidade

Julgamos oportuno introduzir, neste capítulo, algumas considerações sobre **texto** e **textualidade**, dado que esses são pressupostos operacionais básicos e imprescindíveis para qualquer reflexão acerca dos processos de constituição de enunciados escritos, objetivo deste trabalho.

Pode-se atribuir a texto vários conceitos. Um mais genérico consideraria texto como “todo produto de sistemas semióticos que pode ser **lido**” (ARAÚJO, 2000, p.29, grifo do autor). Com efeito, leem-se filmes, quadros, ou mesmo um olhar...

Em se tratando de linguagem verbal, poder-se-ia atribuir o termo texto às sequências de sentenças faladas ou escritas. Essa definição, porém, é incompleta.

O que seria, então, um texto?

Para chegar a uma conceituação, convém, antes, tecer algumas considerações sobre a Linguística Textual que pode ser identificada como um ramo da Linguística que elege o texto como objeto de estudo.

Senão vejamos: antes de seu advento, na década de 60, as pesquisas atinham-se quase exclusivamente ao estudo da frase. Somente a partir do momento em que o texto – e não mais a frase – passou a ser tomado como unidade de estudo, é que se priorizaram os aspectos semânticos e contextuais, de certa forma negligenciados pelos estudiosos da linguagem. Cabe aqui uma ressalva: não se quis dizer, com isso, que se desconhecia a importância de tais aspectos, mas apenas que não eram esses os pontos de que partiam, até então, as investigações linguísticas.

A partir da década de 80, intensificaram-se as atenções dos linguistas para esse novo campo da Linguística. Esse o momento em que se amplia o âmbito das investigações para o contexto em que se manifestam as condições de produção e recepção dos textos.

Essa tendência de incorporação da pragmática significou, para Schmidt (1978 apud Cutrim, 1998), uma evolução da Linguística Textual em direção a uma teoria pragmática do texto, cujo ponto de partida é o ato de comunicação – acrescido de pressupostos psicossociológicos – situado num contexto de interlocução. Visto dessa maneira, o ato de comunicação representa uma forma específica de interação social. Segue-se que o que se examina não é, apenas e tão somente, a

competência textual, mas, sim, a **competência comunicativa**. Ou, posto de outra forma: o que está sob exame é a capacidade que tem o falante de usar satisfatoriamente a linguagem nas diferentes situações de interlocução.

Para as análises que se farão, nesta pesquisa, será importante a definição de texto encontrada em Koch (2006, p. 17, grifo da autora) que elucida:

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio **lugar** da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Assim, para a autora, são ingredientes presentes, explícita ou implicitamente, no objeto texto: 1º) a manifestação linguística como lugar de interação social; 2º) processos cognitivos que viabilizam a produção de sentidos; 3º) a situação concreta, ou seja, o contexto em que o texto é produzido e interpretado.

Igualmente importantes são as palavras de Marcuschi (1983, p. 12-13) que definem texto para a Linguística Textual:

[...] a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

Em Halliday e Hasan (1976), texto é entendido como uma ocorrência falada ou escrita que, independentemente do tamanho, seja coerente em relação ao contexto da situação, consistente em registro², e coerente em relação a ele mesmo e, portanto, coeso. Da combinação das configurações semânticas de registro e coesão resulta naquilo que chamam de **textura**.

² Por registro entenda-se “uma série de configurações semânticas que estão associadas a classes específicas de contextos de situação e que definem a substância do texto: o que ele significa, no sentido mais amplo, incluindo todos os componentes de seu significado – social, expressivo, comunicativo, representacional e etc.” (p.26)

Fundador da gramática sistêmico-funcional, Halliday (1985) assevera que cada elemento da língua deve ser interpretado como funcional em relação ao texto. Para ele, a organização da linguagem encerra um caráter natural, não arbitrário, além de estar intimamente associada às necessidades de uso.

Dessa maneira, para o autor, as estruturas linguísticas são produtos de três processos semânticos simultâneos: a) uma representação da experiência (**função ideacional**); b) uma mensagem (**função textual**); c) uma troca interativa (**função interpessoal**).

Essa compreensão confirma, a nosso ver, que “Fogo!”, por exemplo, pode ser considerado como um texto. Ou seja, essa expressão linguística, proferida num contexto de incêndio, exprime a intenção não só de advertir as pessoas sobre o perigo de se queimarem, mas também de buscar, se possível, socorro para que se apaguem as chamas.

Nesse caso, espera-se que os interlocutores, a quem se dirige a advertência/pedido de ajuda, com base nas informações pragmáticas que detêm, sejam capazes de compreender o texto de modo a recuperar nele a intenção.

Assim nos parece que a evolução da Linguística Textual levou a uma expansão do conceito de texto, a ponto de legitimar o seu sentido na relação de comunhão dos fatores linguístico, intencional e situacional.

Tendo em conta essas noções de texto arroladas acima, numa perspectiva funcional, destacam-se, por fim, as propostas de Abreu (2008, p. 22), para quem o texto é “uma proposta de construção de sentidos”, querendo dizer que são os usuários da língua que buscam, em sua memória discursiva, as informações de que dispõem para a intelecção dos textos.

O autor sustenta que o texto não deve ser tomado como um fenômeno linguístico com sentido acabado, conforme definiu, por muito tempo, a tradição, mas como um indutor de pensamento.

Assim, atribui-se sentido aos textos quando se aciona o conhecimento de mundo. Mas não só: “um texto é sempre o produto de uma intenção” e “um texto existe sempre dentro de um determinado gênero” (ABREU, 2008, p. 26-27).

É nesse sentido que consideramos importantes, para esta pesquisa, as concepções acima, cuja preocupação é o funcionamento do texto nas interações sociodiscursivas. O conceito de texto desses autores contempla uma base funcional, o que satisfaz plenamente os objetivos deste trabalho.

De posse da noção de texto como uma unidade em uso, em que se encontram amalgamados elementos linguísticos e elementos pragmático-cognitivos, para pô-la em prática, é imprescindível dispor também do conceito de textualidade.

Logo, **Textualidade** ou **Textura** se revela como uma unidade significativa e, não, um encadeamento aleatório de frases ou palavras, criada por um conjunto de processos semânticos, construída na base da experiência e comunicada a interlocutores.

Partindo dessa concepção, Beaugrande e Dressler (1981) propõem o estudo da textualidade por meio de padrões necessários para que um texto seja comunicativo. Para eles, além da **coesão** e **coerência** que estão centradas no texto, existem ainda mais cinco padrões de textualidade, que estão centrados no usuário: a) **informatividade**- informações expostas pelo texto; b) **intencionalidade**- intenção do falante ao produzir um texto; c) **aceitabilidade**- atitude do ouvinte ao aceitar o texto como coeso e coerente; d) **situacionalidade**- interferência do contexto na formação do texto; e) **intertextualidade**- elementos de um texto que remetem a outro(s).

Um dado fundamental, diga-se logo, é a ação conjunta desses padrões de textualidade. Os que se centram no material linguístico do texto – a coesão e a coerência – não operam de maneira estanque, uma vez que reclamam a presença de fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. São eles: o conhecimento compartilhado dos interlocutores, a intenção de quem produz o texto de

modo a conquistar a aceitação daquele a quem se dirige e a adequação do texto à situação real.

Entretanto, Gregolin (1993) adverte que, ao distinguirem os fatores centrados no texto dos centrados no usuário, os autores acabam mostrando a dificuldade de integrar, na análise, elementos linguísticos e não linguísticos. Ela afirma que os fatores centrados no usuário evidenciam elementos que constituem a argumentatividade dos textos, em cuja estrutura se manifestam elementos complexos, linguísticos e não linguísticos.

Dessa forma, a textualidade é erigida em três níveis: 1º) **nível lógico-cognitivo**, em que são estabelecidas as representações semânticas do texto; 2º) **nível linguístico**, em que se estabelece a coesão textual através de procedimentos como a pronominalização, a sequencialização por conectores ou pelo emprego de tempos verbais, entre outros; 3º) **nível contextual ou pragmático**, em que se estabelece a relação entre o texto e o contexto de produção.

Posto isso, sustenta-se que o trabalho com o texto no ensino de língua deve levar em conta esses três níveis, integrados pela força argumentativa da linguagem, na produção de efeitos de sentido.

Neste ponto, cumpre destacar que muitos linguistas vêm dando especial relevo à função social da linguagem, e os **fatores de textualidade** têm recebido diversos tratamentos que valorizam, sobremaneira, os elementos pragmáticos. Em síntese, são estudos que, aplicados ao ensino da língua, priorizam a verificação de como se processa a comunicação, ou seja, de como os usuários da língua se comunicam efetivamente.

No que diz respeito ao estudo dos fatores de textualidade, que se fará no prolongamento desta pesquisa, recorrer-se-á à linha de pensamento representada, principalmente, por Abreu (2001, 2008), Koch (2006), Koch e Travaglia (1993) e Neves (2006).

3 A Clareza como Qualidade de um Bom Texto

Da mesma maneira que Abreu (2001), também consideraremos, neste trabalho, a definição de textualidade como a **trama semântica dos textos**. Faremos, ainda, das palavras desse autor as nossas, para propor que as qualidades de um bom texto são: **coesão, clareza, concisão e coerência** (essenciais); **informatividade e criatividade** (complementares).

O foco de nossas análises recairá na questão da clareza na escrita de textos, defendendo, contudo, que, somente pela equilibrada reunião das qualidades acima, obtém-se a necessária articulação dos sentidos. Em contrapartida, do emprego problemático dessas qualidades, ou da ausência delas, resultam textos confusos, ambíguos ou ininteligíveis, porque com ideias desarticuladas e não claras.

3.1 A Coesão a Serviço da Clareza e Concisão na Construção de Textos

Por coesão entende-se a ligação que se efetiva por meio de elementos linguísticos específicos que constituem a superfície textual. Existem, na língua, palavras e expressões que exercem uma função importante na composição de textos: criam uma rede de relações e referências que garante a manutenção da unidade textual.

Como explicita Abreu (2008), o recurso coesivo que faz uso de pronomes, artigos definidos e advérbios de lugar chama-se **coesão por referência**. O que faz uso de elipses denomina-se **coesão por elipse**. E o que faz uso de sinônimos recebe o nome de **coesão léxica ou lexical**.

Assim, dentre os elementos linguísticos responsáveis pela coesão referencial, ressaltam-se as formas pronominais e as adverbiais:

No evento comemorativo dos 20 anos do ECA, destacou-se a presença de Luiz Inácio Lula da Silva. **Lá, ele** assinou projeto de lei que proíbe palmadas em crianças.

Nesse exemplo, o pronome “ele” só se faz compreender, se se fizer uma volta à sentença imediatamente anterior, onde é possível encontrar o nome do ex-presidente do Brasil. Note-se, então, que “ele” se refere, anaforicamente, a “Luiz Inácio Lula da Silva”. Já o advérbio marcador de lugar, “lá”, faz remissão ao “evento comemorativo dos 20 anos do ECA”.

Em ambos os casos, portanto, a coesão foi estabelecida por elementos linguísticos capazes de efetivar a amarração dos dois enunciados, soldando-os num só bloco, num todo de sentido claro. Mas não só. Não fosse essa possibilidade de estabelecer ligaduras textuais, os enunciados compor-se-iam prolixos e enfadonhos pela redundância dos termos.

A propósito da concisão, a elipse ou categoria vazia também se realiza como uma ferramenta, por meio da qual opera a coesão referencial. Seja o exemplo:

A lei eleitoral brasileira é incompatível com o regime constitucional, em que se acha assegurada a liberdade de expressão, porque Ø proíbe referências a candidatos e partidos políticos em programas humorísticos de rádio e TV.

Acima, o agente, executor da ação de “proibir”, não aparece explícito. Na anteposição ao verbo, encontra-se uma posição vazia, não sendo, entretanto, impedimento para recuperar “a lei eleitoral brasileira”, constituinte facilmente identificável no contexto do enunciado.

Se **anáfora** pode ser entendida, *grosso modo*, como um recurso de coesão que retoma algo já enunciado anteriormente; enquanto, de maneira contrária, **catáfora** é dada como uma antecipação de algo que será enunciado posteriormente, claro está que a elipse pertence à cadeia referencial, o que vale dizer, anafórica.

A par dessas reflexões, Abreu (2008) destaca que o chamado sujeito oculto ou elíptico, que comumente figura nas gramáticas do português, nada mais é que uma estratégia para costurar uma frase em outra, promovendo, dessa forma, a coesão textual por meio da recuperação de uma referência feita anteriormente.

Acrescentamos: seria razoável, ainda, que, nos compêndios de gramática, a elipse fosse explicada em termos funcionais. Muito mais que um apagamento, a elipse é um fator de economia na linguagem. Tal mecanismo serve para omitir sintagmas inferíveis, prestando-se, pois, à manutenção da concisão como uma das qualidades de um bom texto.

A título de comentário apenas: nos casos em que se registra a elipse, o que se tem é a ausência de um constituinte oracional, mas ausência do ponto de vista formal, físico, se assim o podemos dizer, lexical.

Isso se verifica, a seguir, num exemplo de texto claro, em que se veem, imiscuídas, as estratégias de coesão referencial e por elipse:

A Flip-2010, Festa Literária Internacional de Paraty, foi aberta pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Ele proferiu palestra sobre Gilberto Freyre, escritor que privilegiou, especialmente, os temas sociais. Os organizadores do evento estão otimistas e Ø esperam ainda mais pessoas que nas edições anteriores do evento. Nos dias da Flip, os participantes poderão frequentar pousadas, restaurantes e lojas de Paraty.

Apenas para ilustrar a falta de clareza a que se pode chegar, quando há prioridade de um recurso de coesão em detrimento de outro, segue versão com ênfase nas elipses:

A Flip-2010 foi aberta pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Ø Proferiu palestra sobre Gilberto Freyre, Ø privilegiou, especialmente, os temas sociais. Os organizadores do evento estão otimistas e Ø esperam Ø ainda mais que nas

edições anteriores do evento. Nos dias da Flip, Ø poderão frequentar pousadas, restaurantes e lojas de Paraty.

Acima, a versão que excede em elipses é indubitavelmente mais concisa, porém, ambígua. Não se sabe identificar pela desinência verbal de “proferir” se o sujeito é a Flip ou o ex-presidente. Também não é possível definir quem escreveu sobre temas sociais: FHC? Gilberto Freyre? Do mesmo modo se desconhece o complemento de “esperam”, permanecendo incógnitos aqueles que “poderão frequentar” ambientes em Paraty.

Sobre esse último caso, elipse do complemento verbal, Borba (1998, p. 199) dá estes exemplos: “Marta estuda a lição e lê muitos livros > Marta estuda e lê muito”. Conforme verifica o autor, há verbos que permitem esse tipo de apagamento, a fim de serem empregados em seu valor genérico. É preciso que se diga, contudo, ainda nos termos de Borba, que “esse processo de embutimento de um constituinte sempre se aplica quando ele é óbvio”, o que não é o caso da versão em que se omitiu o argumento “pessoas”, exigido pela forma verbal “esperar”.

Como se vê, essas considerações deixam perceber que os processos de coesão referencial e coesão por elipse se definem separadamente, como é óbvio. Em textos bem formados, contudo, esses mecanismos costumam coocorrer, principalmente porque, juntos – não discretos –, têm como evidente consequência a clareza e a concisão que enriquecem a costura textual.

Outro expediente linguístico que possibilita a coesão referencial é a definitivização, em enunciados como:

O ex-presidente Fernando Collor possui **um carro** que custa cerca de R\$ 700 mil. **O carro** – mais caro de todo o Congresso – é um modelo da Ferrari.

Esse o caso em que a informação nova vem introduzida pelo pronome indefinido “um” e, na sequência, referida pelo definido “o”. Embora seja mais característico o fato de as expressões introduzidas por artigo indefinido não se

prestarem, normalmente, à retomada de referentes já inseridos no texto, Schwarz (2000 apud Koch, 2006) aponta três casos em que isso pode acontecer: 1) quando se relaciona um referente de um conjunto já mencionado; 2) quando se nomeiam partes de um referente previamente mencionado; ou, 3) quando, conscientemente, não se especifica melhor o referente, para criar um efeito de suspense. Exemplificam esses casos, respectivamente:

- **Um grupo de colegiais** entrou na sala. **Um rapazinho loiro** acenou para mim.

- Preciso consertar o telhado. **Uma telha** está quebrada.

- Assalto a banco: os meliantes atiram no motorista de um carro forte. O caixa age com rapidez de um raio: fazendo o dinheiro desaparecer não se sabe como, apresenta aos assaltantes duas caixas vazias. À noite, ele recebe uma visita inesperada. No dia seguinte, **um cadáver** é retirado de um riacho próximo. (SCHWARZ, 2000 apud KOCH, 2006, p. 104-105, grifos da autora)

Há ainda que levar em conta que a coesão lexical também se destina à concisão, tal como o fazem os recursos da pronominalização e elipse. Além do mais, ao fazer uso de hiperônimos simples ou estendidos, a intenção daquele que produz o texto é a de conferir clareza aos enunciados.

Uma definição para hiperônimos e hipônimos pode ser encontrada em Savioli e Fiorin (1997, p. 373): “Hiperônimo é um termo que mantém com outro uma relação do tipo contém/está contido; hipônimo é uma palavra que tem com outra uma relação do tipo contido/contém: [...]”.

Seguem exemplos em que a coesão foi construída por meio da hiperonímia, transcritos de Abreu (2008, p. 39, grifos do autor):

Muita gente que freqüenta restaurantes chineses prefere usar garfos e facas. Há quem recuse **esses talheres**, preferindo improvisar com os tradicionais palitos.

Santos Dumont suicidou-se no Guarujá, em plena revolução de 32. Há quem afirme que **o brasileiro inventor do 14-bis** tenha posto fim a sua vida pelo desgosto de ver os aviões que criou sendo usados em missões de bombardeio.

No primeiro caso, “talheres” é hiperônimo de “garfos” e “facas” que, por sua vez, são seus hipônimos. No segundo, o hiperônimo expandido cumpre, com didatismo, a função de imprimir clareza ao texto.

De forma geral, a coesão lexical se apresenta como um recurso altamente expressivo que opera a construção de enunciados claros e concisos. Em particular, as chamadas formas nominais referenciais cumprem bem essa função de conferir clareza e concisão aos enunciados, visto que podem, às vezes, recuperar todo um segmento oracional exposto anteriormente:

O presidente Lula alegou que sua candidata, Dilma Rousseff, merecia um pouco mais de gentileza do casal William Bonner e Fátima Bernardes. Essa **queixa** soa totalmente despropositada.

O substantivo abstrato, não raras vezes, pode funcionar no texto como um elemento de retomada de um segmento inteiro, enunciado anteriormente. Assim, a palavra “queixa”, no exemplo, retoma o fato de o presidente considerar que o casal de apresentadores do Jornal Nacional, da Rede Globo de TV, usou de dureza no tratamento dado à sua candidata.

No exemplo, se, de um lado, pode-se afirmar que o emprego da forma nominal abstrata, na construção da referência, conferiu clareza ao que se disse; de outro, é certo também que a forma nominal imprimiu concisão ao texto por meio da economia vocabular.

A manutenção da clareza também é uma função importante desempenhada pelas chamadas **anáforas definicionais** e **anáforas didáticas**. São de Abreu (2008, p. 42, grifos do autor) os exemplos que seguem:

Este ano, no Brasil, **o H5N1** poderá ser diagnosticado num prazo de três horas. O investimento para o diagnóstico **do vírus da gripe aviária** implicará um investimento de R\$ 39 milhões e o treinamento de 1700 técnicos.

O dicionário da vida – o famoso código genético – pode até parecer complexo, mas é muito pobre. Na prática, **a receita** para a construção de qualquer organismo exige **apenas 20 palavras**. Mas, como toda linguagem, ele também pode crescer, com uma mãozinha do ser humano: um grupo de cientistas dos EUA acaba de criar cinco **neologismos genéticos** para uma coleção de fungos num laboratório da Califórnia.

Percebe-se que a forma nominal “o vírus da gripe aviária” é uma definição de “H5N1” no primeiro exemplo. E, de maneira análoga, em linguagem metafórica, “a receita”, “apenas 20 palavras” e “neologismos genéticos” retomam “o dicionário da vida – o famoso código genético” no exemplo seguinte.

Enunciados como os acima são precisos, ordenados e compreensíveis, e as formas nominais são, em grande parte, as responsáveis por torná-los mais claros e criativos. Pode-se afirmar que a clareza é qualidade desses exemplos que, uma vez lidos ou ouvidos, não deixam dúvidas sobre o seu sentido.

No exame que faz sobre a criação da rede referencial na linguagem, Neves (2006) lembra que a tendência atual dos estudos acerca da interpretação referencial é cada vez mais abrigar a pragmática. Motivo: mostrar que os referentes são recuperados mais por cálculos inferenciais do que por regras ligadas às expressões que, de maneira quase mecânica, liberariam esses referentes.

Essa lembrança nos parece muito lúcida, na medida em que o próprio modelo de interação funcionalista propõe que se considerem o contexto da enunciação e o conhecimento partilhado dos falantes. Isso implica uma reconstrução pelo ouvinte da intenção do falante, inferível por meio da expressão linguística.

Continuando, a autora elucida um tipo particular de anáfora nominal não correferencial: a **anáfora associativa**. E ilustra com o exemplo que segue:

A grande preocupação de Benê, (*sic*) era a quantidade de gasolina que **o carro** tava bebendo. Tava fazendo, na estrada, a média de oito litros por quilômetro. **A caixa de marcha** já tava ordinária [...]. **Os pneus** não gostavam de fazer a curva junto com a estrada. Era um deus nos acuda. **A direção** tinha tanta folga, que o apelido dela era funcionária pública. E **o freio**, era assim um negócio digno de ser mostrado Via Embratel. (NEVES, 2006, p. 107, grifos da autora)

Com a anáfora associativa é possível introduzir “a caixa de marcha”, “os pneus”, “a direção” e “o freio” que são, segundo afirma Neves, termos anafóricos não propriamente de “carro”, mas, sim, por via desse referente.

Essas elucidações concordam com os achados de Koch (2006). No capítulo que dedica ao estudo da **anáfora indireta**, aponta que as anáforas associativas são um subtipo das anáforas indiretas que, por sua vez, também têm recebido, na literatura, as denominações: inferenciais, mediatas, profundas ou semânticas.

A autora adota a posição de Schwarz (2000) para quem muitas anáforas indiretas não se explicam por relações de associação, mas, sim, por complexos processos mentais conclusivos. Também defende a posição de que nem sempre a anáfora indireta depende de processos inferenciais, “já que estes se resumiriam àqueles processos cognitivos que ativam informações representadas na memória enciclopédica dos interlocutores” (KOCH, 2006, p. 108).

Conforme a autora, as anáforas indiretas caracterizam-se pelo fato de não haver um antecedente explícito, mas, sim, um elemento de relação, ou, para usar de sua terminologia, uma **âncora** – elemento decisivo para a interpretação. Ainda nos termos da autora, as formas nominais encontram-se em dependência interpretativa de expressões da construção textual em desenvolvimento. Isso possibilita que seus referentes sejam ativados por meio de processos cognitivos inferenciais, viabilizando, desse modo, a mobilização de conhecimentos dos mais diversos tipos armazenados na memória dos interlocutores.

Destacam-se, ainda, dois processos fundamentais para a progressão textual: 1) **ativação**, que se realiza pela inserção de novos referentes na estrutura de referenciação mental; e 2) **reativação** (retomada), responsável pela continuidade referencial, o que garante, enfim, a prosseguência do quadro referencial global:

De acordo com testemunhas, o avião saiu de sua rota pouco depois de decolar e fez uma meia-volta quando sobrevoava Gonesse. **A manobra** teria sido uma tentativa do piloto de reconduzir a aeronave ao aeroporto. (KOCH, 2006, p.108, grifo da autora)

Feitas essas considerações, conclui a autora que todo estudo sobre a referência textual deverá levar em conta as funções cognitivas, semânticas, pragmáticas e interativas das diversas formas de expressões referenciais que são, em última análise, **multifuncionais**, não se limitando apenas a referir.

Como multifuncionais, as expressões referenciais contribuem não só com a elaboração do sentido, mas também indicam pontos de vista, juízos de valor, sobre alguém ou alguma coisa, além de assinalar direções argumentativas, recategorizando os objetos presentes na memória discursiva.

Considerem-se os exemplos³:

Para salvar a iraniana condenada a morrer apedrejada por adultério, seria necessária a intervenção do presidente Mahmoud Ahmadinejad. Se **esse ditador troglodita** tivesse um mínimo de bom senso, permitiria que ela viesse morar no Brasil e, de quebra, conseguiria amortizar os efeitos da atual mobilização internacional anti-Irã em prol do respeito aos direitos humanos.

Uma incrível parceria entre a cantora pop Madonna e a Secretaria da Educação chegou a ser alardeada, com foto do secretário e do então governador José Serra ao lado da **“Material Girl”**. A ideia era aplicar um programa educacional com base em princípios cabalísticos na rede pública, motivando o enfrentamento da vida. Mas foi só **a mãe de Lourdes Maria e namorada de Jesus Luz, modelo brasileiro**, voltar para **sua megarresidência nos EUA**, e não mais se falou desse assunto.

No primeiro exemplo, a expressão “esse ditador troglodita” tem a função de desqualificar o atual presidente do Irã de quem parece improvável uma atitude

³ Os parágrafos usados como exemplos são adaptados da **Folha de S. Paulo**.

humanitária e inteligente. A orientação argumentativa do texto caminha para a negativa do asilo oferecido pelo governo Lula à mulher iraniana, cuja pena é de apedrejamento à morte.

Além da clareza e da orientação argumentativa, o parágrafo seguinte ilustra como a coesão léxica contribui para o aprimoramento da memória discursiva, capaz de insuflar o conhecimento enciclopédico do leitor.

A fim de criticar o comportamento do governo do Estado de São Paulo que, quando o assunto é educação, deixa cair por terra toda medida revolucionária antes mesmo de sua aplicação, o texto cria uma malha coesiva de informações sobre a cantora Madonna. É feita uma alusão ao nome da música, “Material Girl”, que, por sinal, também nomeia a sua coleção de roupas em parceria com loja americana, para retomar a cantora pop. Na sequência, o texto informa que ela tem uma filha chamada Lourdes Maria. Diz-se que seu namorado é modelo, que é brasileiro e atende pelo nome de Jesus Luz. Diz-se também que Madonna mora nos EUA e que a sua casa não é uma simples residência, mas uma megarresidência.

Eis um texto, ao mesmo tempo, claro e criativo, pois, para além da intenção de criticar a condução da educação pública paulista – animada por projetos sensacionais que evaporam do dia para a noite – a opção pelo encadeamento de expressões que complementaram a referência inicial “a cantora pop Madonna” tornou o texto mais leve e atraente.

Sendo assim, parece pertinente afirmar que a coesão lexical desempenha uma função extremamente importante: a de favorecer a construção de textos informativos e coerentes, produzidos com criatividade.

Por fim, uma derradeira questão: no ensino de língua, o trabalho com as palavras, muito mais que o ensino de suas classes e de suas flexões, deve dar ênfase especial à função que desempenham os pronomes, artigos, conjunções e formas nominais no estabelecimento das relações coesivas no interior dos textos.

3.2 A Coerência a Serviço da Clareza nos Textos

Passemos agora ao estudo da coerência, ressaltando que as qualidades de um bom texto, abordadas neste trabalho, não se realizam de maneira discreta. E a abertura deste tópico se faz apenas para efeito de exposição.

Para começar, considere-se a seguinte definição encontrada em Therezo (1997, p. 36) para coerência:

Coerência é o que faz com que o texto faça sentido para o leitor. Depende de elementos lingüísticos e de sua organização pelo autor; do conhecimento do mundo partilhado pelo autor e pelo leitor; de fatores de situação de comunicação em que o texto foi produzido e está sendo lido. É vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto, num processo cooperativo entre quem escreve e quem lê. Por mais organizado que esteja o texto do ponto de vista estritamente lingüístico, a compreensão não se dará se não houver coerência.

A conceituação acima nos parece bastante completa, e a distinção que a autora faz entre **coerência interna**, de um lado, e **coerência externa**, de outro, coincide com a de outros estudiosos por nós pesquisados como Koch e Travaglia (2003), por exemplo.

Esses autores, quando tratam dos aspectos determinantes da coerência – semânticos, sintáticos, estilísticos e pragmáticos – consideram a distinção entre **coerência global** (do texto como um todo) e **coerência local** (de partes do texto ou de frases ou de sequências de frases dentro do texto).

Charolles (1978) também é dessa opinião. Quando aborda os problemas de coerência, coloca-os em dois níveis: **local** ou **microestrutural** – relações de coesão entre as frases; e **global** ou **macroestrutural** – relações de coerência entre sequências consecutivas. Também propõe quatro metarregras de coerência. São elas: repetição, progressão, não-contradição e relação.

A **metarregra de repetição** diz da necessidade de o texto comportar, em seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência tais como: pronominalizações, definitizações, elementos dêiticos e outros que contribuem para o estabelecimento

da coerência micro e macrotextual. As estratégias de repetição favorecem o desenvolvimento temático do enunciado.

A produção de um texto coerente carece de equilíbrio e progressão semântica, sendo que a **metarregra da progressão** é responsável por satisfazer essa necessidade, renovando, então, a carga semântica dos enunciados.

Uma outra metarregra, **da não-contradição**, resguarda o texto de elementos semânticos que contradigam um conteúdo já determinado anteriormente.

E, por fim, a **metarregra da relação** pode ser assim entendida: para que um texto seja coerente, é preciso que os fatos que denota, no mundo representado, sejam relacionados.

No entanto, examinando essas quatro metarregras, Bastos (1998, p. 7, grifos da autora) observa que é possível organizá-las em dois grupos:

[...] um que englobaria regras que tratam da construção do discurso, como a **metarregra de repetição**, que trata da recorrência, em um texto, de certos elementos que favorecem seu desenvolvimento temático, e a **metarregra da progressão**, que trata da não-circularidade do texto; e um que englobaria as regras que dizem respeito às relações do texto com o mundo como a **metarregra da não-contradição** e a **metarregra de relação**, que tratam de como os conteúdos introduzidos no texto não devem contradizer outros conteúdos postos ou pressupostos e devem estar relacionados entre si.

Essa observação, a nosso ver, é bastante pertinente. É digna de destaque é a lembrança da autora de que o próprio Charolles reconhece que a aplicação de suas metarregras está sujeita a aspectos diretamente ligados à situação de comunicação, não dando conta, sozinhas, das condições que um texto deve satisfazer para ser considerado como bem formado.

Considerando que o texto é o lugar em que se registram as marcas de um trabalho do Sujeito com a linguagem, suas qualidades, do texto, decorrem do arranjo que é dado aos enunciados, permitido pelos níveis de organização linguística.

Cabe ao falante ou redator selecionar, pois, dentre os vários recursos disponíveis na língua, aqueles que poderão construir a coerência de seu texto. Ocorre, porém, que a opção pode-se dar pela produção de um texto não claro de propósito. Assim, um texto truncado pode ser, segundo Pereira Júnior (2009), sinal de falta de sinceridade; afinal, ser claro é expor-se à avaliação alheia. Há quem evite a clareza como se usasse um escudo que, protetor, também o camufla.

No entanto, nas situações de sala de aula, quando um pensamento coerente do aluno vem a se expressar de modo incoerente, sobretudo na modalidade escrita da língua, verificar-se-á, quase sempre, a falta de domínio dos elementos linguísticos, responsáveis pela articulação das ideias, como um fator limitador da construção de textos claros e precisos.

CAPÍTULO 2

BUSCANDO UMA DEFINIÇÃO OPERATÓRIA DE LINGUAGEM: UMA ABORDAGEM FUNCIONAL-COGNITIVISTA

No capítulo anterior, descreveu-se o que se entende aqui por bom texto, chegando-se, inclusive, à constatação de que os sentidos se produzem no uso conjunto e equilibrado das qualidades: coesão, clareza, concisão, coerência, informatividade e criatividade.

Verificou-se, contudo, que, se o enunciador e o enunciatário compartilham o mesmo universo de referência, os textos podem ser mais concisos. Caso contrário, a opção por recursos como a coesão lexical, por exemplo, será de grande valia para a clareza da comunicação.

Nesse contexto, o papel do funcionalismo é muito importante, pois o seu principal interesse recai sobre os processos relacionados ao êxito dos falantes ao se comunicarem por meio das expressões linguísticas, pedindo, assim, uma abordagem teórica que considere a língua em uso.

Afinado com a ideia fundamental de que a linguagem é parte integrante da cognição humana e, portanto, deve ser concebida em função do uso sociocomunicativo, este trabalho se fundamenta nas orientações teóricas funcionalista e cognitivista que se distanciam dos estudos formalistas.

Serão perfilhados os princípios gerais do funcionalismo, desde Dik (1989), Hengeveld (2004) até Neves (1994, 1997), apenas para que se compreendam essa tendência e as suas opções metodológicas, sem a intenção de aprofundar mais essa investigação.

Mais detidamente, recorrer-se-á aos postulados de Lakoff e Johnson (1980, 1999), Fauconnier (1998), Evans e Green (2006), Silva (1997), Abreu (2010), entre outros, na introdução de temas, tais como: categorização, metáfora e metonímia, iconicidade, espaços mentais, prototipicidade, etc.

A visibilidade que se confere, nesta seção, ao paradigma cognitivista justifica-se, plenamente, pela sua juventude e rápida consolidação estimulada pela complementação de outras tendências, particularmente, o funcionalismo linguístico. Essa situação se comprova facilmente no crescente conjunto de suas publicações, desde a criação da *International Cognitive Linguistics Association* em 1990.

Ressalte-se que este capítulo se compõe obedecendo a uma disposição que caminha do menos específico para o mais específico, ou seja, do global para o pontual – o novo movimento, a Linguística Cognitiva – o que satisfaz bem os interesses desta pesquisa.

A fim de situar, nesta seção, a concepção de linguagem e quadro teórico funcionalista em que se esteia este trabalho, recorreremos a Castilho (2002), que admite com Hymes (1974) e Dik (1989), a seguinte afirmação como característica da abordagem funcionalista:

A língua é um instrumento de interação social, cujo correlato psicológico é a competência comunicativa, isto é, a capacidade de manter a interação por meio da linguagem. Segue-se que as descrições das expressões lingüísticas devem proporcionar pontos de contato com seu funcionamento em dadas situações. A Pragmática é um marco globalizador, dentro do qual se deve (*sic*) estudar a Semântica e a Sintaxe. (CASTILHO, 2002, p.4)

Podemos depreender desse posicionamento teórico, o qual perfilhamos, uma ancoragem no pensamento de Neves (1994), quando aponta que o tratamento funcionalista de uma língua natural põe sob exame a competência comunicativa. Sendo a linguagem um instrumento de comunicação, qualquer abordagem funcionalista de uma língua deve ter como interesse básico a verificação de como se processa a comunicação, ou seja, de como os usuários dessa língua se comunicam eficientemente. A ideia central é, então, que a linguagem é usada para satisfazer necessidades comunicativas. Assim, o funcionalismo representa uma tentativa de

explicar a forma da língua por meio do uso que dela se faz.

Muitos linguistas vêm dando especial relevo à função social da linguagem, como bem o demonstra Koch (2009): o homem vivendo em sociedade, comunicando-se com os seus semelhantes, estabelecendo com eles relações as mais variadas e obtendo deles reações ou comportamentos, atuando sobre eles das mais diversas maneiras, interagindo socialmente por meio da sua linguagem.

Desse modo, no enfoque funcionalista, as expressões linguísticas são entendidas, pois, como instrumento da atividade cooperativa entre os interlocutores em contextos reais de interação. Em consequência, muitas de suas propriedades, conforme aponta Pezatti (1998), são codeterminadas por informações de natureza pragmática. Isso significa que as estruturas linguísticas podem manifestar diferenças relevantes correspondentes à atribuição de diferentes funções pragmáticas a seus constituintes.

Sob essa ótica, por funções pragmáticas pode-se entender o conjunto completo de conhecimentos, crenças, suposições, opiniões e sentimentos de que dispõem os falantes no momento de interação socialmente organizada.

Como recorda a autora, estudiosos de orientação funcionalista como Dik, Chafe, Thompson, Hopper, entre outros, defendem que o falante constrói suas expressões linguísticas de acordo com a avaliação que elabora sobre um provável conhecimento que detém o destinatário no momento da enunciação.

Em geral, quando se diz/escreve algo, a intenção é operar alguma mudança na informação pragmática do destinatário. Então, inicia-se o enunciado tipicamente a partir de alguma porção de informação que já se possui para, em seguida, acrescentar outras informações que o falante julga serem novas para o destinatário.

Em suma, na tentativa de conquistar alguma modificação no conhecimento presumível do outro, o falante deverá, então, formular a sua intenção de maneira que consiga provocar no destinatário o desejo de mudar sua informação pragmática tal como pretendido.

Tendo em conta essas observações, e sendo este trabalho estribado na visão funcionalista da linguagem, julgamos oportuno destinar algumas linhas para destacar, dentre as inúmeras abordagens, duas das principais correntes pelas quais se desenvolveram importantes estudos: o **Formalismo** e o **Funcionalismo**.

Neves (1997) retoma a contraposição que Dik faz entre o paradigma formal e o funcional. Em obra de 1989, o autor transforma os tópicos que havia confrontado em 1978 em sete questões:

- (Q1) What is a natural language?
 - (Q2) What is the main function of a natural language?
 - (Q3) What is the psychological correlate of a language?
 - (Q4) What is the relation between system of a language and its use?
 - (Q5) How do children acquire a natural language?
 - (Q6) How can language universals be explained?
 - (Q7) What is the relation between pragmatics, semantics, and syntax?
- (DIK, 1989, p. 4-7)

Antes de discutir o que distingue as duas abordagens, logo de início, a autora avisa que o termo “paradigma” é usado para designar cada conjunto de crenças e hipóteses em interação.

No que se refere à primeira questão “O que é uma língua natural?”, a autora descreve que, no paradigma formal, concebe-se a língua como um objeto formal abstrato, ou seja, um conjunto de orações. A gramática, por sua vez, é concebida como uma tentativa para caracterizar esse objeto formal em termos de regras sintáticas.

Já o paradigma funcional concebe a língua como um instrumento de interação social. Nesse caso, a língua existe em virtude de seu uso entre os seres humanos, não se caracterizando, portanto, como uma estrutura arbitrária.

Questão de número 02: “Qual é a principal função de uma língua natural”? Enquanto no paradigma formal a língua tem como função primária a expressão dos pensamentos; no paradigma funcional, a principal função de uma língua natural é a de estabelecer a comunicação entre os seus usuários.

Desse modo, a comunicação não se restringe simplesmente à transmissão e à recepção de informações. “Comunicação é um padrão interativo dinâmico de atividades através das quais os usuários efetuam certas mudanças na informação pragmática de seus parceiros” (NEVES, 1997, p. 44).

No paradigma formal, como resposta à questão de número 03 “Qual é o correlato psicológico de uma língua?”, dir-se-á que é a **competence**, ou competência, entendida como a capacidade de produzir, interpretar e julgar sentenças.

No paradigma funcionalista, ao contrário do formal, o correlato psicológico de uma língua natural é a **competência comunicativa** do usuário, sobre a qual a autora ressalta que deve ser entendida como a habilidade de se exercer interação social por meio da linguagem.

Assim sendo, a capacidade linguística do falante compreende não apenas a habilidade de construir e interpretar expressões da língua, mas também de empregar essas expressões de maneira apropriada e efetiva, em conformidade com as convenções da interação verbal que se impõem numa comunidade linguística.

Quanto à questão “Qual a relação entre o sistema da língua e seu uso?”, o paradigma formal considera que o estudo da competência tem prioridade lógica e psicológica sobre o da atuação.

O paradigma funcional, por outro lado, entende que “o sistema deve ser estudado dentro do quadro das regras, princípios e estratégias que governam seu uso comunicativo natural” (NEVES, 1997, p. 45).

Assim, as expressões linguísticas somente podem ser compreendidas, caso sejam consideradas em seu funcionamento nos contextos. As propriedades desse funcionamento serão codeterminadas pela informação contextual ou situacional.

O paradigma formal considera que a criança constrói uma gramática da língua (Questão 05: “Como as crianças adquirem uma língua natural?”), utilizando suas

propriedades inatas, baseada num *input* restrito e não estruturado de dados linguísticos.

Em contrapartida, o paradigma funcional considera que a aquisição da linguagem se desenvolve na interação comunicativa entre a criança e o seu ambiente. Atribuem-se apenas princípios subjacentes, que não se explicam pela interação, aos fatores genéticos.

De fato, no enfoque funcionalista, o processo de aquisição da linguagem é fortemente codeterminado por um *input* altamente estruturado de dados linguísticos. Eles são apresentados à criança em contextos naturais e adaptados ao nível de desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Mais uma questão distingue os dois paradigmas: “Como podem ser explicados os universais linguísticos?” O paradigma formal considera que os universais linguísticos são propriedades inatas do organismo humano.

Contrariamente, o paradigma funcionalista entende que os universais linguísticos se explicam em termos das restrições inerentes aos fins da comunicação, às propriedades psico-biológicas dos falantes e aos contextos e circunstâncias em que se emprega a língua para propósitos comunicativos.

A um último questionamento, “Qual a relação entre a pragmática, a semântica e a sintaxe?”, cabe a resposta: no paradigma formal, a semântica é autônoma com respeito à sintaxe. A sintaxe e a semântica são, ambas, autônomas com relação à pragmática, e, finalmente, as prioridades vão da sintaxe à pragmática, via semântica.

Nesse ponto, é notória a diferença de prioridades metodológicas, já que, no paradigma funcionalista, a pragmática é entendida como o quadro abrangente no qual se estudam a semântica e a sintaxe. A semântica é instrumental em relação à pragmática, e a sintaxe, por sua vez, é instrumental em relação à semântica. Segue-se que, nessa visão, inexistente lugar para uma sintaxe autônoma.

Após discutir o que caracteriza os paradigmas formal e funcional, tal como os entende Dik, a autora sintetiza:

No paradigma formal, uma língua natural é vista como um sistema abstrato autônomo em relação aos modos de uso, enquanto, no paradigma funcional, considera-se que as expressões linguísticas não são objetos funcionais arbitrários, mas têm propriedades sensíveis a, e co-determinadas por, determinantes pragmáticos da interação verbal humana. (NEVES, 1997, p. 46)

Abaixo, apresenta-se um quadro sinóptico em que se dispõem as diferenças, em termos de política geral, entre os princípios que regem uma visão de língua estritamente formal e os que concebem a língua sob o ponto de vista de suas funções.

Quadro 1: reprodução da sinopse de Neves (1997, p. 46-47).

	PARADIGMA FORMAL	PARADIGMA FUNCIONAL
Como definir a língua	Conjunto de orações.	Instrumento de interação social.
Principal função da língua	Expressão dos pensamentos.	Comunicação.
Correlato psicológico	Competência: capacidade de produzir, interpretar e julgar orações.	Competência comunicativa: habilidade de interagir socialmente com a língua.
O sistema e seu uso	O estudo da competência tem prioridade sobre o da atuação.	O estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro do uso.
Língua e contexto/situação	As orações da língua devem descrever-se independentemente do contexto/situação.	A descrição das expressões deve fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto.
Aquisição da linguagem	Faz-se com uso de propriedades inatas, com base em um <i>input</i> restrito e não-estruturado de dados.	Faz-se com a ajuda de um <i>input</i> extenso e estruturado de dados, apresentado no contexto natural.
Universais linguísticos	Prioridades inatas do organismo humano.	Explicados em função de restrições: comunicativas; biológicas ou psicológicas; contextuais.

Relação entre a sintaxe, a semântica e a pragmática	A sintaxe é autônoma em relação à semântica; as duas são autônomas em relação à pragmática; as prioridades vão da sintaxe à pragmática, via semântica.	A pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas; as prioridades vão da pragmática à sintaxe, via semântica.
--	--	--

Desse confronto de abordagens, parece lícito e adequado concluir que o paradigma funcional tem mais a ver com o interesse desta pesquisa. Buscar-se-á uma explicação para as estruturas sintáticas do *corpus*, escolhidas para imprimir clareza aos textos, olhando o ambiente sociocultural, onde, na essência, funciona o dinamismo da língua.

1 O Funcionalismo de Simon Dik

A quintessência da abordagem funcional, reitera-se, é a competência comunicativa. Isso equivale a dizer que, na verdade, o que se examina é a capacidade dos Sujeitos de usar e interpretar as expressões linguísticas numa situação de interação determinada socioculturalmente.

No modelo de Simon Dik (1978 apud Neves, 1994), o “fundo” da língua agasalha o léxico que, por sua vez, contém o somatório dos predicados básicos e dos termos básicos. Já a estrutura linguística requer, antes de tudo, um **predicado**, que designa propriedades e relações, e se aplica a um certo número de termos que, enfim, referem-se a entidades. Resulta daí a **predicação** que indica um **estado-de-coisas**, ou seja, uma codificação linguística da situação.

Na esteira dessas ideias, Neves discute exemplos que, aqui, aparecem adaptados a fim de evitar a mera repetição:

Predicação: Entregar (Sean Penn) (o Oscar) (à atriz Sandra Bullock)

Entregar: predicado/ Sean Penn: entidade 1/ o Oscar: entidade 2/ à atriz Sandra Bullock: entidade 3.

Em tal predicação, cada entidade desempenha um papel semântico. Assim: Sean Penn: agente / o Oscar: objeto / à atriz Sandra Bullock: receptor.

A autora sustenta que uma predicação como a acima descreve um estado-de-coisas: algo que pode ocorrer em algum lugar do mundo real ou mental. Ressalta-se que um constituinte circunstancial (em Hollywood) mais um operador de tempo (passado) podem conferir uma localização espaço-temporal ao estado-de-coisas.

Também se adverte que os constituintes “Sean Penn”, “o Oscar” e “à atriz Sandra Bullock” estão condicionados à semântica do predicado, por conseguinte, são os **argumentos** exigidos por “entregar”. Enquanto constituintes como “em Hollywood” trazem apenas informação complementar e, não fazendo parte da rede argumental do verbo, são denominados **satélites**.

Passado [[entregar (Sean Penn) (o Oscar) (à atriz Sandra Bullock)] (em Hollywood)]

Ocorre, ainda, que uma predicação pode aparecer como argumento de outro predicado, resultando, então, numa **predicação encaixada** em **uma predicação matriz**, como:

Meryl Streep viu que Sean Penn entregou o Oscar à atriz Sandra Bullock em Hollywood.

Pass [ver (Meryl Streep)]

Pass [[entregar (Sean Penn) (o Oscar) (à atriz Sandra Bullock)] (em Hollywood)]

Nesse ponto, a autora faz uma ressalva: não se confundem predicação encaixada e proposição encaixada. No exemplo, o que se diz que Meryl Streep viu é um estado-de-coisas, ou seja, assume-se que existe um mundo (pode ser visto ou,

de alguma forma, percebido) em que uma pessoa chamada “Sean Penn” entrega alguma coisa a alguém.

Entretanto, numa expressão como “Meryl Streep acreditou que Sean Penn entregou o Oscar à atriz Sandra Bullock em Hollywood”, não se tem, na encaixada, um estado-de-coisas; afinal, as coisas nas quais se pode dizer que as pessoas acreditam são “proposições”, “fatos possíveis”.

Pass [acreditar (Meryl Streep)]

Pass [[entregar (Sean Penn) (o Oscar) (à atriz Sandra Bullock)]
(em Hollywood)]

Dessa maneira, uma predicação, que designa um estado-de-coisas, pode se realizar dentro de uma estrutura de ordem mais alta, a **proposição**, que manifesta um “conteúdo proposicional”, um “fato possível”.

A análise do exemplo inicial, contudo, não se esgotou ainda, pois é preciso considerar os operadores ilocucionários. A proposição revestida de força ilocucionária constitui a chamada **cláusula** ou **ato de fala**. Assim:

Declaração

Pass [[entregar (Sean Penn) (o Oscar) (à atriz Sandra Bullock)]
(em Hollywood)]

Pouco a pouco, pelo que se viu, as regras de expressão vão definindo a forma, a ordem e o padrão entonacional dos constituintes linguísticos. Em suma, o predicado é o primeiro nível de que se parte para a organização subjacente de cláusula. Finalmente, assim se configura essa organização em níveis:

Nível 1: predicados e termos

Nível 2: predicação

Nível 3: proposição

Nível 4: ato de fala

Em tempo: a gramática funcional é, então, uma teoria funcional da sintaxe e da semântica que se desenvolve dentro de uma teoria pragmática, ou seja, dentro de uma teoria da interação verbal. Requer-se dela que seja “pragmaticamente adequada”, embora se reconheça que a linguagem somente funciona comunicativamente por meio de arranjos sintaticamente estruturados (NEVES, 1994).

2 Da Gramática Funcional para uma Gramática Discursivo-Funcional

Na Holanda, revisões das formulações da Gramática Funcional de Dik têm servido para elaborar a teoria da *Discourse Functional Grammar*. Embora a Gramática Funcional e a Gramática Discursivo Funcional (doravante GF e GDF, respectivamente) conservem os mesmos princípios funcionalistas, elas se distinguem em alguns aspectos.

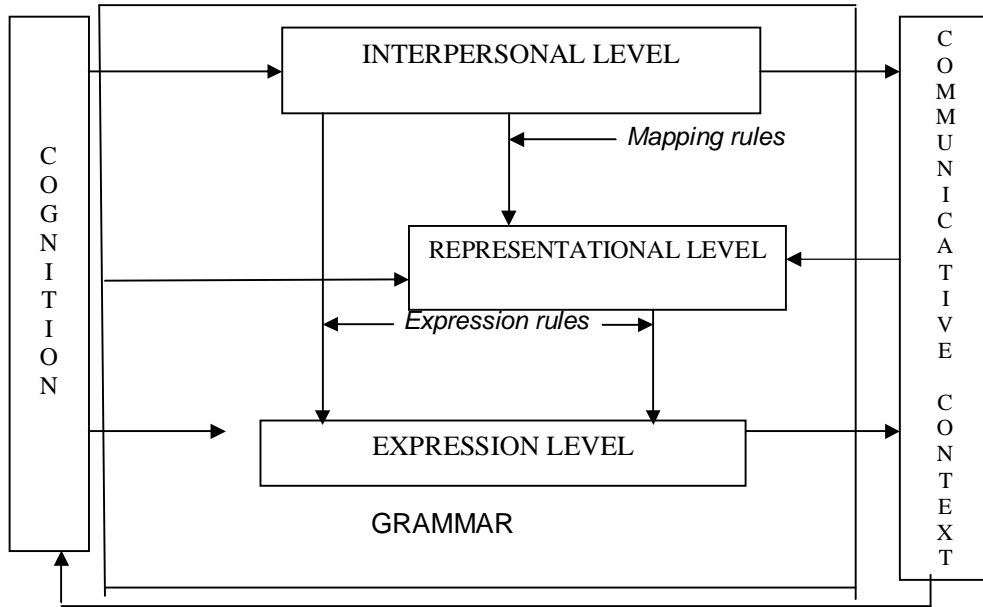
Cite-se uma diferença significativa entre a teoria da GF e a sua recente versão, a GDF: a guinada do modelo de análise, *bottom-up* na GF, para *top-down* na GDF.

O modelo da Gramática Discursivo-Funcional, proposto por Hengeveld (2004), elege o ato discursivo, num percurso *top-down*, como unidade básica de análise. Onde o falante, parte vital dessa teoria gramatical, toma decisões comunicativas para deflagrar a construção linguística de suas ideias.

Portanto, a arquitetura geral da GDF, em apertada síntese, contempla as construções da língua como resultado de um processo descendente que se inicia com a intenção do falante e termina na articulação (acústica, grafológica ou em sinais) da expressão linguística.

Segue o esboço da GDF na figura abaixo:

Figura 1. *Outline of FDG* (HENGEVELD, 2004, p. 4)



Esse quadro sintetiza bem o *modus operandi* da GDF: o eixo central do modelo constitui-se dos seguintes níveis: **interpessoal**, **representacional** e **de expressão**, nos quais se acomodam as funções pragmáticas, semânticas e morfossintáticas, respectivamente.

Assim, poder-se-ia depreender, à luz dessa dimensão teórica, um trajeto orgânico da expressão linguística pelos três níveis de forma invariável. Na prática, contudo, algumas funções sintáticas tradicionais conseguem abreviar esse caminho.

Nada a estranhar, por exemplo, se o falante se servir de um elemento do léxico com potencial para extravasar sua reação emotiva num ato discursivo. Exemplo:

– Praga!

Uma vez introduzida no nível interpessoal e, dependendo fundamentalmente do contexto e da entoação, a palavra “praga” adquire força capaz de permitir ao falante migrar diretamente para o nível de expressão. Isso ocorre porque essa

palavra se presta à manifestação de estado emocional disfórico, donde se reveste de conteúdo pragmático, não semântico.

Os nomes próprios também são postos no nível interpessoal. Seja o exemplo:

– O Glauco desenhava criaturas incríveis e cheias de pernas.

Caso os interlocutores não partilhem, no nível pragmático, o conhecimento de quem foi o cartunista Glauco, assassinado recentemente em Osasco, o enunciado acima não terá nenhum sentido.

Sendo assim, no modelo da GDF, os substantivos próprios, ao contrário dos comuns, não são descritivos e, portanto, não se originam no componente semântico, mas, sim, no próprio ato discursivo.

O emprego do vocativo também oferece reflexões interessantes, uma vez que pode ser entendido como elemento de realização discursiva. Exemplo:

– “Toque outra vez, Sam.”

Ficou famosa a cena do filme *Casablanca*, em que a atriz Ingrid Bergman faz um apelo ao pianista Sam: *“Play it again, Sam”*. Esse chamamento inicia-se no nível interpessoal, passa pelo nível fonológico e eclode no fonético, sem passar pela sintaxe, ao fim e ao cabo.

Outro enunciado marcante, em que se insere um vocativo, é este:

– “Bonita camisa, Fernandinho!”

Em comercial da década de 80, essa era a expressão elogiosa dirigida a um funcionário que ganhara prestígio de seu chefe por usar camisas da marca USTOP.

Também aqui, o vocativo *Fernandinho* tem origem no nível interpessoal. Interessante notar, nesse caso, que o nome próprio converte-se em comum, quando se pode aplicá-lo genericamente.

Desse modo, ainda hoje, algumas pessoas usam essa expressão, quase que como um traço da cultura popular, para homenagear os homens que se apresentam bem vestidos em determinadas ocasiões, mesmo que não atendam pelo nome Fernandinho.

Fica como saldo a seguinte conclusão: a organização *top-down* da GDF será importante nesta pesquisa, tanto na análise dos dados quanto nas sugestões de trabalho pedagógico que se farão *a posteriori*. Sua importância reside no fato de que propõe uma releitura de algumas categorias linguísticas ensinadas, tradicionalmente, nas aulas de língua portuguesa.

3 Sintaxe sob a Perspectiva Pragmático-Funcionalista

A linguagem é, acima de tudo, mais uma função cognitiva do ser humano. E a construção de enunciados é um trabalho de investimento de sentidos que se efetua por meio da associação coerente de palavras em estruturas autorizadas pela língua.

Com efeito, se tivéssemos, para a manchete de jornal⁴ “Zelaya pede desobediência civil em Honduras”, uma versão do tipo “Honduras em civil pede Zelaya”, ainda que conhecêssemos as palavras, concluiríamos tratar-se de uma combinação ininteligível, porque incoerente e não clara.

Isso nós dá um recado simples: para elaborar uma estrutura linguística bem acabada, não basta lançar mão de palavras disponíveis na língua, é necessário saibamos dispô-las numa ordem adequada à compreensão. Ou, posto de outra

⁴ **Folha de S. Paulo**, 27 set. 2009. p. 14.

forma: não se podem combinar, aleatoriamente, as palavras da língua. Para fazê-lo, há que se levar em conta um componente gramatical sintático que orienta a expressão verbal das ideias – um ordenador dos elementos lexicais no interior dos enunciados.

A sintaxe [do grego *syntaxis* = “arranjo”] ocupar-se-á não só da combinação entre as palavras que se unem para exprimir um pensamento, mas ainda, das relações entre orações complexas no interior do período.

Para dar conta dessas tarefas, às quais se somam outras como, por exemplo, concordâncias e regências nominal e verbal, o estudo moderno da sintaxe a partir de questões interdiscursivas busca explicar, também e principalmente, casos excepcionais de enunciados que não são tratados por modelos tradicionais.

Nesse sentido, o exame da estrutura organizacional dos enunciados linguísticos, ligado a propósitos pragmáticos e comunicativos, revela-se um instrumento valioso de ensino. Mas, como essa nova visão pode, em atividades de análise linguística, auxiliar a produção de bons textos?

Ora, a gramática é o suporte linguístico do texto, e, em termos pedagógicos, a perspectiva inovadora de lidar com a sintaxe ligada a questões interdiscursivas confere aprimoramento do desempenho linguístico aos alunos, uma vez que permite a compreensão de como se dá a construção de sentidos que pode não se restringir aos limites da frase.

A hipótese funcionalista sustenta-se em reafirmar o caráter social do uso linguístico. Pensar a língua e, conseqüentemente, a gramática, implica compreendê-las em contextos específicos de uso, pois.

A aplicabilidade desse aparato teórico, no ensino de língua materna, suplanta a apresentação normativa dos conteúdos gramaticais, previstos nos programas de ensino. Vejamos, com alguns exemplos, o que efetivamente quer dizer tal afirmação.

Consideremos, inicialmente, o enunciado:

O Rio de Janeiro sediará os Jogos Olímpicos em 2016.

Um dos inconvenientes do trabalho com a sintaxe clássica é que se explica o arranjo, mas não se focaliza o aspecto interdiscursivo. Assim: “sediar” é um verbo bivalente que pede um sujeito inativo, “Rio de Janeiro”, para primeiro argumento e um objeto afetado “os Jogos Olímpicos” como segundo argumento. No contexto oracional, há um marcador circunstancial de tempo: “em 2016” = sediar [(sujeito inativo) + (objeto afetado) + circunstancial].

Contrariando a orientação tradicional, ensinar é despertar reflexão e ação pela linguagem e, não, meramente transmitir conteúdo. Visto assim, uma das chaves para enfrentar esse desafio está na proliferação do exemplo dado, aplicando-lhe paráfrases, a fim de explicar o seu funcionamento:

O Rio de Janeiro, felizmente, sediará os Jogos Olímpicos em 2016.

O advérbio “felizmente” revela uma opinião particular do Sujeito que valoriza a escolha do Rio de Janeiro para receber o maior evento esportivo do planeta, em detrimento de cidades como Madri, Tóquio e Chicago. Nenhuma novidade.

A novidade está em o termo “felizmente” extrapolar o âmbito circunscrito da frase, já que emite um engajamento do Sujeito. Muito mais do que um marcador circunstancial de modo, como querem algumas gramáticas, a palavra “felizmente” funciona como um modalizador, na medida em que libera uma posição emotiva do enunciador em face de seu interlocutor, o que equivale a dizer: eu fico feliz por terem escolhido o Rio para sediar os Jogos Olímpicos em 2016.

Segue outra construção:

O Rio de Janeiro, cidade eleita pelo COI (Comitê Olímpico Internacional), sediará os Jogos Olímpicos em 2016.

O segmento “cidade eleita pelo COI (Comitê Olímpico Internacional)” encerra uma explicação, podendo, inclusive, ser suprimido da frase. De fato, se se disser simplesmente: o Rio de Janeiro sediará os Jogos Olímpicos em 2016, não há prejuízo sintático-semântico na estrutura frasal. Logo, a opção pela frase com a inserção do aposto explicativo se justifica em função da situação interdiscursiva.

Senão vejamos. A simples suspeita de que é do conhecimento do interlocutor que o COI elegeu o Rio não é motivo para conservar o aposto. Ao contrário, se pressupusermos que tal informação não é do conhecimento do interlocutor, o aposto, então, registra a intenção do locutor de empacotar, didaticamente, uma mensagem esclarecedora.

No ensino do aposto como termo “acessório” da oração, examina-se a pontuação (vírgula, dois-pontos e travessões) como sinalizadora, na escrita, de uma informação adicional que explica um termo imediatamente anterior.

A perspectiva funcionalista da linguagem tem atribuído ao aposto, não uma função meramente sintática, mas, sim, pragmática. Ocorre que as vírgulas que separam o aposto, na escrita do enunciado em questão, prestam-se, na verdade, à demarcação de um segmento que ganha uma prosódia específica, com voz um pouco mais grave, na fala. É assim que se opera verbalmente a intenção de transmitir uma explicação clara a quem se dirige a mensagem.

Ainda outro enunciado:

São os Jogos Olímpicos que o Rio de Janeiro sediará em 2016.

Neste ponto, pode ser útil relembrar o conceito de sintaxe como arranjo, ordem das palavras no enunciado, uma vez que se tem, acima, um exemplo interessante de atividade ordenadora do locutor no empacotamento de sua mensagem.

Por esse viés, percebe-se que a intenção é enfatizar “os Jogos Olímpicos”, que, em contrapartida, a ordem canônica colocaria na posposição ao verbo. A

inversão desse termo, contudo, acompanhada dos elementos correlativos expletivos “são...que”, tem a função de garantir o efeito enfático desejado, pois, naturalmente, o que se diz primeiro adquire realce ou foco.

Outro ponto a destacar é que a topicalização de objeto, como a que se exemplifica acima, realiza-se como um recurso sintático à disposição dos usuários da língua, que podem manipular as estruturas a fim de produzir efeitos de sentidos.

Já a construção

Os Jogos Olímpicos em 2016, o Rio de Janeiro sediá-los-á

contempla uma sintaxe que exige do Sujeito um trabalho bem mais consciente e refinado, a fim de que o empacotamento da informação não dificulte, por parte do interlocutor, o processamento do sentido pretendido.

Conclusão de passagem: nos modelos teóricos que conceituam língua como uma faculdade autônoma, as gramáticas agasalham, como sói, os componentes fonológico, morfológico e sintático. Em linhas gerais, ocupam-se dos expedientes léxico-sintáticos dos enunciados, e a noção de linguagem delinea-se como um fenômeno homogêneo, já que se desconsideram as condições do contexto de produção.

No entanto, uma perspectiva como a do exame dos enunciados acima, permite concluir que o conhecimento, por parte dos docentes de língua portuguesa, de um aparato teórico que vai além dos propósitos da gramática tradicional, confere-lhes um instrumental de reflexão e motivação pela linguagem, evidenciando, no ensino, que a pragmática está dentro da gramática, inserida nela.

Para Castilho (2003), os modelos de interpretação da linguagem humana, que consideram a língua como uma atividade social, pontuam os usos linguísticos concretos, historicamente situados, envolvendo sempre um enunciador e um enunciatário.

Assim, será funcional uma gramática que entenda a língua como um fenômeno heterogêneo e reconheça que alguns itens só se podem resolver no funcionamento discursivo-textual, escapando, portanto, aos limites da estruturação dos enunciados.

Posto isso, chega-se à definição: “A língua é, em suma, uma **enunciação**, um elenco de processos, para cuja apreensão a Semântica e a Pragmática se constituem em pontos de partida, sendo a Sintaxe um ponto de chegada” (CASTILHO, 2003, p. 12, grifo do autor).

A propósito da Pragmática, é extremamente oportuno destacar o estudo de Koch (2001) que elucida a Teoria dos Atos de Fala, surgida no interior da Filosofia da Linguagem, cujo precursor foi Austin, seguido de Searle, para quem a linguagem funciona como **forma de ação**.

A autora aponta que Austin estabelece distinção entre três tipos de atos: **locucionários, ilocucionários e perlocucionários**. Prolongando e aprofundando essas reflexões, Searle situa, no ato locucionário, um **ato de referência** e um **ato de predicação**. Por meio desse último, atribui-se a uma entidade uma certa propriedade, característica, estado ou comportamento (João/ é estudioso); aquele, por sua vez, refere-se a uma entidade do mundo extralinguístico (A fera/ atacou os exploradores).

Outro ponto que a autora destaca é que o ato ilocucionário confere a esse conjunto uma determinada **força** (de pergunta, de asserção, de ordem, de promessa, etc). É assim que Searle propõe a seguinte fórmula para todo o ato de fala: $f(p)$, em que “p” representa o conteúdo proposicional e “f”, a força ilocucionária.

Ao retrazar o caminho trilhado por Austin e Searle, Koch relata que, para esses autores, o ato ilocucionário poderia realizar-se de forma **explícita** (com o auxílio de performativo), ou de maneira **implícita** (desprovido de performativo, mas com formidável possibilidade de recuperá-lo). E exemplifica: “A Terra é redonda > Eu assevero que a Terra é redonda / A Terra é redonda? > Eu pergunto se a Terra é redonda / Retire-se! > Eu ordeno que você se retire” (KOCH, 2001, p. 20).

Ao contrário do ato ilocucionário que, pelo simples fato de ser enunciado, já realiza a ação que nomeia, a autora descreve o ato perlocucionário como aquele que se destina a exercer certos efeitos sobre o interlocutor (convencê-lo, assustá-lo, agradá-lo, etc), com a ressalva de que pode realizar-se ou não.

Aliás, um exemplo prático pode ser encontrado em Abreu (2004): quando da distinção que faz entre convencer e persuadir, o autor explica que se pode convencer um fumante de que o cigarro faz mal à saúde. Não obstante, conserve-se o hábito de fumar, não terá sido possível persuadi-lo.

Traduzindo: nas interações linguísticas, profere-se um enunciado dotado de certa força que produzirá determinados efeitos no interlocutor, ainda que não aqueles que o locutor tencionava.

Um ponto parece pacífico: a enunciação espalha **marcas** no enunciado, cabendo ao enunciatário a tarefa de ir ao encaixe desses índices, a fim de verificar a que título o enunciado é proferido.

Mas, como identificar com sucesso essas pistas nos enunciados da língua? Uma consideração importante tem a ver com a diferenciação entre atos de fala diretos e indiretos. Koch (2001, p.21, grifos da autora) ensina que

O ato de fala é *direto*, quando realizado através de formas linguísticas especializadas para tal fim: certos tempos e modos verbais, dadas expressões estereotipadas, determinados tipos de entonação, etc. Por exemplo, há uma entonação típica para perguntas [...]; usa-se o *imperativo* para dar ordens (ou, em certos casos, o futuro do presente e o infinitivo); emprega-se (*sic*) expressões como *por favor*, *por gentileza*, etc., para fazer pedidos, solicitações.

Sejam os exemplos: *Quantas horas são?* (ato de pergunta); *Deixe-me em paz!*, *“Não furtarás.”*, *À esquerda volver!* (atos de ordem); *Por gentileza*, sirva-me um café! (ato de solicitação).

Quanto ao ato indireto, não há marcas explicitadas no enunciado, portanto, “é nosso conhecimento de mundo ou o traquejo social que vão nos permitir perceber a verdadeira força ilocucionária” (KOCH, 2001, p. 22). Dessa maneira, para uma

pergunta como “Quer fechar a porta?”, não se questiona o interlocutor sobre o seu desejo de fechar ou não a porta, mas sugere que ele a feche.

Do mesmo modo, para a exclamativa “Que frio faz aqui nesta sala!”, subentende-se o pedido ao interlocutor para que faça algo como fechar as janelas ou desligar o ventilador, por exemplo.

Parece evidente que a argúcia do interlocutor para captar a intenção do locutor seja crucial para que um ato de fala atinja seus objetivos. Considere-se o exemplo: um enunciado como “Você tem um cigarro?” obtém em resposta “Tenho ainda cinco unidades” de alguém que consulta o maço de cigarros no bolso e segue.

Claro está que o ato de pedido não surtiu efeito. Ou seja, o interlocutor não reconheceu a força ilocucionária do ato produzido, o que não se concretizou enquanto ação.

Aceitos tais pressupostos, o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula deve se libertar, no sentido de adotar uma visão mais sofisticada de estabelecimento de significação por meio dos enunciados linguísticos.

Sendo válida essa ótica, um exame cuidadoso da enunciação, leia-se intenção, permitirá que os alunos percebam que até um enunciado bastante simplista pode exprimir, dependendo da situação de enunciação, sentidos bastante diferentes.

Tome-se um exemplo: “bobó de camarão” pode designar o nome do prato típico baiano num livro de receitas culinárias ou numa asserção do tipo “Foi servido bobó de camarão no jantar”. A expressão “bobó de camarão!”, dita com certa entonação, pode revestir-se de conteúdo subjetivo na reação de agradável surpresa por parte de quem encontra à mesa o seu prato predileto. Diante da guloseima, a pergunta “bobó de camarão?” pode comportar tanto um pedido de informação (isto é mesmo bobó de camarão ou outra iguaria?), ou, na melhor das hipóteses, pode tratar-se de um oferecimento (quer comer bobó de camarão?).

Neste ponto, acrescenta-se como merecer de algumas considerações o fenômeno linguístico da ironia: “bobó de camarão!” ilustraria bem uma expressão algo pedregosa em resposta, por exemplo, ao questionamento “Que ajuda enviar aos haitianos?”.

Seria risível não fosse o fato de que a tragédia provocada por terremoto no Haiti ter deixado, além de milhares de mortes, dezenas de milhares de feridos. Tudo o que o povo sofrido do Haiti não precisa é de acepipes, carente que está (ou sempre esteve) de medicamentos, médicos, enfermeiros, gêneros de primeira necessidade e recursos para reconstrução do país.

Resumindo: do enunciatário, a quem porventura se dirigisse o gracejo acima, espera-se a capacidade de captar a intenção irônica e de levar em conta os fatores do contexto, sem se restringir ao enunciado de forma absolutamente literal.

Tendo isso em conta, comprova-se que o ensino de língua materna, que sabia ao pó dos gizes gastos em exercícios mecânicos, ganha novo sabor quando se alarga a visão para além dos limites do enunciado e, de quebra, elege-se a Sintaxe como o eixo da textualidade, costurado, num só fio, aos componentes semântico e discursivo.

4 Articulação Teórica - Linguística Cognitiva e Orientação Funcionalista: Domínios Afins

No intuito de situar a Linguística Cognitiva na tradição funcionalista contemporânea, desde logo, Castilho (2002) começa por conceituar “cognição” como um termo que abriga sentidos tais como percepção (em especial, a visão), pensamento, memória e resolução de problemas. Enfim, chega mesmo a admitir que uma definição para “cognição” poderia ser: a percepção do mundo real ou imaginário.

Assim sendo, a Linguística Cognitiva sintoniza com as teorias funcionalistas que se ocupam das funções da linguagem em uso. Onde, em detrimento da descrição formal de um mundo estático, prioriza a descrição funcional de um mundo em movimento, com atenção especial no dinamismo mental do pensamento. Por consequência, ela se coloca em franca oposição aos paradigmas formais pela negação da tese da autonomia da linguagem.

Embora institucionalizada principalmente a partir dos anos 90, Castilho (2002) assegura que, a bem da verdade, a origem das ciências cognitivas remonta às discussões de Platão e Aristóteles sobre a natureza do conhecimento e sua caracterização. Essas reflexões prosseguem reforçando a dicotomia pós-cartesiana: de um lado, os racionalistas (defensores da chamada análise molar) e, de outro, os empiricistas (defendem a análise molecular ou de pequena escala). Polarizam também: individualismo científico *versus* interdisciplinaridade.

Portanto, retomando antigas questões sobre as relações entre a linguagem e o pensamento, confirma-se, de modo insofismável, que a compartimentação em campos tais como a Psicologia, a Antropologia, as Neurociências, a Sociologia e a Linguística dificulta sobremaneira os estudos dos processos mentais. Entre os vários domínios do conhecimento que concorreram para a fundação da ciência cognitiva, Castilho enumera os seguintes: a Matemática, a Computação, a Neurologia, a Cibernética e a Teoria da Informação.

Assim, a Linguística Cognitiva não é propriamente uma teoria única da linguagem, como bem assinala Silva (1997), mas, antes, é um conjunto de perspectivas e de análises teóricas metodologicamente compatíveis. Logo, a Linguística Cognitiva constitui, no entendimento desse autor português, um **paradigma científico**, no sentido de Thomas Kuhn (1962). Ou seja: um conjunto de ideias e de hipóteses, de mecanismos de representação, de problemas típicos e soluções exemplares, que determina a maneira como o linguista vê a linguagem.

Nessa linha de pensamento, a linguagem é estudada como um sistema de categorização do mundo, e nele naturalmente se refletem as capacidades cognitivas gerais e as experiências sociocultural e individual (a começar pela experiência do

próprio corpo). A categorização linguística é, por conseguinte, o objeto fundamental da análise linguística, e a gramática, tal como o léxico, é concebida como um inventário de unidades simbólicas (significativas).

Considerando essa ótica, Abreu (2010) sublinha que o princípio básico da Linguística Cognitiva é o de que a linguagem não é uma faculdade autônoma como o são outras faculdades humanas tais como a visão, a audição, a memória, a capacidade de pensar e de se emocionar. Por sua capacidade simbólica, a linguagem representa um dos mais importantes fatores que diferenciam o homem dos outros animais, sobretudo pela capacidade que tem o ser humano de criar representações abstratas, referenciar em ausência e planejar o futuro.

Sob esse prisma, trabalhos importantes como o de Abreu têm destacado que são temas caros à Linguística Cognitiva: a) categorização e teoria dos protótipos; b) linguagem corporificada e esquemas de imagem; c) *frames* e *scripts*; d) metáfora e metonímia; e) *blending*, integração e redes de integração; f) histórias, parábolas e provérbios; g) teoria dos espaços mentais; h) iconicidade; i) gramática e cognição.

Por uma questão de síntese, apresentaremos considerações que se limitarão a alguns desses assuntos tomados separadamente, em esquematização, na sequência deste capítulo.

4.1 Categorização e Teoria dos Protótipos

Categorização linguística é um processo mental que se consagra como um dos grandes temas da Linguística Cognitiva e se processa, essencialmente, por meio da seleção de protótipos ou, *grosso modo*, de exemplos mais representativos dentro de um grupo de seres.

Abreu (2010) afirma que a habilidade natural do ser humano de reconhecer similaridades entre duas ou mais entidades e de colocá-las dentro de um mesmo

grupo foi crucial para a sobrevivência da nossa espécie. E menciona como exemplo:

Imagine um grupo de homens das cavernas explorando seu território em busca de comida. De repente, surge um tigre de cor negra, ataca um deles e o devora enquanto os outros fogem. Dias depois, os que sobreviveram voltam a procurar comida. Num certo momento, aparece um outro tigre, desta vez de cor marrom clara, que, embora tenha visto aqueles homens, absolutamente não se interessa por eles. Mesmo assim, todos fogem apavorados, pois projetaram a forma do tigre anterior no atual, criando uma categoria: a de animal predador. O mesmo procedimento acontece a todo o momento com todos eles, diante da aparição de animais e plantas que possam servir de alimento e também, é claro, diante da aparição de novos animais que possam representar perigo. Criam-se, assim, inúmeras categorias, orientando a comunidade sobre o comportamento a seguir, para maximizar a possibilidade de viver e passar adiante os seus genes. (ABREU, 2010, p. 21)

Ocorre que, em geral, as propriedades de uma dada categoria exibem graus de saliência, de modo que algumas delas são mais (ou são menos) prototípicas de uma espécie.

Sustentadas tais noções, desenvolveu-se a Teoria dos Protótipos que, segundo Silva (1997), teve origem na investigação psicolinguística de Eleanor Rosch e seus discípulos em trabalhos sobre a categorização das cores, das aves, dos frutos e de outras classes de entidades. Posteriormente, desenvolvida no âmbito da Psicologia, visou à elaboração de modelos formais da memória conceptual humana, de interesse também para a Inteligência Artificial; e no campo da Linguística, em particular, no da Semântica Lexical.

O autor ressalta que a teoria dos protótipos opõe-se à concepção "clássica" ou "lógica" da categorização, segundo a qual as categorias se formam e se definem em termos de "condições necessárias e suficientes" (propriedades individualmente necessárias e conjuntamente suficientes). Nessa visão, os elementos de uma categoria teriam o mesmo estatuto, e não haveria, portanto, graus de representatividade. Além do mais, considerar-se-iam nítidos os limites entre si e entre diferentes categorias.

Para a abordagem cognitivista, não é o caso. Ao problema de haver seres que, mesmo apresentando algumas propriedades comuns, não se encaixam

adequadamente em uma mesma categoria, Abreu (2010) cita a solução de Rosch (1975) que propõe a existência de **representantes prototípicos** dentro de cada categoria. Nesse caso, esses representantes são os que possuem um grande número de atributos comuns à maioria dos membros da categoria.

Esmiuçando esse princípio: bem-te-vi, gavião e gaivota são representantes prototípicos da categoria dos pássaros, pois são bípedes, possuem asas e voam. A galinha, embora também seja bípede e possua asas, seria um representante não prototípico, uma vez que voa mal. Logo, inclui-se a galinha como representante prototípico apenas na categoria das aves. Por sua vez, o pinguim seria um representante não prototípico de ave.

Prosseguindo nessa linha, é imperativo demonstrar a importância da teoria dos protótipos para os estudos linguísticos na descrição de uma série de fatos gramaticais. Exemplificação em frases do português: “Ele tinha os documentos, *mas* não conseguiu o visto” e “Ele tinha os documentos, *contudo*, não conseguiu o visto” (ABREU, 2010, p. 24).

Embora *mas* e *contudo* sejam conjunções adversativas, ocorre que apenas *contudo* pode assumir qualquer lugar da oração: “Ele tinha os documentos, não conseguiu, *contudo*, o visto” ou “Ele tinha os documentos, não conseguiu o visto, *contudo*”. Com o *mas* é impossível essa operação de permuta.

Conclui-se que, se *mas* é a única conjunção fixa em sua posição, então detém a propriedade inerente às conjunções: liga uma oração à outra. *Contudo*, por sua vez, aparecendo livremente em qualquer outra posição, não detém essa propriedade. Logo, *mas* é uma conjunção prototípica, enquanto as conjunções *contudo*, *porém*, *todavia*, *entretanto*, por exemplo, que podem ocupar qualquer posição na oração, assumem-se como não prototípicas.

Adensando ainda mais a discussão, no que concerne à influência da cultura sobre a categorização, encontramos em Abreu (2010) um quadro com ilustração de diversos tipos de animais e a proposta de organizar a categoria dos animais comestíveis. Alguns deles como a vaca e o porco encaixam-se na categoria dos

animais comestíveis em países como Brasil e Estados Unidos. Enquanto se incluem, na França, o cavalo e a rã. Na Coreia, os cães. Em países árabes e em Israel, teria de se eliminar o porco e, na Índia, a vaca. Finalmente, na China, incluem-se também os gatos e as lagartixas.

Migrando para o contexto gramatical, o autor lembra que algumas línguas têm a categoria do neutro, como o latim, e outras não – inclusive neolatinas, como o português (a ressalva é nossa). Uma palavra como *sangue* é feminina em espanhol (*la sangre*) e masculina em português (*o sangue*). Do mesmo modo, *planeta* é feminina em francês (*la planète*) e masculina em português (*o planeta*).

A par dessas ideias, buscamos em Deutscher (2011) um recorte desse estudo. Senão vejamos. Na década de 90, psicólogos compararam as associações entre falantes de alemão e espanhol. Por exemplo, no alemão, uma ponte (*die brücke*) é feminino e masculino em espanhol (*el puente*). O mesmo vale para relógios, apartamentos, garfos, jornais, bolsos, ombros, selos, ingressos, violinos, o sol, o mundo e o amor.

Em compensação, segundo o autor, uma maçã é masculina para os alemães, mas é feminina para os espanhóis. O mesmo se diz de cadeiras, vassouras, estrelas, mesas, guerras, chuva e lixo.

Convidados a classificar os objetos de acordo com características diversas, os espanhóis definiram pontes, relógios e violinos como portadores de mais “propriedades másculas”, como a força. Em contraposição, os alemães definiram esses mesmos objetos como mais esguios ou elegantes.

Em outro experimento, chamaram-se falantes do espanhol e francês a associar vozes humanas a diversos objetos de um desenho animado. Os franceses atribuíam uma voz feminina para a imagem de um garfo (*la fourchette*). Enquanto os espanhóis, para os quais *el tenedor* é masculino, conferiam-lhe voz masculina e rouca.

Obviamente, o autor reconhece que isso não equivale a dizer que os falantes de espanhol, alemão ou francês desconhecem que objetos não possuem sexo biológico. Mas sugere: conotações de gênero impressas em mentes ainda jovens farão com que “falantes de idiomas dotados de gênero vejam o mundo inanimado por lentes coloridas de associações emocionais que os anglófonos – aprisionados em seu monocromático deserto de *its* – ignoram completamente” (DEUTSCHER, 2011, p. 4).

Concluindo, é digno de reflexão o seguinte questionamento:

- Será que gêneros opostos de “ponte” em alemão e espanhol teriam alguma influência nos projetos de pontes na Alemanha e Espanha?
- Será que os mapas emocionais impostos pelo sistema de gêneros gramaticais de uma língua teriam maiores consequências comportamentais na vida cotidiana das pessoas?
- Esses mapas poderão, por assim dizer, influenciar preferências, modas e hábitos?

No estado atual de conhecimento sobre o cérebro humano, por certo não se trata de algo que se mensura num laboratório de psicologia. O que seria surpreendente, contudo, é que não se confirmasse nenhuma influência. A conferir...

4.2 *Frames e Scripts*

No que tange ao tema *frames e scripts*, Silva (1997) ressalta que diferentes termos e conceitos têm sido usados em Linguística Cognitiva para realçar determinados aspectos desses modelos cognitivos e culturais que se acham na base das expressões linguísticas. Em linhas gerais, o autor oferece uma resenha de alguns estudos que procuraremos reproduzir aqui.

Cita Langacker (1987) que propõe a noção de *domínio* (domínio cognitivo), como sendo qualquer área de conhecimento que pode servir de base à significação de uma *unidade cognitiva* linguisticamente expressa. Distingue entre domínios *básicos*, que representam experiências humanas cognitivamente irreduzíveis: o espaço, a temperatura, o tempo, o gosto, a força, a dor. E domínios *complexos* ou "matriz de domínios": categorias como *linha*, *depois*, *vermelho* e *frio* são diretamente caracterizáveis em relação aos domínios básicos do espaço, do tempo, da cor e da temperatura, respectivamente. Quanto à palavra *faca*, somente se a define pela sua forma, função genérica, tamanho, a matéria de que é feita, etc.

Remete a Fillmore (1975, 1977, 1978) que introduz a noção de *frame*, entendendo-a, de início, no sentido linguístico: conjunto dos meios lexicais e sintáticos disponíveis para referir uma *cena* ou cenário. Cada opção léxico-sintática reflete, então, uma certa *perspectiva* sobre uma situação dessa cena, conforme o exemplo clássico da "cena" da transação comercial e do seu respectivo *frame* em inglês, posteriormente, mais no sentido de modelo cognitivo.

Recorda que não somente em Linguística Cognitiva, mas também no campo da Inteligência Artificial, *frames* são estruturas relacionadas com determinadas situações de interação que se refletem, linguisticamente, nas relações lexicais entre verbos e na sintaxe das orações.

Completa esse raciocínio, lembrando, ainda, que uma noção complementar é a de *script* introduzida pela Inteligência Artificial. *Script* designa sequências de eventos ligados por cadeias causais. Próxima da noção de *frame*, segundo o autor, é a de *evento*, tal como tem sido teorizada por Talmy (1978, 1985) em análise da estrutura conceptual do evento de movimento, com seis componentes cognitivos: *figura*, *base*, *percurso*, *movimento*, *modo* e *causa*.

Refere-se a Lakoff (1987) que examina os chamados *modelos cognitivos idealizados*, salientando a natureza psicológica ou idealizada desses modelos. Atendendo aos princípios de estruturação, distingue entre modelos *proposicionais* (idênticos aos *frames* de Fillmore), e *esquemas imagéticos*, *metafóricos* e *metonímicos*.

Também cita Johnson (1987) que teoriza a noção de *esquemas imagéticos*, a fim de demonstrar a natureza imagética e pré-conceptual de alguns modelos cognitivos. Menciona o estudo de Johnson-Laird (1983) como um tratamento psicolinguístico dos *modelos mentais*.

Finalmente, comenta a teoria de Fauconnier (1985, 1997) sobre *espaços mentais* que descreve o modo pelo qual os modelos cognitivos são construídos no ato do discurso como construtos temporários.

Tendo tudo isso em conta, Silva (1997) assevera que a significação e a estrutura de uma categoria linguística estão condicionadas às estruturas de conhecimento sobre o domínio (ou domínios) da experiência a que se associa essa categoria.

Assim, trata-se de um conhecimento individualmente idealizado, isto é, de um *modelo cognitivo*, que é, usando dos termos do autor, interindividualmente partilhado pelos membros de um grupo social, ou melhor, *modelo cultural*.

Esses modelos cognitivos têm limites indeterminados e podem associar-se em redes (*networks*). Exemplo: o modelo cognitivo do domínio "praia" compreende vários contextos e situações. Também se associa a outros modelos cognitivos tais como os do sol, das férias, da areia, etc.

Como bem lembra o autor, uma categoria pode envolver um complexo de diferentes modelos cognitivos: *mãe* vincula-se, por exemplo, a domínios de nascimento e genético. Também pode remeter aos domínios nutricional (e educacional), marital e genealógico. Desse modo, a mulher que alimenta e educa uma criança, mesmo que não a tenha dado à luz, pode ser considerada como sua mãe.

Ocorre que, de acordo com Silva, determinados modelos cognitivos são exclusivamente culturais. O protótipo de secretária – uma mesa - para os chineses e japoneses diverge do correspondente europeu, por exemplo. Na Europa, bem como em outras regiões do mundo, a secretária prototípica possui uma determinada altura,

uma vez que nela uma pessoa escreve, estando sentada numa cadeira. Também possui gavetas, onde se guardam documentos e outros pertences.

No entanto, a secretária prototípica, para os chineses e japoneses, caracteriza-se pela ausência dessas duas propriedades. Na cultura desses povos, o ato de escrever é tradicionalmente realizado por uma pessoa sentada no chão com as pernas cruzadas.

Um tipo particularmente interessante de modelo cultural é o baseado em observações informais, crenças ou mesmo superstições sobre fenômenos do mundo. Não resta dúvida de que se trata de verdadeiras "teorias populares" ou "modelos populares" sobre, por exemplo, a medicina, o casamento, os astros, o comportamento dos animais, entre outros.

Embora as teorias populares sejam inexatas à luz da ciência, elas permitem chegar a resultados funcionais corretos em muitos casos. Silva (1997) examina o exemplo de pessoas que, entendendo o mecanismo de um termostato em termos de uma válvula (quanto maior a abertura maior o fluxo), mas não como um mecanismo autorregulador capaz de manter uma temperatura uniforme, conseguem, ainda assim, fazer projeções corretas no controle da temperatura de suas casas. Conclusão a que chega: na vida cotidiana, de forma geral, as pessoas não precisam de modelos cientificamente corretos, mas, sim, de modelos funcionalmente efetivos.

Também a metáfora, na visão dos linguistas já referidos neste trabalho, constitui um tópico importante para o estudo de modelos populares implícitos na linguagem. Assim, expressões metafóricas das emoções manifestam uma teoria popular segundo a qual, entre outros efeitos fisiológicos, o calor do corpo é metonimicamente tomado em lugar da emoção e metaforicamente compreendido como um fluido quente. Assim, o aumento de calor faz o fluido ferver, causando uma explosão, o que explica estas emoções: a ira, a alegria e o amor. A diminuição de calor estaria, enfim, na base do medo emocional.

4.3 Metáfora e Metonímia

Tradicionalmente, definem-se metáfora e metonímia como “figuras de palavras” (Tropos) e se estudam alinhadas à catacrese, sinestesia, antonomásia, entre outras. Todavia, para a Linguística Cognitiva, não é o caso. Metáfora e metonímia são fenômenos conceituais e, como faz notar Silva (1997), constituem importantes *modelos cognitivos*.

Por conseguinte, engana-se quem imagina que o emprego dessas figuras se restringe apenas à linguagem literária como forma de ornamento. Lakoff e Johnson (1980) apontam que os falantes não se dão conta do largo uso que fazem da metáfora e da metonímia todos os dias. É na linguagem corrente do cotidiano, aliás, que expressões metafóricas e metonímicas se manifestam mais produtivas e criativas.

Abreu também afirma, coincidindo com as ideias de Silva (1997), que é comum observar pessoas com baixa, ou nenhuma escolaridade, valendo-se da linguagem metafórica quando se emocionam. E exemplifica: “Hoje estou quebrado” e “Minha cabeça está explodindo”. (ABREU, 2010, p. 41)

Com o intuito de simplificar a descrição da metáfora, elucidam Lakoff e Johnson (1980, p. 5): “A essência da metáfora é entender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra”⁵.

Nessa linha de raciocínio, entende-se que a metáfora instaura uma transposição de alguma coisa de um domínio de origem para um domínio alvo. Exemplo:

Hoje aquele seu vizinho é um gato.

- Domínio de origem: gato

- Domínio alvo: vizinho

⁵ No original: The essence of metaphor is to understanding and experiencing one kind of thing in terms of another.

Convém sublinhar que, para essa situação, buscamos os *frames* de gato: doméstico, mamífero, carnívoro, pelagem macia, beleza, noctívago, ágil, passos silenciosos, capaz de escalar muros e telhados, etc.

O significado do exemplo acima será determinado pelo contexto frasal. Assim, é possível transpor diferentes elementos do *frame gato* para o item lexical *vizinho* em enunciados distintos como:

Hoje aquele seu vizinho é um gato. Nem longe lembra aquele menino que nasceu franzino e feio.

Nesse caso, o traço *beleza* seria o selecionado. Diferentemente desse traço que sugere que o vizinho deva ser um homem atraente e sensual, o escolhido para interpretar um enunciado como:

Hoje aquele seu vizinho é um gato. Por certo, não lhe foi dada oportunidade de trabalho para garantir a sobrevivência,

seria, talvez, o que aponta a capacidade de escalar muros, fazendo-o de modo silencioso e traiçoeiro. Nesse caso, *gato* é uma gíria para ladrão ou gatuno.

Lakoff e Johnson (1980) demonstram que conceptualizamos muitos domínios da experiência por meio de metáforas conceptuais, ou seja, projetando neles outros domínios.

Desse modo, de acordo com esses autores, conceptualizamos, por exemplo, uma discussão por meio da metáfora: discussão = guerra. Entre os dois domínios, conforme o autor, são estabelecidas analogias estruturais. Segue-se que os participantes da discussão correspondem aos adversários de uma guerra. Nesse caso, as opiniões correspondem às diferentes posições dos beligerantes, e, por consequência, fazer objeções corresponde a atacar outra opinião em defesa da sua. Já a desistência de uma opinião corresponde a render-se. Como acontece numa guerra, uma discussão, um debate ou o processo de argumentação pode ocorrer em

fases que vão desde as posições iniciais dos oponentes até à vitória de um deles, passando por momentos de ataque, defesa, retirada, contra-ataque.

Assim também, como realizações linguísticas dessa metáfora conceptual, *atacamos* ou *defendemos* ideias ou argumentos, *tomamos posições* e utilizamos *estratégias*, *combatemos cada ponto fraco* da argumentação de alguém, *demolimos* a argumentação do outro, acabamos por *ganhar* ou *perder*, etc.

Do mesmo modo, para Lakoff e Turner (1989), referimo-nos à vida humana em termos de uma viagem. Dessa maneira, o nascimento é a primeira viagem: *chegar* ao mundo, um filho *está a caminho*. Enquanto vivemos, somos *viajantes* e estamos por aqui apenas *de passagem*. Os nossos propósitos são *destinos*, e os meios que utilizamos para realizá-los são *caminhos*. As dificuldades são *obstáculos*, e o progresso realizado é a *distância percorrida*. Já as escolhas são *encruzilhadas*. A morte, por fim, é a última viagem: ele *deixou-nos*, *partiu*, *foi para a sua última morada*, etc.

Isso confirma um dado curioso: geralmente, usamos a metáfora para conceptualizamos domínios abstratos em domínios concretos e familiares. Com efeito, a conceptualização de categorias abstratas está fundamentada, em grande parte, na nossa experiência concreta do cotidiano.

Constatam Lakoff e Johnson (1980) que existem metáforas que se empregam em diferentes línguas do mundo, a partir de domínios conceptuais que configuram organizações coerentes da experiência humana e que representam a maneira como pensamos e agimos. Assim, destacam-se as *metáforas primárias* sobre as quais cabe o comentário: “Se você é um ser humano normal, você inevitavelmente adquire uma enorme gama de metáforas primárias apenas andando pelo mundo, movendo-se e percebendo coisas de maneira constante” (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 50)⁶.

Alguns exemplos: afeição é quente, dificuldades são pesos, ajuda é sustentação, estados de espírito são espaços físicos, etc.

⁶ No original: If you are a normal human being, you inevitably acquire an enormous range of primary metaphors just by going about the world constantly moving and perceiving.

Desse modo, as experiências que fundamentam as metáforas primárias são adquiridas, ao longo da vida, desde a infância. E estudos importantes indicam que muitos domínios de origem das metáforas conceptuais refletem padrões significativos da nossa experiência corporal.

A metonímia é um dos principais recursos de conceptualização. Diferentemente do que ocorre na metáfora, opera-se, na metonímia, apenas um domínio e não dois.

São de Abreu (2010, p. 55) estas palavras:

Diante de uma pessoa sentada à minha frente em uma mesa de restaurante, meu campo visual se restringe no máximo a uma parte do seu tronco, braços e a cabeça. Meu cérebro, porém, faz uma projeção dessa parte visível no todo que é o seu corpo e conclui que se trata de uma pessoa inteira que está do outro lado da mesa. O mesmo acontece, quando eu mostro uma foto 3x4 da minha prima a um amigo que a conhece. Ele não diz: — Ah, essa é a cabeça da sua prima, mas, simplesmente: — Ah, essa é a sua prima. Ele diz isso, por ter feito, de modo inconsciente, a projeção da imagem da sua cabeça (parte) em seu corpo (todo).

A conclusão a que chega o autor é a de que, na metonímia, opera-se um percurso do todo para uma parte desse domínio, do ponto de vista de quem a emprega, e dessa parte para o todo, do ponto de vista de quem a “decodifica”.

Interessante o exemplo que o autor apresenta para ilustrar que, por meio da metonímia, conseguem-se ativar modelos mentais no reconhecimento de palavras com erros de digitação. Exemplo de Abreu (2010, p. 57):

Pceado é feazr aglo que prjeudca ourta pssoea desecessariamte; f3zer5 a8go q2e nos pr4j1di5a noã é pceado, é b5rr4ce.

Nesse caso, explica o autor que o cérebro humano é capaz de projetar o início e fim de cada palavra (partes), na palavra como um todo.

Sobre os enunciados *Washington has started negotiation with Moscow* (Washington começou negociação com Moscou), *The White House isn't saying*

anything (A Casa Branca não está dizendo nada) e *Wall Street is in a panic* (Wall Street está em pânico), Gibbs Jr. (1995, p. 320)⁷:

Esses exemplos não são expressões singulares arbitrárias, mas refletem o princípio cognitivo geral da metonímia, em que as pessoas usam um aspecto bem entendido de algo para referir-se a coisas como um todo ou a algum de seus aspectos. Todas as expressões acima estão relacionadas ao princípio geral pelo qual um lugar pode referir-se a uma instituição que é projetada como se fosse aquele lugar.

Também é comum a denominação metonímica de acontecimentos históricos, bem como a de um nome de cientista para designar uma doença por ele relatada.

Exemplos. *Batalha de Waterloo*: região ao sul de Bruxelas, onde Napoleão foi vencido. *Síndrome de Down*: homenagem a Langdon Down, cientista que descreveu esse tipo de anomalia genética em crianças (ABREU, 2010).

Sobre a funcionalidade da metáfora e da metonímia. Destacamos aqui apenas uma função da metonímia, a de permitir a coesão indireta, de que tratamos no primeiro capítulo deste trabalho. Realiza-se por meio de referência a elementos do *frame* de um termo antecedente. Exemplo:

Fica difícil imaginar como será o carnaval 2011 no Rio de Janeiro. O pierrô derramará ainda mais lágrimas... Pelas vítimas das chuvas.

Nesse caso, *pierrô* – nome de uma fantasia usada por foliões – é a parte do *frame* de que o termo *carnaval* é o todo. A título de exemplificação, outras associações como, por exemplo, serpentina, samba, confete e lança-perfume também se incluíam no mesmo campo semântico da festa de Momo.

⁷ No original: These examples are not arbitrary single expressions but reflect the general cognitive principle of metonymy, where people use one well-understood aspect of something to stand for the thing as a whole or for some other aspect of it. All of the expressions above relate to the general principle by which a place may stand for an institution located as that place.

Seja como for, essa estratégia de referenciação garantiu ao parágrafo acima as qualidades da coesão, coerência e clareza, sobre as quais já tivemos a oportunidade de comentar em capítulo anterior.

Frequentes vezes, metáfora e metonímia – fenômenos essencialmente conceptuais – operam de forma conjunta como, por exemplo, no domínio das categorias de emoção.

Importantes estudos sobre a linguagem das emoções, conforme aponta Silva (1997), concluem que, na conceptualização dos sentimentos e das emoções, funciona um princípio metonímico do tipo causa-efeito, pelo qual a ira, a tristeza, o medo, a alegria, o amor e outras emoções são referidas por sintomas fisiológicos correspondentes: aumento ou abaixamento da temperatura do corpo, rosto corado ou pálido, gritos, lágrimas, suor, alteração das pulsações e do ritmo cardíaco.

Também se incluem várias metáforas desencadeadas por estas metonímias fisiológicas, por exemplo: a ira como calor, como um animal perigoso; o medo como um opressor; a alegria como luz; a tristeza como escuridão; o amor como nutriente, como fogo...

Interessante notar, segundo o autor, que a alegria e o amor são conceptualizados mais por metáforas no inglês, e o medo mais por metonímias; no caso da ira, há um equilíbrio entre os dois processos cognitivos.

4.4 Esquemas de Imagens

Assim como a metáfora e a metonímia são, sem dúvida nenhuma, importantes temas para a Linguística Cognitiva, igualmente indubitável é a importância, nessa linha de estudos, dos chamados **esquemas de imagens**. Eles se realizam por meio de determinadas estruturas simples ligadas às experiências sensorio-motoras do ser humano.

Em sendo assim, Abreu (2010) afirma que a percepção da realidade é construída pelo homem por meio do formato do seu corpo, pela maneira como se movimenta, pelo jeito como os seus sentidos percebem a realidade e pela forma como interage com o mundo, com os outros seres e objetos. Segue-se que é a partir do corpo que se criam conceitos como estes: frente, trás, esquerda, direita, alto e baixo.

Citem-se alguns esquemas imagéticos, realizáveis linguisticamente, para fazer projeção metafórica:

O problema da quebra do sigilo fiscal da filha de Serra **pega um atalho** para a preocupação em saber se o autor pertence ou não ao PT (Partido dos Trabalhadores).

Acima, com a intenção de criticar a mudança de foco da questão quebra de sigilo > autoria ligada ou não ao PT, escolheu-se o **esquema de percurso**. Nesse caso, a linguagem corporificada passa a ser um instrumento que ajuda a construir o sentido, na medida em que facilita a organização das ideias e dá forma à experiência humana de desvio ou atalho de caminho.

Outro exemplo:

A chamada “lei da cadeirinha” já nasceu **desequilibrada**, visto que ao contrário de ajudar os pais, principais interessados no transporte com menos riscos para as crianças, desorienta-os com determinações confusas e improvisadas.

Considerando que a linguagem é uma atividade humana, logo se assume que, como tal, ela pode revelar aspectos ligados ao corpo humano. No enunciado, a palavra “desequilibrada” encerra a negação de uma condição imprescindível para que o homem possa andar naturalmente. Com efeito, se não se mantivesse em equilíbrio não deteria o controle da direção, e, desorientado, qualquer passo o levaria à confusão do trajeto e a desastres por colisão.

O **esquema do equilíbrio** deixa mais claro o enunciado acima. Nele se constrói sentido refletindo sobre ações simples do corpo humano, facilmente reconhecíveis, pois, pelos interlocutores.

Mais um exemplo:

Tudo indica que o candidato e artista Francisco Everaldo Oliveira Tiririca da Silva, se eleito deputado federal pelo PR (Partido da República), poderá **bater de frente** com as restrições do Código de Ética e Decoro Parlamentar da Câmara dos Deputados.

Esse enunciado expressa algo que se supõe antecipadamente: o candidato conhecido por Tiririca, se eleito, pode, pelo modo como tem se apresentado, não se ajustar às recomendações do Código de Ética e Decoro Parlamentar, destinadas aos deputados.

Fica evidente, no exemplo, que a linguagem não se circunscreve apenas à informação sobre como os seres humanos veem os fatos do mundo real, mas também pode expressar as suas intuições. Na verdade, o recurso da linguagem corporificada é, em si mesmo, bastante simples. Nesse caso, o **esquema de dinâmica de forças**, que exprime a ideia de “bater de frente ou entrar em choque”, serve para enriquecer a interação comunicativa pela clareza com que orienta a interpretação dos sentidos.

Assim, há construções linguísticas que podem se expressar mais claramente, quando se recorre aos esquemas de imagem. Em uma determinada situação de interlocução, caberão sempre ao falante as escolhas lexicais que mais bem expressem as suas ideias.

Caso o desejo do falante seja revelar suas intenções – nem sempre o é – deverá construir enunciados claros que não confundam seu interlocutor ou que não deem margem à interpretação dúbia. Para tanto, poderá contar com dois construtos da teoria cognitiva: as noções dos esquemas de imagem e as projeções metafóricas.

Assim, o contexto de interação e as experiências partilhadas pelos interlocutores, que permitem as conexões feitas a partir de esquemas de imagem, podem ajudar a construir os sentidos que são, *ipso facto*, de natureza pragmático-cognitiva.

Recentemente, vários estudos têm apresentado evidência empírica sobre os esquemas imagéticos e sua ligação com as estruturas linguísticas.

Encontramos em Deutscher (2011) a constatação de que a linguagem espacial – como se descreve a orientação do mundo em nosso entorno – é a área que viu surgirem as provas mais notáveis da influência dos idiomas na mente humana.

O autor adverte que, após décadas de ceticismo, a tese de que a língua materna molda o pensamento volta a se consolidar, fundamentada na comparação entre os sistemas de orientação espacial de línguas europeias e do *guugu yimithirr*, idioma de aborígenes, em que não se empregam as noções de esquerda, direita, frente e trás.

A descoberta desse remoto idioma australiano, do norte de Queensland, trouxe a constatação de que seus falantes não usam, de modo algum, o que o autor chama de coordenadas **egocêntricas**, dependentes do corpo: o eixo direita-esquerda e o frente-trás, de maneira ortogonal com relação ao outro. Em consequência, não empregam as palavras esquerda, direita, frente e trás na descrição da posição de objetos.

Nos casos em que usamos as coordenadas egocêntricas, um falante do *guugu yimithirr* emprega os pontos cardeais – coordenadas **geográficas**.

Explica o autor:

Se a ideia é que você abra um pouco mais de espaço no banco do carro, um falante de *guugu yimithirr* dirá “vá um pouquinho para leste”. Para dizer onde exatamente deixou um objeto em casa, ele dirá “deixei na ponta sul da mesa oeste”. Ou alertará: “cuidado com aquela formigona bem ao norte do seu pé”. Mesmo quando veem um filme na TV, descrevem-no com base na

orientação da tela. Se a TV estivesse voltada para o norte e um homem na tela se aproximasse, eles diriam que ele está “vindo rumo ao norte”. (DEUTSCHER, 2011, p. 4)

Investigando mais essas peculiaridades do *guugu yimithirr* em projeto de pesquisa em larga escala, descobriu-se que idiomas de coordenadas geográficas estão espalhados mundo afora. O *guugu yimithirr* não é o único que não se orienta pelo corpo e campo visual imediato de seus falantes, havendo outros espalhados da Polinésia ao México e da Namíbia a Bali.

Nessa perspectiva, o autor conclui que idiomas diferentes fazem as pessoas falarem sobre espaço de jeitos diferentes. Isso corrobora seu argumento central: não se pode conceber que pessoas de todas as culturas, genericamente, pensem da mesma maneira.

De nós mesmos acrescentamos que a língua materna não restringe (como se poderia depreender das propostas de Whorf, a partir de seu artigo publicado em 1940, na *Technology Review*), mas, sim, induz, em muitos aspectos, a nossa maneira de pensar o mundo.

Obviamente que, para os falantes de orientação egocêntrica, a descrição do mundo em seu redor parece fácil e bastante natural, pois não precisam de uma bússola mental. Do mesmo modo, assevera o autor que os falantes de orientação geográfica parecem dotados de senso de direção quase sobre-humano. Assim, não lhes importa o lugar onde estejam: mata fechada ou planície aberta, parados ou em movimento, no interior de cavernas...

Explicação: a convenção da comunicação social por meio das coordenadas geográficas leva os falantes a estarem sempre atentos, desde a infância, ao ambiente físico (posição do Sol, vento, etc) e a desenvolverem, constantemente, memórias precisas sobre suas mudanças de rumo. Era de se esperar que esse hábito acabasse mesmo se tornando, por assim dizer, algo natural, inconsciente e involuntário.

Assim, os hábitos mentais que o contexto sociocultural instila, desde muito cedo nos falantes, definem sua orientação no mundo. Colocaremos aqui, sob forma de questionamento, a seguinte ideia: será que os idiomas geográficos não afetariam outras experiências como, por exemplo, o senso de identidade e visão de mundo menos egocêntrica de seus falantes?

De qualquer maneira, salienta Johnson (1990) que o papel fundamental dos esquemas imagéticos, juntamente com os protótipos, a metáfora e a metonímia, é atribuir uma natureza incorporada (*embodied*) e imagética (*imaginative*) à significação linguística.

4.5 Espaços Mentais

Os trabalhos de Gilles Fauconnier, cujo argumento fundamental é que os espaços mentais são construtos cognitivos, têm resolvido muitos problemas linguísticos, mais notadamente, pelo menos até onde nos foi possível investigar, os de referência e pressuposição.

Partindo da constatação de que a linguagem não veicula sentidos, mas apenas os induz, Abreu (2010) explica que, quando entramos em contato com um texto (falado/escrito), abrimos dentro de nossas cabeças, pequenos “programas on-line” vinculados ao nosso conhecimento de mundo, a fim de atribuir sentidos.

Assim, o autor define que espaços mentais são pequenas parcelas de tempo de curta duração que abrimos em nossas mentes, para conferir significados aos textos. Também adverte que, embora esses espaços trabalhem com uma memória operacional (ou de curto prazo), buscam informações em nossa memória de longo prazo, em nosso conhecimento enciclopédico de mundo. E exemplifica: “No filme *Insônia*, Al Pacino morreu no final, mas, no seguinte, *88 minutos*, conseguiu salvar a vida de uma policial” (ABREU, 2010, p. 83).

No caso em pauta, será preciso abrir um espaço mental para integrar o artista Al Pacino a dois personagens diferentes: um é o personagem protagonizado por ele que morre no primeiro filme e é outro, diferente, que salva a vida da policial.

O exemplo de Ferrari (1999, p. 370), “*Naquele filme*, Clint Eastwood é um vilão. Mas *ele* pensa que é um herói”, serve para ilustrar que as expressões linguísticas, que estabelecem novos espaços ou se referem, de modo retroativo, a um espaço já introduzido, são chamadas *construtoras de espaços mentais*.

A autora mostra que a ambiguidade do exemplo decorre do fato de que *naquele filme* atua como um construtor de espaço mental. Interpretação dúbia: o personagem pensa que é um herói (referência de *ele* deve ser buscada no espaço cênico), ou o ator não entende o papel e pensa que o personagem é um herói, quando na verdade ele é um vilão (referência de *ele* deve ser buscada no mundo real).

A teoria Fauconnier suplanta, por assim dizer, aquelas fundamentadas na lógica formal, pois dá conta de lidar com a metáfora. Lakoff e Sweetser (1998) advertem que a metáfora é um fenômeno cognitivo, portanto não passível de interpretação por teorias da lógica, em que se contempla a realidade objetiva em detrimento de construções linguísticas imaginativas.

Prefaciando livro de Fauconnier (1998), observam esses autores que teorias tradicionais entendem que a semântica da linguagem natural pode ser estudada com as ferramentas da lógica. Registram, contudo, que foi Fauconnier, autor da obra por eles prefaciada, que reconheceu como inadequadas as ferramentas da lógica formal, quando em confronto com a gama completa dos fenômenos de linguagem natural.

Para esses casos, ele percebeu que era necessária uma teoria da cognição, que se fundamentasse na capacidade da mente humana, em vez das capacidades matemáticas utilizadas pelos lógicos.

Por esse viés, Fauconnier conseguiu mostrar como o conjunto de problemas de referência pode ser tratado com ideias e princípios que fazem sentido do ponto de vista cognitivo: *espaços mentais* – domínios separados da estrutura referencial –, *conectores* entre os referentes, a distinção entre *papéis* e *peessoas*, a capacidade de estender os espaços em um discurso.

Desse modo, entre os fenômenos que os pesquisadores logicistas têm apresentado, Lakoff e Sweetser (1998, p. xii) comentam o seguinte exemplo:

I am taller than I am
(Eu sou mais alto do que eu sou)

Acima, tem-se aparentemente uma contradição. Essa avaliação, contudo, não se aplica a:

John thinks I am taller than I am
(John pensa que eu sou mais alto do que eu sou)

Os autores apontam que a esse tipo de exemplo pode ser atribuída uma forma lógica, como:

[(O grau x) (John pensa que eu sou mais alto do que grau x)]
é maior do que [(o grau y) (Eu sou mais alto que o grau y)]

Caberia a seguinte paráfrase a essa construção:

The degree to which John thinks I am tall is greater than the degree to which I am tall
(O grau em que John pensa que eu sou alto é maior do que o grau em que eu sou alto).

Sobre essa construção, os autores comentam:

O que faz esse trabalho de análise é a ocorrência da atitude proposicional do verbo *pensar*, que tem o grau variável *x* vinculado dentro de seu escopo, enquanto que o grau variável *y* não está vinculado pelo seu âmbito. (LAKOFF; SWEETSER, 1998, p. xii)⁸.

Entretanto, essa solução não serve para casos como o celebrado exemplo de Jackendoff (1975):

In this painting, the girl with the brown eyes has green eyes.

(Nesse quadro, a menina com os olhos castanhos tem olhos verdes).

In this painting não é um operador lógico, não podendo, desse modo, introduzir uma diferença similar de escopo. Na teoria do espaço mental, *In this painting* é um construtor de espaço, ou seja, estabelece o espaço mental da pintura, P, diferente do espaço mental do mundo real, R. Assim, a menina que tem olhos castanhos em R tem, em P, olhos verdes (LAKOFF; SWEETSER, 1998)

Conclui-se, enfim, que a frase *A menina com os olhos castanhos tem olhos verdes* não é contraditória. Justificativa: as duas descrições realizam-se em diferentes espaços mentais.

Interpretando o que postula Fauconnier sobre o fato de uma oração conter vários tipos de informação indicados por dispositivos gramaticais, Abreu (2010) assim analisa esse exemplo.

São as informações chamadas de *space builders* (construtores de espaços) que criam condições de sentido para frases como a acima. *Neste quadro*, seria, então, um construtor de espaço, dando origem ao sentido atribuído à frase.

Neste ponto, destacamos, muito sucintamente, alguns tipos de dispositivos gramaticais pesquisados em estudos aqui citados:

- Orações como *ele pensa, ele acha, é possível, é provável;*

⁸ No original: What makes this analysis work is the occurrence of the propositional attitude verb *think*, which has the degree variable *x* bound within its scope, whereas the degree variable *y* is not bound within its scope.

- Verbos auxiliares como *dever* e *poder*;
- Advérbios modalizadores como *possivelmente*, *aparentemente*;
- Descrições ou anáforas que introduzem novos elementos;
- Marcadores de pressuposição, por exemplo, *também*, *mas* e *até*.

Mais recentemente, em trabalhos de Fauconnier, existe uma tendência de chamar de *construtores de espaços* todo e qualquer elemento que seja responsável por ativar um espaço mental. Então, é possível a inclusão até mesmo de efeitos prosódicos. “Imagine alguém fazendo uma pergunta como — *Você acha que isso vai ficar assim?*, com voz ameaçadora” (ABREU, 2010, p. 89).

Esclarecendo um pouco mais: não se trata de obter uma resposta do interlocutor, obviamente, mas de vaticinar, anunciando pela entonação, consequências futuras em prejuízo de alguém.

Asseveram Evans e Green (2006) que a linguagem é uma espécie de janela dentro da função cognitiva que permite uma visão da natureza, estrutura e organização do pensamento humano. Desse modo, a linguagem é capaz de refletir certos aspectos ocultos da mente do ser humano.

As autoras apontam que a linguagem se presta à realização de funções. E demonstram que sem a linguagem não conseguiríamos realizar muitas coisas como, por exemplo, comprar algo, fornecer informações, fazer declaração de amor, argumentar concordando ou discordando de algo, etc. Também questionam como seria o comportamento das pessoas, caso não houvesse a linguagem, em rituais como, por exemplo, casamento, uso da internet ou do telefone, etc.

Dessa reflexão, depreende-se que a linguagem, além de permitir que as pessoas expressem as suas ideias, ainda permite que construam significados. Em consequência, ressaltam-se duas funções basilares da linguagem: a **simbólica** e a **interativa**.

Os **símbolos** constituem, segundo as autoras, o recurso de que se valem os humanos a fim de expressar os seus pensamentos. Já uma **forma** pode se

manifestar em uma representação ortográfica, ou em gestos na linguagem de sinais. O **significado**, por seu turno, é ideacional, e a sua associação ao símbolo é feita por uma representação mental particular: o **conceito**. Finalmente, os conceitos derivam de uma **percepção**.

Exemplificação dessas noções:

Por exemplo, considerar uma fruta como uma pera. Partes diferentes do cérebro percebem sua forma, cor, textura, etc. Essa visão diversa de informação perceptual derivada “fora do” mundo é integrada numa **imagem mental** isolada (uma representação disponível pela consciência) que aumenta o conceito de *pera*. Quando usamos a linguagem e a forma *pera*, esse símbolo corresponde a um significado convencional, que então a “liga” a um sentido convencional mais do que diretamente ao objeto físico no mundo externo (EVANS; GREEN, 2006, p.7, grifo das autoras, tradução nossa).⁹

Em suma, são as habilidades cognitivas que integram a informação conceitual em uma imagem mental definida e coerente. A par dessa compreensão, a língua deve ser concebida como um sistema que reflete, diretamente, a organização conceitual.

Uma ideia importante desenvolvida por Evans e Green (2006) revela que conceitos mais abstratos podem ser entendidos em termos de domínios conceituais diretamente relacionados à experiência concreta do falante.

Os exemplos: “a) Christmas is fast approaching, b) The number of shares we own has gone up, c) Those two have a very close friendship” (EVANS; GREEN, 2006, p.14) ilustram o domínio conceitual abstrato de tempo, quantidade e afeição respectivamente.

Assim, presume-se que a língua forneça evidência de que o sistema conceitual humano organiza conceitos abstratos em tipos concretos de experiência. Isso, por certo, torna os conceitos abstratos mais acessíveis.

⁹ No original: For instance, consider a piece of fruit like a pear. Different parts of the brain perceive its shape, colour, texture, taste, smell and so on. This diverse range of perceptual information deriving from the world “out there” is integrated into a single mental image (a representation available to consciousness), which gives rise to the concept of *pear*. When we use language and utter the form *pear*, this symbol corresponds to a conventional meaning, and therefore “connects” to a concept rather than directly to a physical object in the external world.

Na abordagem cognitivista, a estrutura semântica inclui não somente o conteúdo conceitual, mas também o modo particular de construir esse conteúdo, em termos de fatores tais como perspectiva, nível de especificidade e proeminência.

No que concerne ao modo como podemos descrever uma cena por meio da linguagem, considere-se um tipo importante de proeminência: o **destaque** – *profiling*.

Evans e Green (2006) relatam que os falantes do inglês não hesitariam em concordar perfeitamente com a descrição “*The cat is on the chair*”, qualificando-a de adequada. Quanto à descrição: “*The chair is under the cat*”, poderiam classificá-la de estranha, embora seja perfeitamente gramatical.

Acerca dessa avaliação, as autoras explicam que, com base no que a Psicologia tem revelado sobre como funciona a mente humana, temos a tendência de focar a atenção em determinados aspectos de cenas visuais.

Na sentença “O gato está em cima da cadeira” (*The cat is on the chair*), o aspecto que focamos é algo sobre o qual somos capazes de fazer certas previsões. Isso acontece porque o nosso conhecimento de mundo nos diz que ao gato é mais apropriada esta ação: estar em cima da cadeira.

Nos termos de Evans e Green (2006, p. 18)¹⁰:

Chamamos essa entidade proeminente de **figura** e o restante da cena de **fundo** que é uma outra forma de dizer *background*. Observe esse fato sobre a psicologia humana nos fornece uma explicação para o porquê de a linguagem “empacotar” informação de certas maneiras.

A explicação, baseada na distinção gestáltica figura/fundo, também se aplica para o caso de “A cadeira está embaixo do gato”, (*The chair is under the cat*), ser considerado um exemplo estranho. Percebe-se que esse é um exemplo em que

¹⁰ No original: We call this prominent entity the **figure** and the remainder of the scene the **ground**, which is another way of saying “background”. Notice that this fact about human psychology provides us with an explanation for why language “packages” information in certain ways.

proeminência da entidade *cadeira* entra em desacordo com uma plausível correspondente cena visual.

Acresça-se uma explicação interessante de Abreu (2010, p. 45): “Um processo gestáltico envolve uma relação figura-fundo, a partir do interesse de alguém”.

O autor elabora este exemplo hipotético: entre as pessoas convidadas para uma festa, uma delas resolve aparecer apenas para beber. Embora o ambiente seja requintado, cheio de tapetes, quadros, etc, e mesmo havendo várias pessoas que conversam e riem ao som de uma música, assim que entra, sua atenção se volta para um canto da sala onde há bebidas. Dirige-se para lá, e um garçom lhe serve uísque. Para esse convidado, tudo – o ambiente, a decoração, a música, as pessoas – funcionou apenas como fundo. As bebidas funcionaram como sua figura. Nesse caso, assim que o seu interesse em beber foi satisfeito, de acordo com o autor, ele “fechou a sua gestalt”.

Na sequência, um segundo convidado vai a essa festa. Só que o seu interesse é encontrar-se com a namorada. Chegando àquele mesmo ambiente, seu olhar, imediatamente, dirige-se ao rosto das pessoas. Quando, enfim, encontra a namorada e se dirige a ela, fechou sua gestalt.

Finalmente, um terceiro convidado comparece à festa. Dessa vez, sua presença teria justificativa apenas para o fato de achar desagradável dizer não ao anfitrião. Chega ao mesmo ambiente de requinte, mas muito cansado por um dia de trabalho estafante. Ouve a música, observa as pessoas e vê uma poltrona a um canto da sala. Logo se dirige a ela e se senta. Fecha-se aí a sua gestalt.

Assim, não nos parece imprópria a conclusão do autor de que, ao longo do dia, também fechamos inúmeras gestalts em vários momentos.

4.6 Iconicidade

Abreu (1999) atesta que o estudo do princípio da iconicidade retoma uma polêmica grega entre os *naturalistas*, que defendiam uma relação natural entre a linguagem e o mundo, e os *convencionalistas* que defendiam que essa relação era arbitrária.

O autor explica que Saussure parecia ter demonstrado a arbitrariedade do signo linguístico. Uma ressalva, porém, é feita por Benveniste dizendo que a arbitrariedade se verifica entre o signo total e o objeto que ele representa e, não, entre o signo e o significado referidos pelo mestre genebrino.

Linguistas como Givón (1989), entre outros, recentemente, retomam e contestam esse tema sob o nome de *iconicidade*, abrangendo, agora, níveis de análise como a sintaxe, a enunciação e o discurso.

Considerar que a linguagem humana seja um sistema de representação não autoriza dizer que as palavras sejam etiquetas afixadas sobre a ideia das coisas. Como bem ressalta Abreu (2010), são os falantes de uma língua que fazem, para usar das palavras desse autor, "recortes formais" do mundo, a partir de pontos de vista ligados à sua percepção, condição social e momento histórico.

Uma implicação: no momento em que uma palavra é criada, pode existir uma motivação entre ela e aquilo que ela designa:

Um pequeno pássaro, em português, foi associado pelos falantes ao fato de que se alimenta com o néctar das flores e recebeu o nome de beija-flor. Já, em inglês, foi associado ao zumbido de suas asas e batizado de *humming bird*, literalmente, "pássaro zumbidor". (ABREU, 2010, p. 92)

Nesse exemplo se manifesta o metaprincípio da iconicidade proposto por Givón (1989, p. 97), segundo o qual "uma experiência codificada é mais fácil de ser armazenada, recuperada e comunicada, se o código for maximamente isomórfico a essa experiência."

Outra implicação de que trata Abreu (2010) é que poucas formas novas de representação são criadas pelas gerações, já que, como observa, com exceção dos neologismos da informática, quase sempre, valemo-nos de palavras usadas há centenas de anos. Ressalta que, não raro, o sentido original delas se perde. E recorda que, embora os falantes do português declarem algo como *Eu vou embora*, não se dão conta de que, antigamente, isso equivaleria a *Eu vou em boa hora*.

Conclui que a motivação icônica é uma ferramenta poderosa para se estudar o léxico de uma língua e que os mecanismos de transferência metafórica e de metonímia são fontes inesgotáveis de iconicidade.

Em trabalho de abordagem lakofiana, Pontes (1990) mostra que o processo de criação de nomes de cores em português é motivado, não arbitrário. Com efeito, hoje encontramos a todo momento novas nuances recebendo denominações sempre a partir de elementos identificáveis na natureza, tais como pedras, plantas, flores, animais e minerais.

Isso se verifica facilmente em compostos como: verde-limão, amarelo-canário, azul-petróleo, entre outros. Ou nas formas simples: cenoura, violeta, tijolo, vinho, areia, chocolate, etc.

A exemplo desse estudo, a temática da iconicidade também tem inspirado uma série de investigações no português. O recurso icônico é bastante explorado na sintaxe dos enunciados, principalmente na ordenação temporal dos fatos que se espera correlacionada com a ordem dos termos oracionais.

Em qual dos exemplos abaixo é possível verificar a ordenação temporal de fatos bem correlacionada com a sintaxe dos termos?

Lutero traduziu o Novo Testamento do latim para o alemão.

Lutero traduziu o Novo Testamento para o alemão do latim.

Parece evidente que a primeira oração é mais isomórfica, pois nela se manifesta a iconicidade temporal: primeiramente, o autor da Reforma Protestante

toma para si uma Bíblia escrita em latim. Depois a transpõe dessa língua, o latim, para outra língua, o alemão.

Como se vê, a primeira oração ilustra bem a correlação entre ordenação temporal dos fatos e organização sintática dos termos. Acrescentamos que, nesse caso, a iconicidade se manifesta como um expediente facilitador da coerência das ideias e, portanto, da clareza textual.

4.7 Gramática e Cognição

No que concerne a esse tópico, vale frisar que, de acordo com Lakoff (1987, p. 583¹¹), “a função primeira da linguagem é transmitir sentido. Uma gramática deveria, portanto, mostrar tão diretamente quanto possível, como parâmetros de forma estão ligados a parâmetros de sentido”.

É de se esperar, então, que a gramática seja considerada não somente por suas propriedades morfossintáticas, mas pelo fato de ela ser motivada por aspectos conceptuais e semânticos. Deve-se considerar, ainda, que está relacionada diretamente com a categorização, os processos imagéticos, os modelos cognitivos e culturais.

A propósito do tópico gramática e cognição, deve-se ter em conta que, a exemplo das categorias lexicais, as construções sintáticas também são prototípicas. A esse respeito, cite-se uma aplicação de dois princípios da Linguística Cognitiva – a teoria dos protótipos e a iconicidade – à concordância verbal e nominal, segundo Abreu (2010).

Na pena desse autor, inúmeros casos de concordância sustentam-se por meio de argumentos de cunho funcional-cognitivista, que são vazados no texto com

¹¹ No original: The primary function of language is to convey meaning. A grammar should therefore show as directly as possible how parameters of form are linked to parameters of meaning.

riqueza de informações. Apresentaremos, contudo, apenas alguns casos com exemplos adaptados por nós:

Um casal de flamingos passeia nos jardins da mansão do Cosme Velho.

Restou a lembrança de Lily Marinho na elegância das aves.

Abreu (2010) observa que os núcleos de sintagmas nominais em português se caracterizam, geralmente, por substantivos ou pronomes substantivos. Nesse caso, são eles os que têm uma referência ora no mundo físico real, ora em mundos possíveis, ora, ainda, no mundo psicológico dos falantes.

Nos exemplos acima, são núcleos nominais os substantivos concretos (casal, jardins) e abstratos (lembrança, elegância). Logo, esses exemplos corroboram a ideia de que os núcleos nominais prototípicos são substantivos.

Além do mais, alguns desses grupos nominais funcionam como sujeito nas duas orações: *um casal de flamingos* e *a lembrança de Lily Marinho*, respectivamente. Ainda a exemplo do que propõe o autor, os núcleos prototípicos dos sujeitos têm também caráter nominal.

Na sequência, apresentam-se orações com sujeitos constituídos por expressões quantificadoras:

A maioria dos brasileiros **sabe** que Dilma Rousseff foi Ministra das Minas e Energia do governo Lula.

Grande parte dos jovens **assiste** ao Big Brother da rede Globo de televisão.

Nessas orações, os núcleos dos sujeitos (maioria, parte) não são prototípicos. Mesmo sendo substantivos, não têm referência no mundo real, ou fictício ou psicológico. São seus modificadores que detêm essa referência.

Abreu (2010) diria que, no primeiro exemplo, *dos brasileiros* modifica *maioria* e, no segundo, *grande* e *dos jovens* modificam *parte*. Desse modo, o verbo, em geral, concorda com o núcleo não prototípico, caracterizando a concordância canônica do português culto do Brasil.

O autor assevera, contudo, que esse tipo de concordância exige domínio extra das regras gramaticais. Assim, é mais usual, sobretudo na modalidade oral, a flexão do verbo no plural em concordância com o modificador que carrega a referência externa pluralizada:

A maioria dos brasileiros **sabem** que Dilma Rousseff foi Ministra das Minas e Energia do governo Lula.

Grande parte dos jovens **assistem** ao *Big Brother* da rede Globo de televisão.

Ressalte-se que tal concordância é também aceita pela norma culta da língua. A justificativa para essas construções, de acordo com o autor, é a tendência de os falantes procurarem concordar o verbo com o que consideram como núcleos nominais prototípicos.

Assim procedendo, recorrem, inconscientemente, ao grupo cujo núcleo é prototípico (brasileiros, jovens), dado que o grupo principal (a maioria, grande parte) não apresenta essa característica.

Explicam-se, por esse mesmo raciocínio, os casos de grupos nominais, cujo termo nuclear é um número percentual:

87% da catástrofe **aconteceram** na região serrana por meio de inundações e deslizamentos, necessitando de pluviômetros e radares para a sua prevenção.

70% do **público jurado votou** no “A Saga Crepúsculo: Eclipse” como pior filme na 31ª edição do Framboesa de Ouro.

O primeiro exemplo apresenta a concordância padrão do português (verbo concorda com o número percentual). No segundo exemplo, a concordância do verbo se deu com o núcleo prototípico no singular.

Ressalva: caso a oração apresente predicativo ou esteja na voz passiva, haverá uma nítida tendência de a concordância ser efetuada com o modificador do numeral:

90% das **secretárias eram graduadas**.

1% das **candidatas foram aprovadas**.

Para esses casos, Abreu (2010) lembra que a solução canônica ficaria um tanto estranha, especialmente se se levar em conta a regra para concordância nominal que manda que o adjetivo concorde com o termo nuclear em gênero e número:

(?) **90%** das secretárias **eram graduados**.

(?) **1%** das candidatas **foi aprovado**.

Então, infere-se que se realizam por iconicidade as opções *secretárias eram graduadas* e *candidatas foram aprovadas*, uma vez que expressam, com total adequação, estados de coisas do mundo real.

Por fim, uma questão a que já aludimos merece ser reexaminada aqui: a tendência que se verifica na língua, segundo autores pesquisados, de os falantes conceituarem o não concreto, ou a abstração, em termos de concreto. Tal posição nos enseja a assumir como razoável o seguinte corolário: a concordância com o que se supõe mais bem delineado, na construção dos enunciados, pode também ser mais um expediente linguístico destinado a conferir clareza aos textos, facilitando, de maneira solidária, a interpretação pelo seu destinatário.

Sob a angulação teórica traçada ao longo desta seção, vê-se que os processos de categorização, metaforização, transferências de domínios conceptuais, bem como demais temas expostos, não se excluem, mas, ao contrário, associam-se

respaldados pela gramática e pelo contexto sociocultural na construção de significados. Também atestam que não faz sentido polarizar as ciências psicológicas e as ciências sociais.

Nos seus limites, este capítulo pretendeu mostrar a harmonia entre as orientações funcionalista e cognitivista que, entre outros aspectos, fazem entender que os fatos linguísticos devem ser ensinados/apreendidos em função do seu uso.

Nesse sentido, ousamos afirmar que tanto mais crescerá essa tendência quanto mais se puder verificar, nas suas soluções, o comprometimento com a pedagogia linguística.

Na sequência, revisitando os conceitos expostos acima, procederemos à análise e interpretação do *corpus* desta pesquisa. Adiante, no Capítulo 4, faremos uma discussão dos resultados, momento em que tentaremos situar o princípio da complexidade no entroncamento por onde passam Funcionalismo e Linguística Cognitiva.

Em meio a tudo isso, nossa pretensão é que não se perca um dos objetivos deste estudo que é o de, recuperando as linhas mestras dessas tendências, plantar uma ideia de trabalho com a sintaxe em busca da elucidação do processo de produção escrita.

CAPÍTULO 3

A CONSTRUÇÃO DA CLAREZA NOS TEXTOS DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

Até aqui, apresentou-se o quadro teórico funcional-cognitivista a partir do qual se poderá efetivar esta pesquisa. Esta seção ocupar-se-á da análise da produção escrita de alunos ingressantes no Curso de Direito da Faculdade “Dr. Francisco Maeda” - FAFRAM, em Ituverava-SP, no ano de 2010.

1 Caracterização do Grupo Amostral: um Diagnóstico e uma Reflexão

Quem são os alunos do 1º ano de Direito da FAFRAM – informantes desta pesquisa? Com o objetivo de traçar um perfil desses estudantes, o método de que nos servimos foi o Questionário¹², cujas respostas permitiram situá-los do ponto de vista socioeconômico-cultural.

Apresenta-se o levantamento estatístico da quantificação das respostas obtidas nos gráficos a seguir:

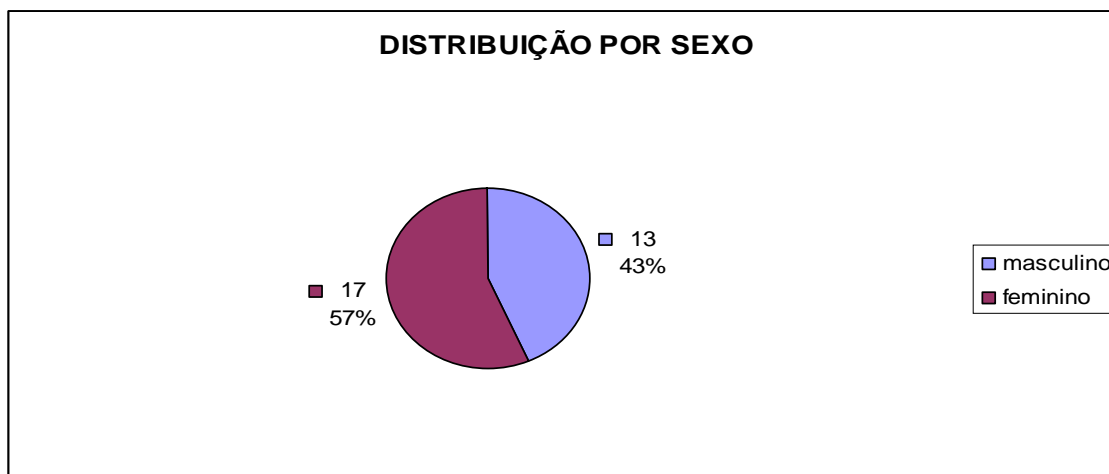


Gráfico 1.1 Quantificação por sexo.

¹² O quadro geral de respostas ao Questionário encontra-se em Apêndice.

Conforme os dados colhidos, constata-se que a variável sexo não apresenta diferença estatisticamente significativa: 13 homens (43%) e 17 mulheres (57%) numa população de 30 sujeitos.

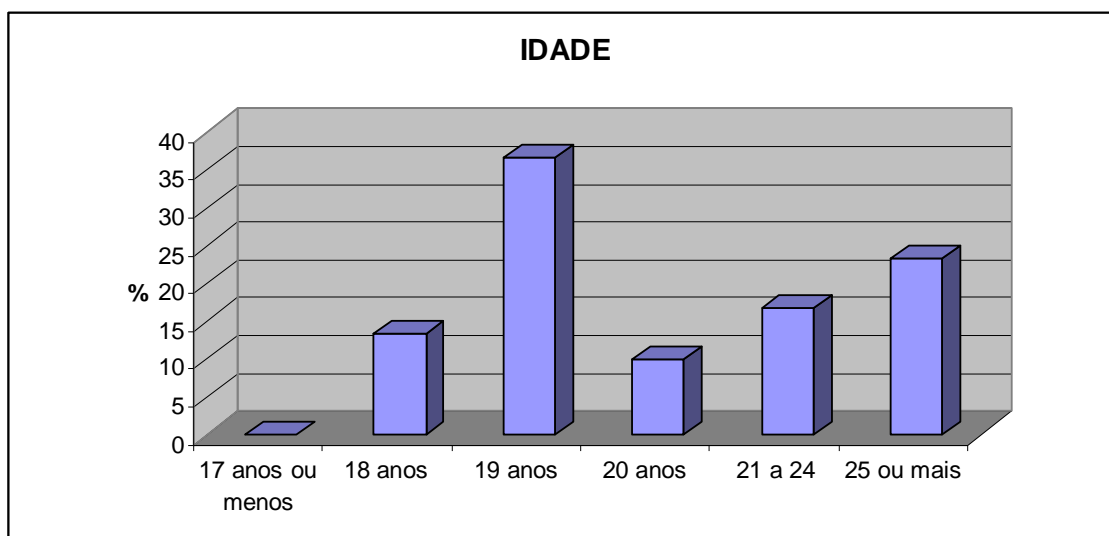


Gráfico 1.2 Quantificação por idade.

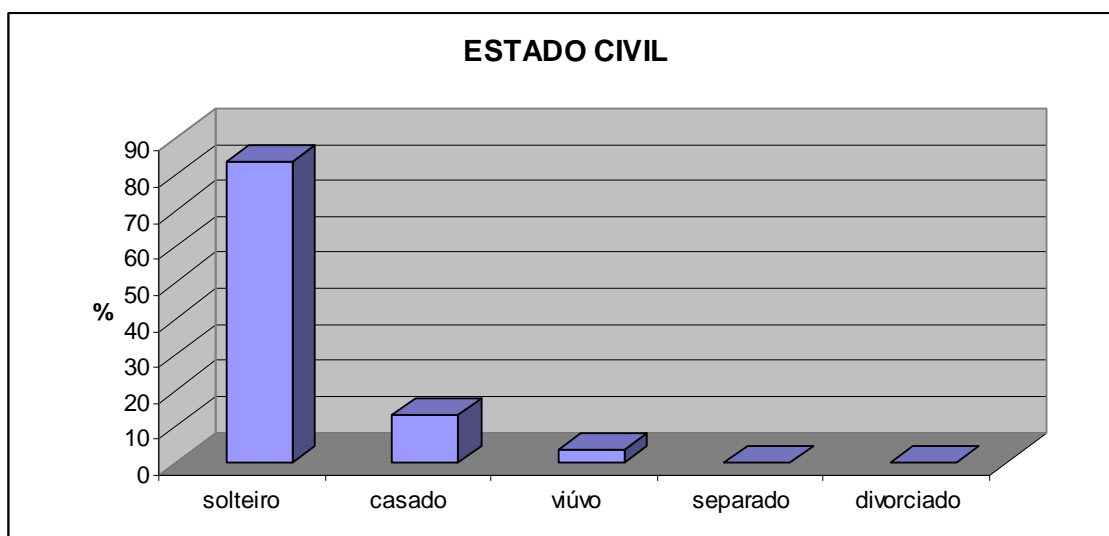


Gráfico 1.3 Quantificação por estado civil.

Outra constatação, com base no gráfico 1.2, é que há maior concentração de alunos na faixa etária dos 19 anos (36,7%). E o gráfico 1.3 mostra que esses estudantes são, predominantemente, solteiros: 25 alunos (83,4%).

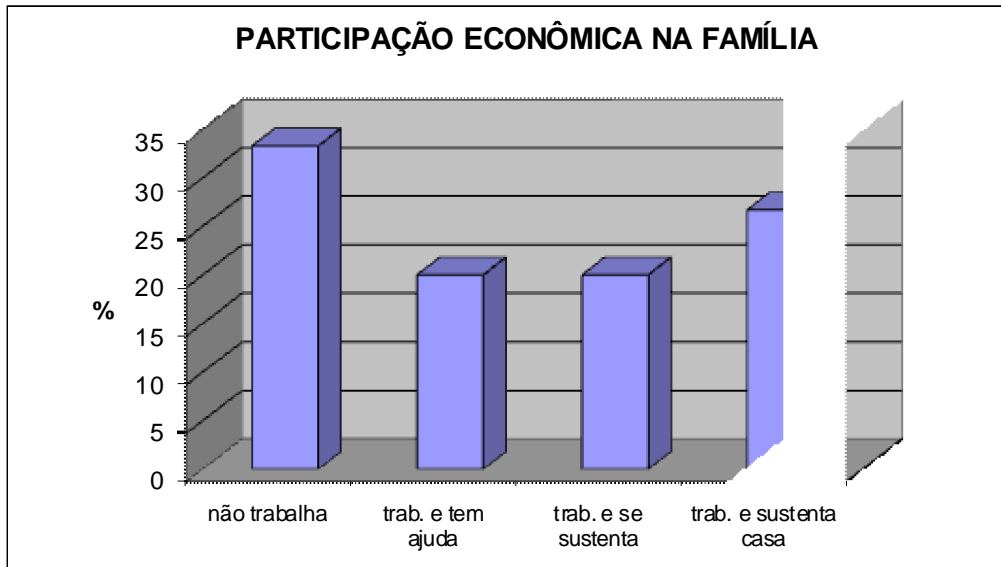


Gráfico 1.4 Quantificação por participação econômica familiar.

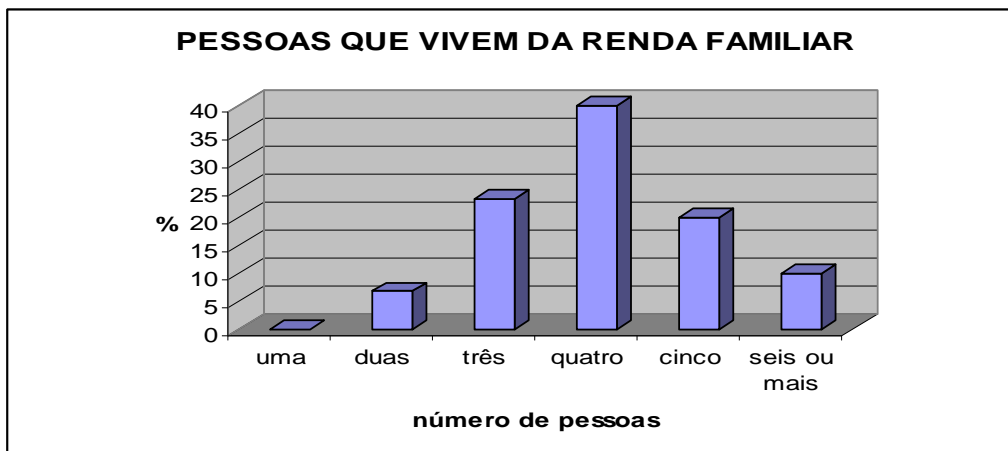


Gráfico 1.5 Quantificação por pessoas que vivem da renda familiar.

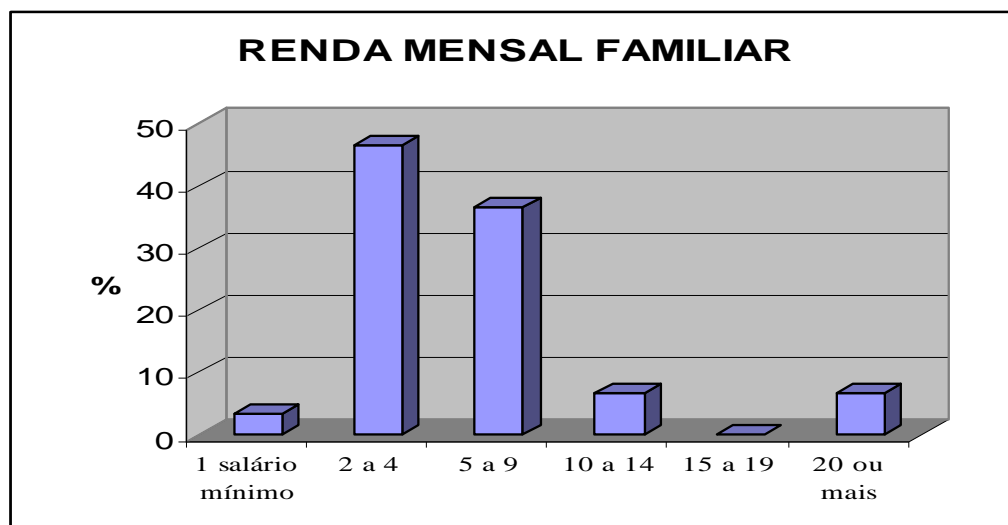


Gráfico 1.6 Quantificação por renda familiar.

Um total de 10 sujeitos (33,3%) declarou que não trabalha e, portanto, não tem participação na vida econômica da família, constituída, em 40% dos casos, de 04 pessoas de acordo com o gráfico 1.5. Além do mais, a renda familiar de 14 alunos (46,6%) fica entre 02 a 04 salários mínimos, conforme o gráfico 1.6.

O nível de instrução familiar mostrou-se diversificado, sendo que apenas 10% dos pais e 20% das mães possuem nível superior completo, como ratificam os gráficos que seguem:

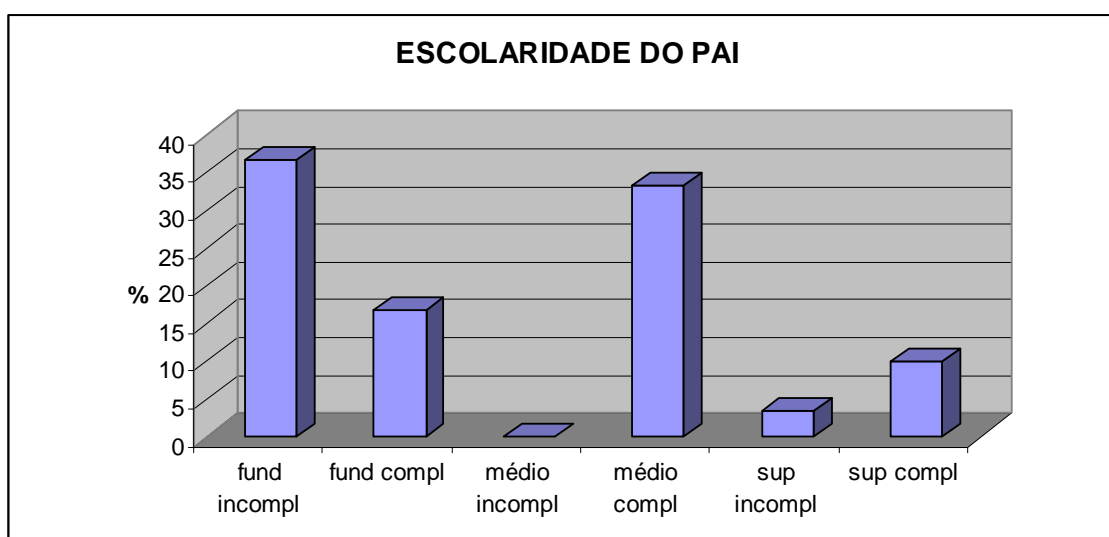


Gráfico 1.7 Quantificação por nível de instrução paterna.

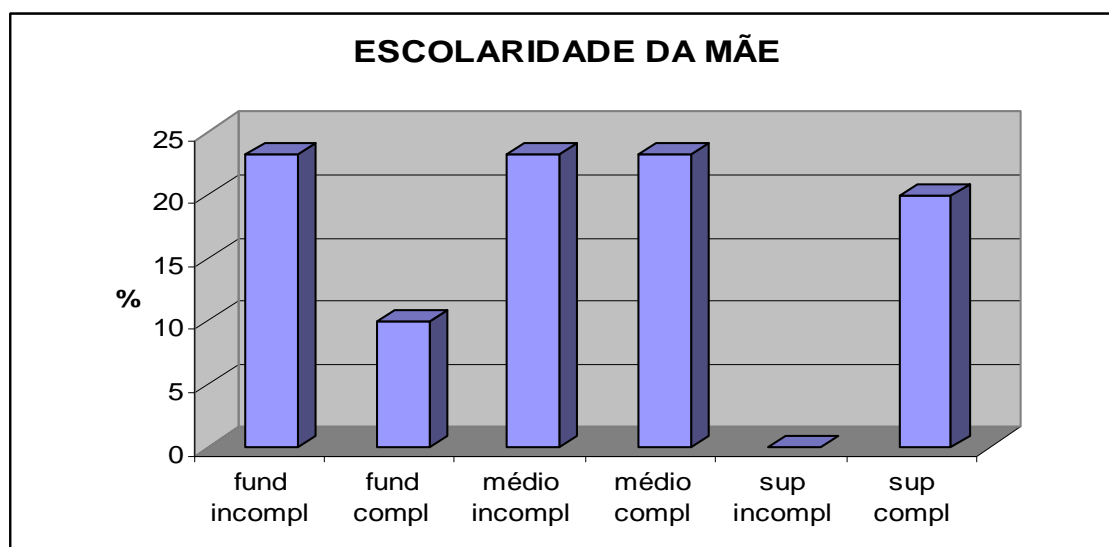


Gráfico 1.8 Quantificação por nível de instrução materna.

Na sequência, mais dois gráficos em que se registram dados relevantes para esta pesquisa.

Um primeiro indica que quase a totalidade dos alunos (90,0%) não frequentou cursinho pré-vestibular; e o outro, gráfico 1.10, informa que grande maioria deles – 18 informantes (60,0%) – cursou os ensinos fundamental e médio em escola pública:

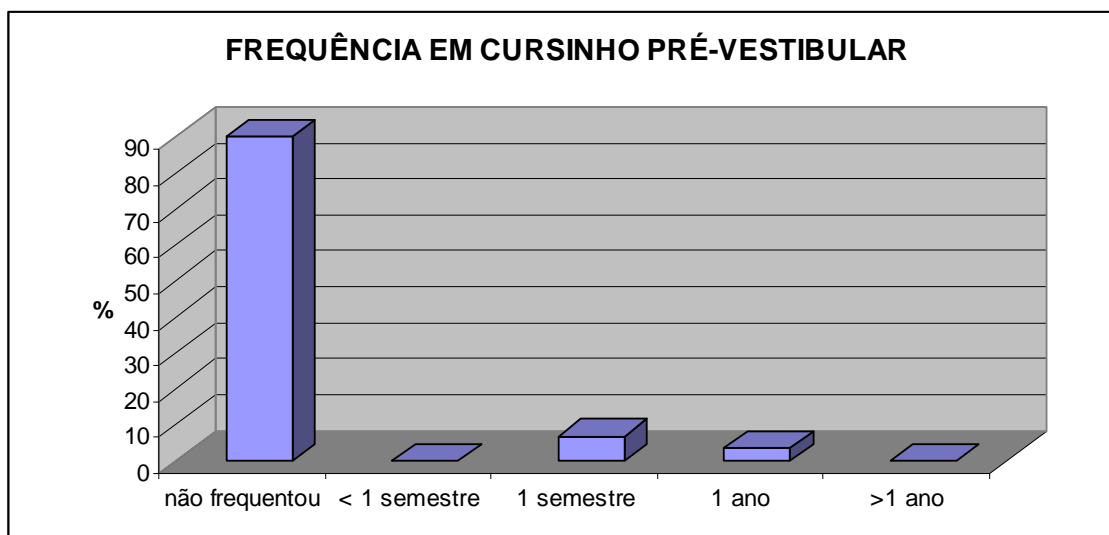


Gráfico 1.9 Quantificação por frequência em cursinho.

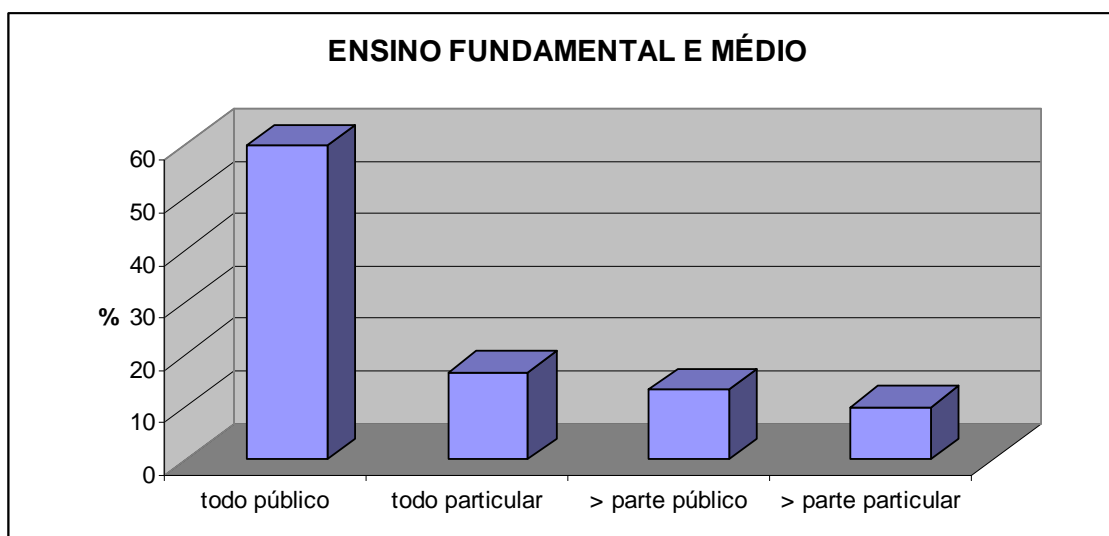


Gráfico 1.10 Quantificação por conclusão de curso nos ensinos fundamental e médio.

Um aspecto a ressaltar, porquanto aqui se defendeu a hipótese de que a (re)escrita de textos pode também desenvolver-se por meio de fatores

extraescolares, refere-se, *ipso facto*, à nossa dificuldade em reconhecer que a competência comunicativa satisfatória desses alunos se deve, única e exclusivamente, ao sistema público educacional de que são oriundos.

Explique-se: a natureza da atividade que propusemos em sala – refacção de textos confusos – exigiu, por parte dos alunos, uma série de atitudes sobre, por exemplo, como ordenar por escrito as ideias e os obrigou a formular imagens dos destinatários como procedimento fundamental para selecionar estratégias facilitadoras da clareza textual.

Ainda que a escola pública (ou particular) tenha oferecido um ensino/aprendizagem de coisas prontas, impedindo a apropriação da língua pelo aluno, se ele for capaz de buscar, nas suas experiências e conhecimento de mundo, as escolhas comunicativamente adequadas, será bem-sucedido na interação verbal.

Desse modo, uma parcela considerável de seu sucesso na atividade de (re)escrita de textos se deverá à capacidade cognitiva de construção de significados. Restando atribuir à escola o outro quinhão do sucesso linguístico, porém diminuto, se as técnicas de ensino (e as há em boa quantidade pelo que assentam alguns estudos) não exercitarem o aluno a apropriar-se efetivamente da linguagem.

Outros gráficos:

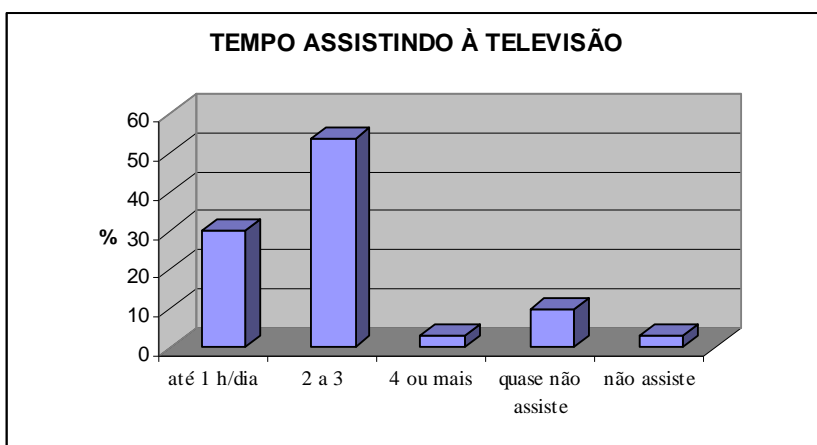


Gráfico 1.11 Quantificação por frequência assistindo à TV.

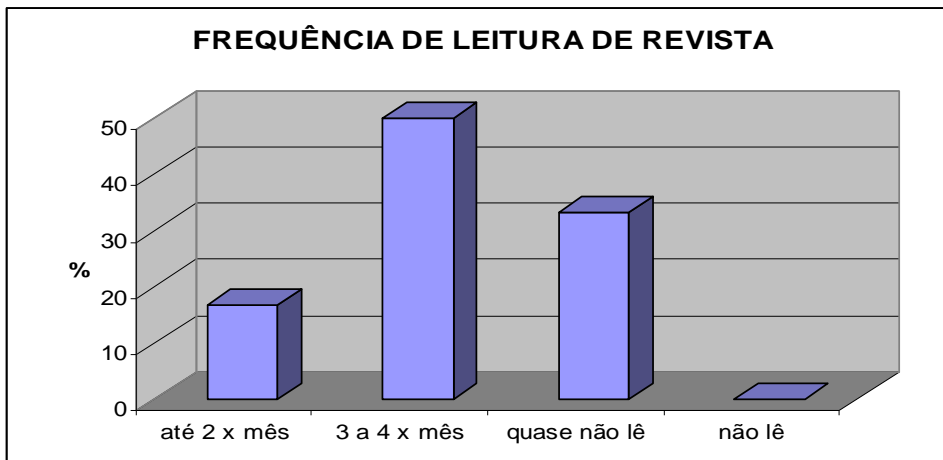


Gráfico 1.12 Quantificação por frequência de leitura de revista.

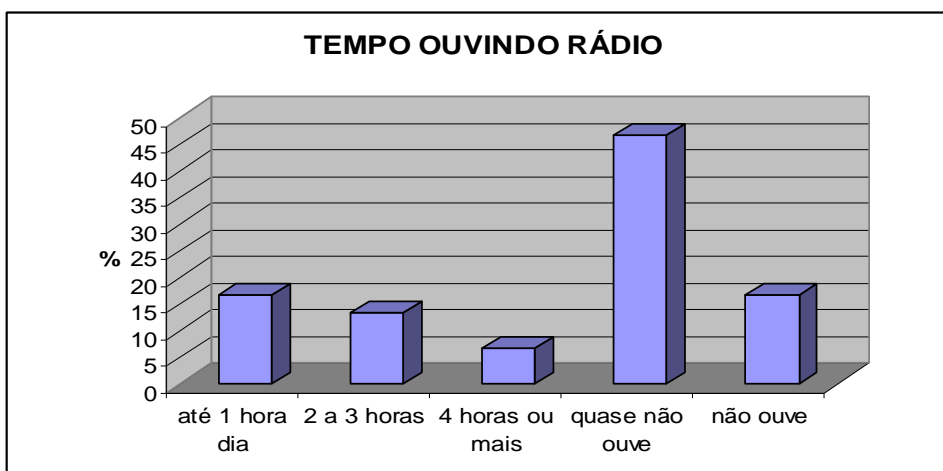


Gráfico 1.13 Quantificação por frequência ouvindo rádio.

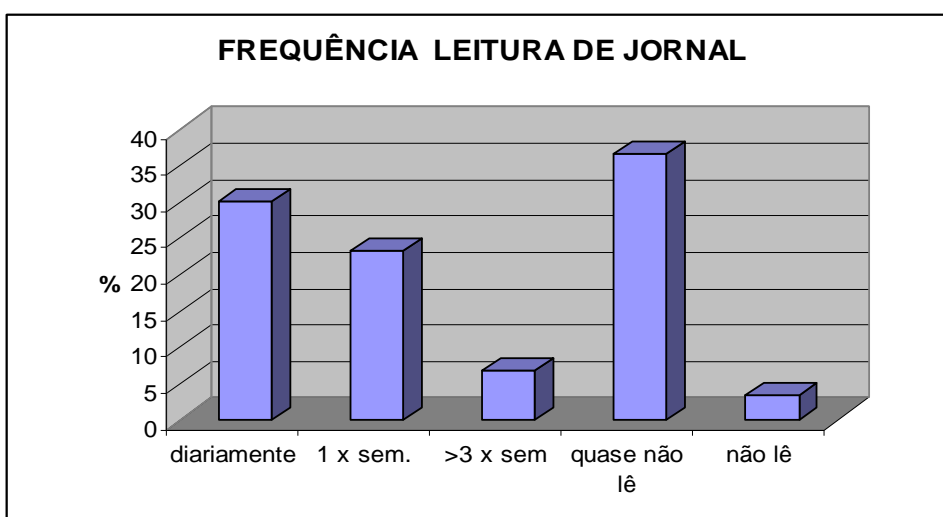


Gráfico 1.14 Quantificação por frequência de leitura de jornal.

Observa-se, nos gráficos acima, que a maioria dos acadêmicos (53,4%) assiste à televisão de duas a três horas por dia e lê revistas (exatos 50,0%) de três a quatro vezes por mês.

Embora 46,6% desses alunos quase não ouçam rádio, leiam pouco revistas e quase não leiam jornais, em compensação, os gráficos seguintes permitem avaliar, com concordância absoluta (76,7% em ambos os casos), que a construção de conhecimentos dos alunos se dá, via de regra, por meio de visitas à biblioteca da Faculdade e pelo uso da internet principalmente para pesquisa. Ademais, apenas uma minoria inexpressiva (0,03%) não faz uso da internet, como se poderá ver:

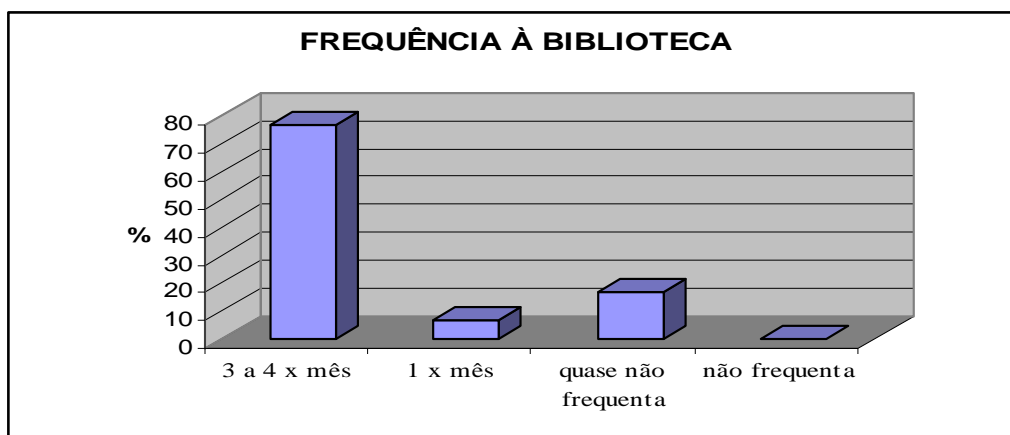


Gráfico 1.15 Quantificação por frequência à biblioteca.

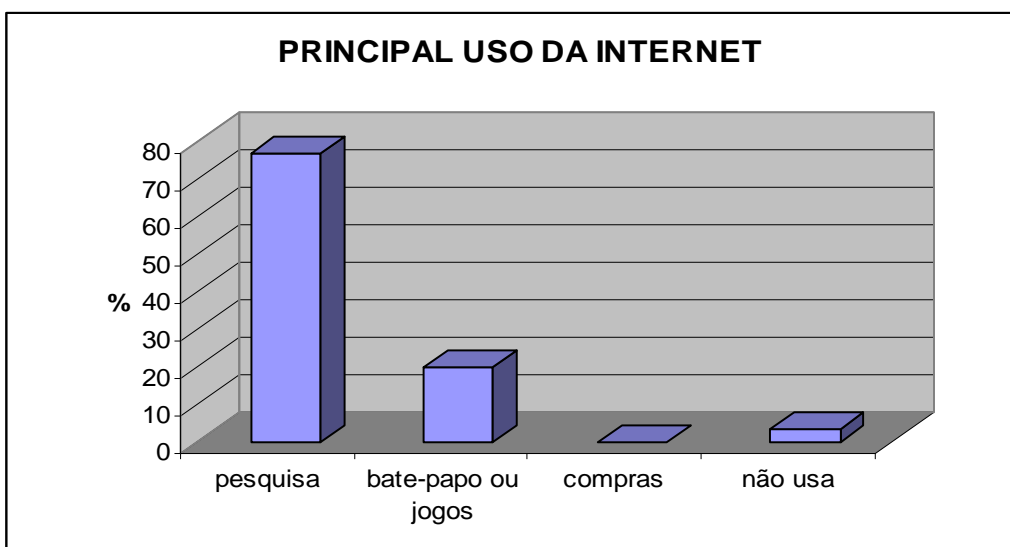


Gráfico 1.16 Quantificação por uso da internet.

Assim, em termos gerais, pode-se inferir que as pesquisas realizadas na biblioteca e na internet, além de não serem dispendiosas como muitas vezes o são as assinaturas de revistas e jornais, contribuem para insuflar as experiências de leitura e escrita dos alunos.

Ao que parece, o gráfico 1.16 resume de forma extraordinária a importância do computador na vida desses alunos. Malgrado toda a facilitação de práticas indecorosas como a pedofilia, a intimidação ou *cyberbullying* e outras que tais, o lado positivo das novas tecnologias, não se pode negar, é a ampla disseminação do conhecimento. Hoje, com a internet móvel em plena ascensão, os estudantes podem, inclusive, fazer suas pesquisas até por telefones celulares.

É possível pressupor, pois, que o uso do meio digital para fins culturais venha impulsionando a competência comunicativa dos alunos em diuturna construção numa sociedade globalizada, em rede. Donde se conclui que é bastante ilustrativa a lembrança da campanha da Tostines:

[...] ou eles lêem bem porque a decifração do uso da máquina envolveu investigações em textos – dos próprios programas ou de manuais –, ou eles se agradam com os desafios dos textos que a máquina lhes traz exatamente porque são bons leitores. (Neves, 2002, p. 235)

Outros dados importantes:

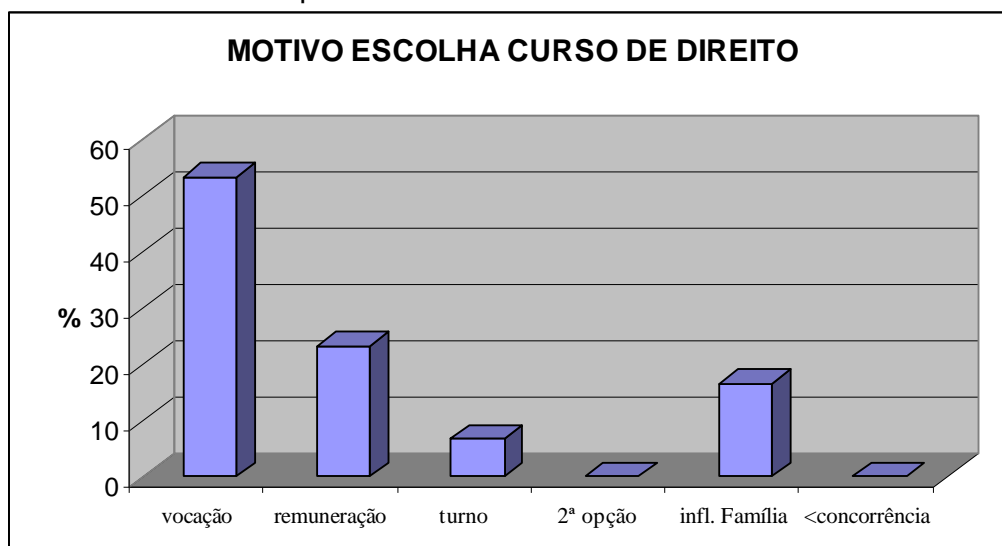


Gráfico 1.17 Quantificação por opção pelo curso de Direito.

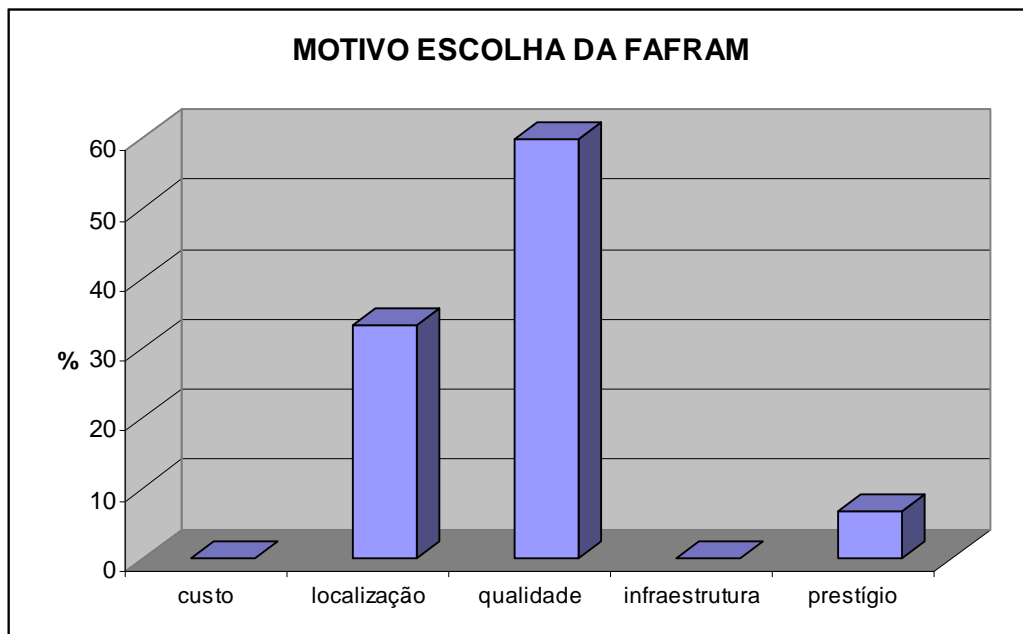


Gráfico 1.18 Quantificação por opção pela Faculdade.

Note-se, acima, que a maioria dos ingressantes (53,4%) escolheu o curso de Direito por vocação, o que pressupõe uma opção consciente e madura. E o gráfico 1.18 mostra um número expressivo de alunos (60,0%) que optou pela FAFRAM devido à qualidade desse curso, confirmada pelas aprovações em exames da OAB, bem como pelo bom desempenho dos egressos no ENADE e no mercado de trabalho.

Em conclusão, é necessário advertir que esse diagnóstico se restringe ao grupo amostral pesquisado, insista-se, aos 30 alunos regularmente matriculados no período diurno do curso de Direito da FAFRAM em 2010. Caso o mesmo Questionário fosse aplicado aos alunos que ingressaram no Direito noturno da mesma Instituição, certamente, haveria flutuação de respostas.

2 Diálogo com o Texto Legal

Analisando a Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004¹³, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, mais precisamente o Art. 3º e o Art. 4º desse documento, encontramos uma correlação entre as habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno e a perspectiva funcionalista de tratamento linguístico.

De fato, tal documento estima que os alunos, aspirantes ao exercício da advocacia e do judiciário, possam participar da sociedade, exercendo a cidadania, e desenvolver habilidades para serem usadas na continuidade de seus estudos e em sua vida cotidiana.

Também não é demais lembrar que as exigências referentes às capacidades linguísticas já se expressavam, de forma incisiva, nas regulamentações do antigo Exame Nacional de Cursos, apelidado de *Provão*. Assim, a Portaria MEC nº 163/1998 estabeleceu taxativamente que habilidades de linguagem seriam objeto de avaliação por aquele exame, na sua edição de 1998, determinando:

Art. 3º O exame Nacional de Cursos de Direito de 1998 avaliará, entre outras habilidades, as seguintes: a) leitura e compreensão de textos e documentos; b) correta utilização da linguagem – com clareza, precisão e propriedade – fluência verbal e riqueza de vocabulário.

Posteriormente, quando da edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Direito (Resolução CNE/CES nº 009/2004), tais preceitos foram incorporados e agrupados em uma redação mais geral:

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências: leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas.

¹³ A Resolução nº 9, de setembro de 2004, publicada no D.O.U, encontra-se em Anexos.

Assim, destaquemos de Aguiar (2004): Habilidades de se Relacionar, Habilidades de Pensar, Habilidades de Fazer.

As *Habilidades de se Relacionar* abarcam, entre outras, a *habilidade de entender o outro, o mundo e a si mesmo* e a *capacidade de jogar e assumir riscos*. Esta reza que o operador do Direito deve urdir o tecido de seus textos, ações e intervenções como um tecelão, que entrelaça a realidade social e os interesses em conflito com a doutrina, a jurisprudência e a lei. Aquela adverte que inexistente direito sem a capacidade de nos conhecer e aos outros em circunstâncias dadas, de modo que é preciso criar pontes entre linguagens e conhecimentos diferenciados.

Juristas há que se comunicam, em exagero, por meio da norma culta. Essa atitude de purismo linguístico impede, amiúde, que eles se façam entender, o que significa a perda da possibilidade da alteridade operante, fundamento de qualquer direito.

A nosso ver, vai na direção funcional-cognitivista a orientação dessas habilidades, uma vez que prioriza o enfoque dialético entre o fenômeno de ordem linguístico (gramatical) e as dimensões subjetivas e sociais.

Sobre as *Habilidades de Pensar*, destaque-se a *habilidade de trabalhar linguagens*:

No universo linguístico encontramos linguagens faladas, escritas, transmitidas pela mídia, plásticas, pictóricas, arquitetônicas, sonoras, corporais e tantas outras que podem emergir no processo de transformação cultural da humanidade. Estar atento para esse sinal distintivo da humanidade, para a complexidade funcional, estética, normativa, explicativa e compreensiva das linguagens, nada mais é do que procurar as identidades dos seres humanos e a nossa, em particular [...] O direito é, essencialmente, um fenômeno de linguagem. Os operadores jurídicos estão condenados a profissionalmente interpretar e criar linguagens pelo resto de suas vidas. (AGUIAR, 2004, p 73)

Em razão disso, o autor tece críticas a cursos de Direito que nada fazem no sentido de formar intérpretes dos diversos sentidos das linguagens e da complexidade dos fatos, cuja compreensão deve ocorrer pela via das linguagens. E assevera que essas escolas, em sua esmagadora maioria, acabam por rejeitar o

estudo dos instrumentais básicos do Direito e daquilo que se pode chamar de presença do ser humano no mundo: as linguagens.

Finalmente, entre as *Habilidades de Fazer*, destaque-se uma que tem a ver com o texto escrito, objeto desta pesquisa: a *habilidade de escrever*.

Como já se afirmou neste espaço, a função primeira da linguagem é a comunicação. E comunicar, no âmbito da juridicidade, segundo Aguiar (2004, p. 99): “é demonstrar e convencer, é linguagem indicativa e diretiva, é discurso lógico e retórico.”

Posto isso, para haver comunicação, o texto jurídico deve ter clareza, ser lógica e dialeticamente bem construído; afinal, ele é texto dialogal, seja com o fato em litígio, seja com o lado oposto a quem deve convencer, seja para chamar a si o conteúdo da prestação jurisdicional.

A dificuldade em redigir (ou falar), para o autor, implica uma limitação na compreensão dos fenômenos, dos matizes das contendas, das marcas do mundo. Essa limitação é, ainda, um indicador de pobreza interpretativa, tanto dos fatos quanto das normas.

Indica também a incapacidade de perceber transformações sociais e ressemantizações das normas, além de limitar a habilidade de entender, interferir e solver conflitos, com fundamento.

Além do mais, vale destacar:

Um texto pode comunicar pelo que escreve, pelo que apresenta de lacunas, pelo que está submerso nas entrelinhas, pelo que é condicionado pelos padrões da época da leitura, pelos valores e até mesmo idiossincrasias do leitor. Mas, **se tomarmos um texto técnico, ele deve procurar a clareza, a denotação e a transparência de seus pressupostos, conceitos e conclusões.** (AGUIAR, 2004, p. 102, grifo nosso).

Ao assumirmos o pressuposto de que os universitários do Direito (e não só) devem ser levados a desenvolver tais habilidades, estamos defendendo, por

consequente, um ensino de abordagem funcionalista que se rege pela pauta da língua como um elemento de inte(g)ração social.

Como essa é uma decisão de ensino em um curso que trabalha com os fundamentos da Justiça, cumpra-se!

3 Um Exercício de Refacção

Na investigação do *corpus* desta pesquisa, propusemos aos alunos refazer os textos, de maneira intuitiva. Pedimos-lhes que procurassem modificá-los buscando um sentido mais claro e adequado.

Antes, porém, há que se considerar que a expressão escrita tem por base o conjunto de conhecimentos que o redator possui. Todavia, esse conjunto de informações pode ser explicitado em maior ou menor quantidade nos textos, segundo a intenção comunicativa de quem redige.

Desse modo, quem escreve pode colaborar com o seu leitor, oferecendo-lhe o máximo de clareza na exposição escrita de suas ideias. Também pode, se quiser, optar por não explicitar muito do conhecimento de que dispõe, pelo simples motivo de esse conhecimento ser do domínio comum ou partilhado. Além do mais, pode produzir, propositadamente, enunciados ambíguos, vagos ou imprecisos, em conformidade com o desejo de provocar determinado efeito de sentido no(s) seu(s) leitor(es).

É imperativo, entretanto, verificar que há escritas problemáticas produzidas, involuntariamente, que provocam dificuldade de interpretação devido à perda da clareza. É dessa investigação que nos ocuparemos a seguir.

Para tanto, optamos por transcrever 08 (oito) trechos extraídos de redações escritas por alunos universitários da área de humanidades, contendo, todos, em maior ou menor grau, problemas na articulação de elementos textuais. Então,

discriminamos esses textos-bases em dois grupos de problemas: textos confusos e textos ambíguos.

No primeiro grupo, concentrar-se-ão os textos confusos, cuja perda da clareza está no “empastelamento” das ideias expressas dentro do parágrafo. Essa não é, contudo, a situação em que se acham os textos do segundo grupo, cuja falta de clareza decorre da ambiguidade em algum segmento linguístico, embora todo texto que carregue ambiguidade problemática seja também confuso obviamente.

As refacções¹⁴ desses trechos foram, agora sim, elaboradas por primeiranistas do Direito, convidados a conferir uma nova redação às ideias dos textos-bases que, por sua vez, vimos compilando ao longo do nosso trabalho em cursos de graduação, mais notadamente na área de Letras.

Do bloco de 30 (trinta) reescritas que se fizeram para cada um dos 08 (oito) trechos (240 refacções ao todo), selecionamos 12 (doze) exemplares de cada uma – totalizando, portanto, 96 (noventa e seis) novas versões dos textos-bases – dos quais aqui apenas se transcreveram as versões mais representativas que constituem o *corpus*¹⁵ desta investigação.

É preciso que se diga, antes de mais nada, que, para o trabalho de reescrita dos textos, não se indicaram pontos obscuros ou quaisquer “desvios” de construção dos enunciados. Quer dizer: aos alunos foi requerida, apenas e tão somente, uma nova redação do fragmento de texto que lhes coube de modo a torná-lo mais claro e a garantir que o sentido desejado pelo autor, quando possível, fosse recuperado.

Cabem, neste ponto, as seguintes observações: a) as análises apresentadas são uma **amostra** representativa do *corpus*, dado que os limites deste trabalho não comportariam os resultados do estudo exaustivo que foi feito; b) muitos fragmentos não foram registrados, uma vez que se repetiam, enquadrando-se num mesmo tipo

¹⁴ As reescritas elaboradas pelos alunos do 1º ano de Direito da FAFRAM, ano de 2010, encontram-se sem divulgação de autoria, em Anexo, no final deste trabalho.

¹⁵ Os textos que constituem o *corpus* desta pesquisa foram transcritos fielmente.

de problema, o que resultaria numa análise monótona, porque redundante; c) encontramos, no *corpus*, redações que modificaram as ideias dos textos-bases, resultando, a nosso ver, em textos distintos – não refacções –, por isso não as consideramos na análise.

Tendo tudo isso em conta, centramos a análise nos seguintes recursos usados pelos alunos do Direito na refeitura dos textos-bases: Estratégia de Reescrita 01 - mudança de posição do trecho problema, Estratégia de Reescrita 02 - integração do trecho problemático a algum ponto do enunciado por meio da pontuação e Estratégia de Reescrita 03 - supressão do trecho problema.

Outra etapa, que será desenvolvida no capítulo seguinte, pretende esboçar sugestões didático-pedagógicas, o que se poderá considerar como uma contribuição ao ensino de língua portuguesa.

3.1 Textos Confusos¹⁶

Texto-base I

Resistimos e buscamos escapismos para nossas penas, a despeito do fato de que não deveríamos negá-las, assim como não negamos nossos desejos, **por isso** não podemos ter jamais uma visão panglossiana da vida.

Qual o principal problema do texto acima? Por que motivo teria o aluno redigido um trecho assim? Ora, esse trecho é característico de quem não quis (ou não pôde) se dedicar a uma revisão de sua escrita para verificar a clareza de sentido.

¹⁶ Os textos que foram oferecidos aos alunos para reescrita, chamados aqui de textos-bases, bem como suas reescritas não apresentaram destaques como os que aparecem, em negrito, no corpo deste trabalho.

De fato, o texto poderia ser pontuado de outra maneira, expressando-se com mais propriedade. Ocorre que o autor do texto-matriz usou a vírgula para clarificar o escopo do pronome “isso” que, nesse caso, incide apenas sobre a oração imediatamente anterior “não negamos nossos desejos”. As refacções, contudo, contrariam esse entendimento, visto que ampliam o campo oracional que fica dentro do escopo de “isso”.

Em virtude de uma interpretação mais pertinente, na refacção, o grupo de alunos apostou, com unanimidade, na inserção de um ponto-final antes de “por isso” para sustentar nova ordenação sintática. Abaixo, uma reescrita representativa dessa opção:

Estratégia de Reescrita 02: integração pela pontuação

Resistimos e buscamos escapismos para nossas penas, a despeito do fato de que não deveríamos negá-las, assim como não negamos nossos desejos. **Por isso** não podemos, jamais, ter uma visão panglossiana da vida.

Esse exemplo ilustra a capacidade dos alunos de ordenar aspectos semânticos na reescrita dos enunciados, definindo o escopo sobre o qual deve incidir o elemento de coesão “isso” em destaque no texto-base.

Com efeito, a estratégia da pontuação (ponto-final) permitiu a expansão do escopo semântico de “isso”, querendo dizer agora que ele recobre todo o período anteriormente expresso. Dessa maneira, tem-se um núcleo de motivações para concluir, ao final, que não se deve desenvolver uma visão otimista da vida, tal como o faz o Doutor Pangloss, em *Cândido*, de Voltaire.

Cumpramos reconhecer, faça-se justiça, a importância do trabalho com a ordenação dos aspectos semânticos da linguagem para conferir ao texto a vivificação daquilo que faz sentido para o aluno que o reescreve.

Ademais, a proposta que se fez aos discentes era que, no exercício de refacção, não deixassem perder a ideia do autor, desde que possível (!). Considerando que o texto-base não se apresenta com total clareza, também não seria pedagógico exigir que os alunos instrumentalizassem a linguagem para recuperar dentro do trecho atualizado, num autêntico leito de Procusto, uma ideia que não se conhece na confusão do texto original.

De mais a mais, o que deve importar no ensino da pontuação, ou sobre como lidar com o escopo de certas palavras e expressões, é o domínio da funcionalidade dessas estratégias para pôr a descoberto os matizes de sentido que se podem conferir a um texto. É aquilo que se poderia chamar de “pontuação de uso”.

Observe-se mais um texto que serviu de base para refacção pelos alunos do Direito:

Texto-base II

A sociedade valoriza mulheres bonitas, inteligentes e simpáticas, porém estas características requerem muito sofrimento, como passar horas no salão de beleza depilando-se, ou ir à academia malhar ao invés de ficar no sofá de casa comendo e assistindo à TV, **no entanto**, são sacrifícios que beneficiam a saúde e o bem-estar.

Esse trecho, com escassez de pontuação, não apresenta as qualidades de um bom texto, discutidas no primeiro capítulo deste trabalho: **coesão, clareza, concisão, coerência, informatividade e criatividade**. Haverá, certamente, outras maneiras de redigir esse parágrafo, facilitadoras de produção mais clara e criativa.

Assim sendo, transcrever-se-ão, a seguir, exemplos em que se usaram as estratégias comuns: a) supressão de trecho problemático em 04 (quatro) textos, b) integração do trecho problemático a uma oração, por meio da pontuação, em 06 (seis) textos de um total de 12 (doze) refacções, sendo que 02 (dois) resultam em paráfrases simples.

Solução dada em refacção do texto-base:

Estratégia de Reescrita 03: supressão do trecho problema

A sociedade valoriza mulheres bonitas, inteligentes e simpáticas, porém estas características requerem muito sofrimentos como: passar horas no salão de beleza depilando-se, ou ir à academia malhar ao invés de ficar no sofá de casa comendo e assistindo à TV. Ø São sacrifícios que beneficiam a saúde e o bem-estar.

Essa reescrita suavizou, por meio da nova pontuação, o encadeamento das ideias construído pelo autor do texto-base. Embora a concisão a que se chegou tenha conservado o essencial, a locução conjuntiva “no entanto”, que funciona como um marcador de contraposição das ideias no texto-base, foi desconsiderada.

Cabe aqui um parêntese: a linguagem escrita, em muitos casos, é um reflexo da oralidade que tem, em especial, a conjunção “mas” como prototípica da oposição de raciocínios, seguida de perto por “porém”, também bastante usual. Daí se deduz a dificuldade dos estudantes em empregar, nos textos escritos, outros nexos também marcadores de adversidade como “no entanto”, “contudo”, “todavia”...

De resto, também não se notou que os exemplos arrolados (ir ao salão de beleza, depilar-se ou malhar o corpo...) correspondem aos “sacrifícios” para garantir a “beleza”, mas não se ligam à “inteligência” como característica das mulheres valorizadas pela sociedade.

Outra solução dada em refacção:

Estratégia de Reescrita 02: integração pela pontuação

A sociedade valoriza mulheres bonitas, inteligentes e simpáticas, porém algumas dessas características requerem esforços, como cuidar de sua beleza, estudar, ler um bom livro,

ao invés de ficar assistindo à TV. **Porém** esses cuidados beneficiam, na vida da mulher, sua auto-estima, sua saúde, bem-estar e conhecimento.

Pode-se sustentar que essa reescrita concentra as qualidades de um bom texto. Seu mecanismo básico de construção da coesão é a retomada anafórica de ideias por meio de pronominais (“algumas dessas” características... “esses” cuidados... “sua” auto-estima, “sua” saúde...).

Também se recorre à substituição de termos lexicais por outros menos hiperbólicos (sofrimento > esforços, sacrifícios > cuidados). Ademais, define-se, por meio da pontuação, o empacotamento do segmento adversativo “porém esses cuidados beneficiam [...]”, posto ao final do parágrafo. Por fim, nota-se a inserção de novas ideias como, por exemplo, “estudar”, “ler um bom livro” e “beneficiar o conhecimento”, a fim de garantir a coerência com “mulheres inteligentes” de que também fala o texto.

Em termos de fluidez de leitura, todas essas estratégias são altamente positivas, uma vez que se comprova a clareza de um texto, quando não há necessidade de voltar a partes anteriores.

Esse texto reescrito, aliás, lembra a extraordinária confluência entre a gramática e a inteligência de textos. Nele se percebe que o aluno-redator conseguiu depreender a intenção do texto original, e, quando da reescrita, dispôs os fatos linguísticos numa nova redação, aclarando trechos obscuros a fim de facilitar a interpretação do leitor. Essa atitude de “colaboração”, por assim se dizer, é central na postura funcionalista da língua.

Do mesmo modo que se examinaram, até aqui, três estratégias de reescrita dos textos ambíguos, também serão elas as que virão à baila na análise das refacções do segundo grupo de textos-bases. Tipificação de problemas: textos com ambiguidade decorrente de organização sintático-semântica inadequada.

3.2 Textos Ambíguos

Texto-base III

Foi numa manhã de agosto que Júlia percebeu que era inviável fazer as duas coisas ao mesmo tempo, a pequena garota chorava desesperadamente enquanto sua avó costurava **como de costume**, ao ouvir sua neta, correu para acudi-la, mas deixou a máquina ligada o que ocasionou um grande incêndio em sua residência que colocou em perigo a sua própria vida e de sua neta.

A esse parágrafo, que se constitui de um período extremamente longo, caberia a pergunta: em que campo oracional se insere o termo destacado “como de costume”? Em outras palavras: o que se informa é que “a avó costurava como de costume” ou “como de costume corria para acudir sua neta”?

Ocorre que é comum o uso insatisfatório da pontuação comprometer a redação de jovens universitários. Eis uma oportunidade de o professor trabalhar, pois, com os chamados **blocos prosódicos**. A esse respeito, é interessante esta elucidação: “Quando falamos, nunca pronunciamos as palavras isoladamente [...]. Quando falamos, juntamos as palavras em unidades ou blocos fonéticos chamados grupos entoacionais ou prosódicos” (ABREU, 2003, p. 248).

Assim, a expressão “como de costume”, sem quebra da sequência direta, poderia encerrar um período. Nesse caso, um ponto-final¹⁷ separaria o parágrafo em dois períodos menos longos, e, então, a expressão ficaria na posição canônica ocupada por termos circunstanciais, integrada no final, à esquerda: “a avó costurava como de costume”. Nada impede, porém, que essa expressão – ou satélite, nos

¹⁷ Embora se faça distinção entre ponto simples, ponto-parágrafo e ponto-final que assinalam, todos, o fim de orações declarativas, optamos por usar ponto-final, nas ocorrências deste trabalho, por considerarmos-lo mais usual.

dizeres de Dik (1989) – venha encabeçando um segundo grupo prosódico: “Como de costume, ao ouvir sua neta, correu para acudi-la [...]”.

Muda algo? Parece que sim. Vejamos, então, qual a solução dada pelos alunos do Direito em refacções desse texto-base. Desconsiderando, num bloco de 12 (doze) refacções, 02 (dois) textos incoerentes com a proposta de dar redação mais clara ao texto-base, transcrever-se-ão exemplos representativos destas estratégias: 06 (seis) reescritas resolveram a ambiguidade pela pontuação. Outras 03 (três), pela elisão do trecho problemático (no caso, “como de costume”) e 01 (uma) refacção optou pela mudança de posição do trecho problemático, como segue:

Estratégia de Reescrita 01: mudança de posição

Foi numa manhã de agosto que a pequena garota Júlia chorava desesperadamente, pois havia percebido que era impossível fazer duas coisas ao mesmo tempo; enquanto isso, **como de costume**, sua avó costurava. Quando ouviu sua neta chorar, correu para ajuda-la, mas deixou a maquina de costura ligada, o que ocasionou um incêndio em sua residência, colocando assim a sua vida e de sua neta em perigo.

A expressão “como de costume” foi integrada na oração anterior e isolada por vírgulas, que, por sua vez, lhe deram ênfase. Ademais, a inserção de um ponto-final dividiu o parágrafo em dois grupos de ideias. Essa refacção evidenciou a permuta de posição do elemento “perturbador” da clareza como uma estratégia cognitiva para garantir o estabelecimento do sentido no texto.

Todavia, em outras reescritas do texto-base, o recurso da pontuação foi mais bem explorado pelos alunos do que o da mudança de posição sintática, seguida de ponto-final, como acima. Sendo assim, segue exemplo representativo dessa opção:

Estratégia de Reescrita 02: integração pela pontuação

No mês de agosto, no período matutino, Júlia chorava desesperadamente enquanto sua avó costurava **como de costume**. Ao ouvir o choro da neta foi acudi-la e deixou a máquina ligada, o que causou um grande incêndio na residência que colocou em perigo a sua própria vida e de sua neta. Júlia então concluiu que era inviável fazer duas coisas ao mesmo tempo, que neste caso era operar uma máquina e prestar socorro.

Na sequência, a opção pela supressão da expressão “como de costume”, a nosso ver, não resultou em reescrita significativa, uma vez que houve perda dessa informação. Seja o exemplo:

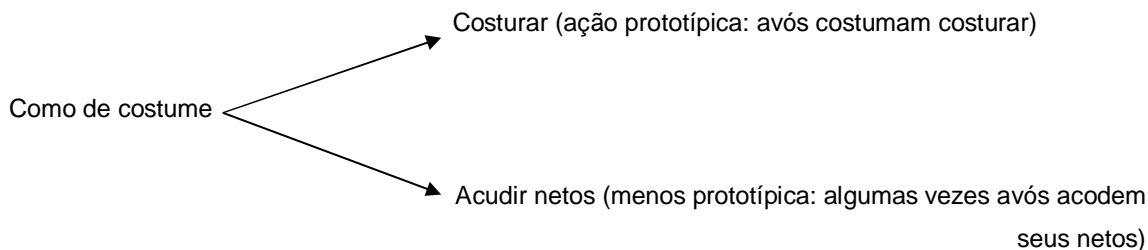
Estratégia de Reescrita 03: supressão do trecho problema

Aconteceu numa manhã de agosto, em que Júlia percebeu que era inviável fazer as duas coisas ao mesmo tempo, a pequena garota chorava enquanto sua avó costurava Ø. Ao ouvir o choro, correu para acudi-la, deixando a máquina ligada que por sua vez ocasionou um grande incêndio em sua residência colocando ambas em perigo de vida.

Como se vê, os alunos refizeram o texto empregando ora estratégias de eliminação da expressão problemática, ora integrando-a pela pontuação, ora mudando-lhe a posição, a fim de ordenar os enunciados e clarificar o sentido. Desse modo, as refacções se nos apresentam como resultado do domínio cognitivo desses recursos para recuperar a clareza nos enunciados.

Seja como for, o que se depreende dessas refacções é que a expressão “como de costume” deixa de somente indicar uma questão costumeira ou habitual e assume matiz histórico-cultural, na medida em que, tanto a estratégia 01 quanto a 02 atrelam-na à avó que costurava.

Dito de outra forma: a solução dos alunos, para tornar claro o texto-base, atendeu ao senso comum fundamentado no conhecimento enciclopédico de mundo. Nesse sentido, a ação de costurar pode ser considerada mais prototípica das avós do que a de correr para acudir os netos. Assim:



Os alunos, agentes de um trabalho com as estruturas da língua, adaptaram a redação das ideias do texto-base por meio de um processo cognitivo que lhes permitiu sair da desordem, leia-se confusão por trecho ambíguo, e chegar à ordem clara.

Desse modo, poder-se-ia dizer que as reescritas atestam sua capacidade de redefinir o sentido do trecho problemático com base na sua memória de experiências vividas, decorrente da complexidade social (relação simbiótica indivíduo/sociedade) que, indiscutivelmente, exerce influência sobre o desempenho linguístico.

Segue outro fragmento de texto oferecido aos alunos para refacção:

Texto-base IV

Os computadores atualmente são ferramentas que nos ajudam a estarmos sempre atualizados **com apenas um “clik”** temos notícias de lugares que levaríamos horas para chegar, resolvemos compromissos, pagamos contas e etc...

O problema mais evidente desse trecho é a confusão decorrente da posição em que se acha a expressão “com apenas um ‘clik’”. Ou dizendo-o de outra forma: o trecho é ambíguo em consequência da ausência de pontuação, que dificulta interpretar a que oração pertence a expressão em destaque. Da maneira como se

apresenta a redação do parágrafo, não se sabe se a expressão pertence à oração imediatamente anterior, à esquerda; ou se o seu enquadramento, em contraposição, ocorre na oração subsequente à direita.

Essa dificuldade de ordenação dos termos e a conseqüente falta de fluência dos enunciados, no parágrafo, apontam que os estudantes recém-admitidos à faculdade, mesmo depois de decorridas várias etapas de escolaridade, ainda não dominam, completamente, as possibilidades de organização sintática das unidades linguísticas.

Apesar disso, os alunos, a quem se apresentou o trecho em questão, procuraram usar o recurso da pontuação, que nada mais é do que um demarcador dos limites sintático-semânticos na escrita de textos, para resolver o problema da indeterminação do sentido.

De mais um bloco de 12 (doze) textos, apenas 01 (um) deles foi desconsiderado nesta investigação, enquanto os 11 (onze) restantes empregaram a estratégia 02 para refacção.

Considere-se um exemplo representativo da opção sintática de integração do trecho problemático à direita por meio da pontuação. Opção, aliás, da maioria das refacções do texto-base por meio da estratégia 02: sete ao todo.

Estratégia de Reescrita 02: integração pela pontuação

Os computadores, atualmente, são ferramentas que nos ajudam a estar sempre atualizados. **Com apenas um “clik”**, temos notícias de lugares que levaríamos horas para chegar. Resolvemos compromissos, pagamos contas etc...

Com certeza, o aluno soube perceber a ausência (quase total) de sinais gráficos, no texto-base, e aprimorar sua própria reescrita por meio do uso do ponto-final. Desse modo, demarcou-se o fim de uma oração declarativa e,

consequentemente, iniciou-se outro campo oracional encabeçado pelo satélite “com apenas um ‘klik’” seguido de uma vírgula.

Mais um trecho representativo da integração à direita e, na sequência, uma pergunta:

Estratégia de Reescrita 02: integração pela pontuação

Ultimamente com a evolução digital, os computadores podem nos auxiliar em uma mínima fração, **basta “clicar”** e, pronto, como um passe de mágica solucionamos os mais diversos problemas.

Acima, a adaptação dada às ideias resultou em texto que exhibe as qualidades da coerência, concisão e clareza. O aluno permutou a expressão por perífrase verbal e a integrou à direita por meio da pontuação. Essa opção se justifica plenamente em razão do *frame* de que parte o redator. Afinal, é com base no seu repertório de informações construído na cultura social em que está inserido que o aluno-redator adaptou criativamente as ideias do texto-base, dando-lhe nova roupagem.

Agora, a pergunta: qual a função da expressão quase onomatopáica “com apenas um ‘klik’”? Ora, essa expressão indica o modo, isto é, acionando o *mouse*. Se se quiser dizer, por um lado, que com apenas um click é possível, de forma mais genérica, atualizar-se, aí (na ação verbal) recairá o escopo da expressão adverbial que, no texto, está na posição final da oração à esquerda. Por outro lado, caso a intenção seja dizer que com apenas um click é possível, de forma mais detalhada e didática, obter informações, realizar tarefas como pagar contas, etc; o escopo da expressão recairá nessas especificações, e, então, ela será colocada no início da oração seguinte.

Aceitas tais explicações, pode-se argumentar que a distinção de sentido que resulta da integração da expressão à esquerda ou à direita condiciona-se à opção por uma destas forças: “ímã” semântico, à direita, iniciando oração; ou “ímã”

sintático, à esquerda, no final da frase anterior, posição, aliás, prototípica dos adjuntos adverbiais em português. Contudo, a integração mais forte é a semântica, que leva em conta o *frame* que associa clicar a obter informações, pagar contas e outras providências.

Ainda assim, na refacção que segue, a primeira opção – integração da expressão à esquerda – foi a escolhida para adaptar as ideias do texto-base:

Estratégia de Reescrita 02: integração pela pontuação

Os computadores atualmente são ferramentas que nos ajudam a estarmos sempre atualizados **com apenas um “clik”**. Com ele temos acessos às notícias de lugares do mundo todo em segundos, ou até mesmo no momento exato, podemos resolver compromissos sem sair de casa, como exemplo pagar contas, marcar encontros, até mesmo de trabalho, e etc...

Essa reelaboração do texto-base integra a expressão “com apenas um ‘clik’” à esquerda – posição habitual dos adjuntos adverbiais – como aconteceu em mais 02 (dois) textos refeitos. Afora isso, o aluno investiu no detalhamento das ideias apresentadas para garantir a clareza do texto.

Considere-se este outro exemplo de mesma opção da reescrita anterior:

Estratégia de Reescrita 02: integração pela pontuação

Os computadores são máquinas que tornam as pessoas verdadeiros viajantes, conhecendo lugares distantes **apenas apertando uma tecla**. Conseguimos pagar contas e encontrar os amigos sem sair do conforto de casa.

No caso desse exemplo, o aluno não só integrou a expressão à esquerda, por meio da pontuação, mas também fez uso da sinonímia como expediente de coesão para tornar mais clara a sua mensagem. Em que pese o trabalho que se fez com a

linguagem nessas duas últimas refacções, consideramo-las fracas, por assim dizer, uma vez que se desenvolveram contrariamente ao *frame* comum que definiu o conjunto das mudanças sintáticas nos demais textos.

O texto-base seguinte também é problemático:

Texto-base V

Nem todo prazer é bom, uma vez que se esgote a essência entrelaçando-se em atividades nem tão graciosas **assim**, por exemplo, assistir televisão um dia inteiro pode parecer prazeroso para quem está apenas descanso em um dia de folga, mas torna-se preocupante quando essa mesma ação se processa todos os dias, visto que o indivíduo contribui para a sua anulação como ser pensante.

A redação do período acima faz um encadeamento de orações atadas a um ponto nodal: o termo “assim”. Que função e que significado tem ele? Pode tanto exercer a função coesiva de retomada do que se expressou anteriormente, como também, na função de elemento de coesão, “assim” pode remeter a todo o período que aparece depois dele.

Em 12 (doze) refacções, o conhecimento de mundo dos alunos desfez a suposta ambiguidade, já que a resolução se deu por meio do uso do ponto-final antes de “assim” que, por sua vez, integrou-se ao enunciado à direita. Exemplo:

Estratégia de Reescrita 02: integração pela pontuação

Nem todo prazer é bom, uma vez que esgote a essência entrelaçando-se em atividades nem tão graciosas. **Assim**, por exemplo, assistir televisão um dia inteiro pode parecer prazeroso, para quem está apenas em descanso em um dia de folga, mas torna-se preocupante quando essa mesma ação se

processa todos os dias, visto que o indivíduo contribui para a sua anulação como ser pensante.

Na reescrita, o termo “assim” exerce a função de introduzir uma confirmação de que “nem todo prazer é bom”. Em seguida, “por exemplo” indica que se vai oferecer uma restrição de uma situação mais ampla. A exemplificação funciona como argumento para fundamentar a tese ou tópico frasal com que se iniciou o parágrafo.

A nosso ver, essa reordenação do texto-base pela pontuação, definindo uma posição para o termo “assim”, fez mais do que eliminar a ambiguidade estrutural: provou a capacidade cognitiva do aluno em evidenciar o porquê de se declarar, de início, que nem todo prazer é bom.

Esse exemplo de reescrita, após analisado pelo professor e descaracterizada a sua autoria, apresentado aos alunos em sala de aula, permite ensinar a pontuação em uma dimensão diferente da tradicional, a saber: sob a ótica de uma gramática funcional-cognitivista.

A par disso, poder-se-ia afirmar que o texto deve ser concebido como um todo formado por parágrafos que, por sua vez, constroem-se com base em eventos passados ou presentes, isto é, no *feedback* do redator. Também se demonstraria que esses parágrafos se apresentam como unidades funcionais e, ao mesmo tempo, como universos de correferencialidade dentro do todo textual.

Segue outro texto-base:

Texto-base VI

Pensar sempre no sofrimento como algo ruim é uma característica do ser humano, como um jovem que tirou nota vermelha na prova, fica triste, pois pensa em não conseguir nota no boletim ou até em perder o ano letivo, mas nem todo sofrimento é ruim, **como neste caso**, precisará estudar mais

para recuperar a nota, e, desta forma, absorverá melhor o conteúdo proposto.

No caso em tela, o (mau) encadeamento dado aos segmentos oracionais gerou um parágrafo que, além de ser longo, apresenta a expressão “como neste caso” que imprime um efeito desarticulador decorrente do estabelecimento insatisfatório de referência no texto. Esse problema dificulta, no ato da leitura, a interpretação das relações de referências internas ao texto.

Abaixo, segue exemplo da única opção de reelaboração do texto-base por meio da elisão de “como neste caso”:

Estratégia de Reescrita 03: supressão do trecho problema

Pensar em sofrimento como algo ruim nem sempre é desvantajoso Ø, pois alguém que utiliza o sofrimento de não ter conseguido êxito na sua ação, provavelmente servirá para ele esforçar e melhorar seu desempenho naquela ação.

O texto reescrito acima é uma paráfrase que não resolve a falta de clareza do texto-matriz, pois faltou o sujeito do verbo “servir”, o que acabou produzindo uma digressão do assunto no parágrafo.

Esse problema talvez tenha derivado da própria dificuldade de reescrita, uma vez que se requereu, em primeiro lugar, a identificação da intenção do autor do texto-matriz para, com a ordenação esclarecedora, recuperar o sentido pretendido. A essa dificuldade somou-se, ainda, a preocupação do aluno em suprimir o trecho problemático, o que fez com que incorresse em fragilidade de articulação dos elementos linguísticos usados no texto.

Mais uma refacção com mudança de estratégia gramatical para reconstrução do sentido original:

Estratégia de Reescrita 02: integração pela pontuação

Pensar sempre no sofrimento como algo ruim é uma característica do ser humano, como um jovem que tirou nota vermelha na prova; entristece, pois pensa em não conseguir nota no boletim ou até mesmo em perder o ano letivo, mas nem todo sofrimento é ruim. **Como neste caso**, ele precisará estudar mais para recuperar a nota, e, desta forma, absorverá melhor o conteúdo proposto.

Indo direto ao ponto: “como neste caso” recupera sua referência, ou seja, tudo o que se declarou antes da marcação do ponto-final. Interessante notar também que a última oração é aditiva, mas “desta forma” acrescenta um valor conclusivo ao fechamento do período: “[...] e, desta forma, absorverá melhor o conteúdo proposto”.

Comparando essas duas refacções, embora a primeira tenha ganhado em concisão, entendida aqui como uma qualidade da escrita, em termos de utilização de recursos de estruturação linguística, essa versão parafraseada é pobre, pois não diversifica as possibilidades que a língua oferece de processamento do sentido.

Já a segunda reescrita – com estratégia comum em 11 (onze) textos –, a nosso ver, representa bem o trabalho do aluno com a língua na reescrita do texto-base, de modo a torná-lo (o texto) mais claro e coeso: uso da pontuação como uma estratégia sintática de reordenação do sentido e a inclusão de elementos coesivos como, por exemplo, a introdução de “ele” (“ele [um jovem] precisará estudar...”).

Ademais, é interessante a introdução do reforçativo “mesmo” (“pensa [...] até mesmo em perder o ano letivo”) em segmento que relata os motivos pelos quais “um jovem se entristece”, considerando-se “perder o ano letivo” o ápice da situação.

No texto, a força topicalizadora de “até”, acrescida da ênfase pela inserção de “mesmo”, intensifica um juízo de valor que expressa perplexidade do aluno-redator diante de perspectiva negativa, tensa, em relação aos acontecimentos topicalizados, o que confere sustentação clara e coerente ao que enuncia.

A propósito, apenas como ilustração, recordemos a frase “Até tu, Brutus, filho meu!” (*Quoque tu, Brute, fili mi!*), que se tornou célebre, porque proferida por personagem histórica em circunstância especial. Ainda aí, percebemos a ênfase que “até” confere à expressão tradutora de surpresa.

Neste ponto, cabe defender que a reescrita em questão demonstra apropriação – **autoria**, em outras linhas de estudo – da escrita pelo estudante, deflagrada por exercício de metacognição que lhe ofereceu a oportunidade de acionar a sua competência linguística, sobretudo para criar sutilezas de sentido. Segue-se que essa criatividade, na refacção, demonstra uma experiência pessoal, reflexo, certamente, do conjunto de textos anteriormente lido ou ouvido.

Frequentes vezes, a possibilidade de leitura dúbia de um texto não é resultado de uma estratégia intencional do autor – como o é em determinados anúncios publicitários ou chistes. Ocorre que uma pequena dose de desatenção por parte do redator – até mesmo os mais experientes na publicação de textos – poderá instaurar o duplo sentido na ordenação dos enunciados. Nesse caso, diferentemente daqueles em que a ambiguidade é um recurso que favorece a construção da argumentação ou do efeito de humor, tem-se, isto sim, um desarranjo que compromete a harmonia e o funcionamento da construção de significados.

Caberia bem aqui um exemplo de escrita de uma recente manchete de jornal¹⁸, resultante de uma sintaxe deficiente que criou uma ambiguidade problemática:

Soldados que vivem em favelas do RJ são expulsos por tráfico.

O sintagma “por tráfico” pode tanto se referir à ação dos traficantes ligados à facção criminosa Comando Vermelho, como também pode se referir à prática do comércio ilícito de drogas entorpecentes pelos soldados. E, a depender do referente, define-se uma qualificação para os soldados, ou seja, vítimas dos criminosos no primeiro caso ou, no segundo, são eles os criminosos.

¹⁸ Folha de S. Paulo, 02, dez., 2010.

Destaca-se, contudo, que a notícia da ocupação do Complexo do Alemão, no Rio de Janeiro, pelos soldados do Exército, tornou-se bastante conhecida, o que, obviamente, ajuda a desvendar o sentido. Além do mais, o conteúdo do texto que se prende à manchete também esclarece que são os soldados do Exército que têm sido expulsos das favelas onde moram por traficantes.

O texto-base VII exemplifica, *mutatis mutandis*, a mesma situação, uma vez que é passível de mais de uma possibilidade de leitura e, naturalmente, de reescrita.

Texto-base VII

No final do século XIX, após importantes descobertas na área da Física, cientistas chegaram à conclusão de que nada mais poderia ser descoberto **nessa área** já se sabia de tudo, se viesse alguma “novidade” física nova, seria apenas um detalhe.

De fato, no segmento “[...] nada mais poderia ser descoberto nessa área já se sabia de tudo”, aparece o termo circunstancial “nessa área” que é o elemento que desencadeia uma duplicidade de interpretação.

Assim, tanto se pode entender que o escopo de “nessa área” é toda a oração anterior, como também se pode entender que o escopo é todo o segmento à direita. Como se vê, o critério decisivo para determinar o escopo semântico dessa expressão é o sintático.

Em análise, verificou-se que 12 (doze) reescritas do texto-base oscilaram entre ligar, sintaticamente, a expressão ora à oração à direita, ora à esquerda. São exemplos:

Estratégia de Reescrita 02: integração pela pontuação

No final do século XIX, após importantes descobertas na área da Física, os cientistas chegaram à uma conclusão: nada mais

poderia ser descoberto **nessa área**. Já que sabia de tudo, se viesse alguma “novidade” de física, seria apenas um detalhe.

Estratégia de Reescrita 02: integração pela pontuação

No final do século XIX, após importantes descobertas na área da Física, alguns cientistas chegaram a conclusão de que nada mais poderia ser descoberto. **Nessa area** ja se sabia de tudo, mesmo se viesse alguma novidade, seria apenas um detalhe.

Essas refações deslindaram o encadeamento dos enunciados, dado pelo autor do texto-matriz, por meio da pontuação. Na primeira, a inserção dos dois-pontos abre espaço para o segmento com função de explicar a que conclusão chegaram os cientistas sobre as descobertas na área da Física, ou seja, “nada mais poderia ser descoberto nessa área”.

A opção de encerrar essa oração por um ponto-final casa bem com aquela que entende que a posição mais prototípica dos circunstanciais é no final dos enunciados em português.

A segunda reescrita, em contrapartida, opta por inserir o ponto-final antes de “nessa área”. Dessa maneira, entende-se que “já se sabia de tudo” é o referente dessa expressão. Encabeçando outro período, “nessa área” se coloca em posição menos prototípica, porém igualmente legítima no uso da língua.

De forma oposta ao duplo sentido provocado pela expressão sintagmática da manchete do jornal, capaz de alterar a conduta dos soldados (vítimas ou criminosos), no caso das refações acima, ambas as interpretações que se produziram, quebrando a ambiguidade por meio da pontuação, a nosso ver, devem ser bem aceitas. Explique-se: a diferença de sentido entre uma e outra não prejudica a semântica do texto.

Abaixo, mais um texto que compõe o *corpus* desta investigação:

Texto-base VIII

Alguns deles (os corinthianos) não aceitam a derrota, brigam com namoradas ou com outros torcedores, choram e até deixam de lado os compromissos **devido à** dedicação excessiva tornam-se muitas vezes motivo de piada.

Esse texto também apresenta problema de encadeamento sintático dos enunciados. Pelo modo como se apresenta a redação do parágrafo, a expressão prepositiva “devido à” não evidencia o campo oracional sobre o qual incide.

Destaque-se, no entanto, que não houve, nas refacções, a opção por colocar essa expressão depois do ponto-final, no rosto do enunciado que fecha o parágrafo. Com exceção do texto que segue:

Estratégia de Reescrita 02: integração pela pontuação

Alguns deles, não aceitam as derrotas, brigam com as namoradas, com outros torcedores, choram e até deixam de lado os seus compromissos. **Devido à** dedicação excessiva, tornam-se muitas vezes motivo de piada.

Diante da necessidade de reordenação de um texto, parece coocorrer a de decidir uma sintaxe esclarecedora e, conseqüentemente, a de escolher estratégias para operar essa decisão no quadro de possibilidades que a língua oferece. Dessa forma, entra em jogo a memória de atividades com leitura e escrita, ou *feedback* de quem redige. Afinal, apenas indivíduos afetados por danos cerebrais, no que diz respeito aos sentimentos e emoções, conforme defende Damásio (1996), é que podem ter dificuldades de tomar decisões na vida prática.

Considerando o número significativo de pesquisas, sobretudo de natureza neurolinguística, que tem positivado essa questão, é evidente, a nosso ver, que indivíduos “normais” são capazes de tomar decisões que guiam também suas ações linguísticas.

Nos outros 11 (onze) textos reescritos, a opção foi inserir o ponto-final após o segmento “devido à dedicação excessiva”. Exemplo representativo de decisão por uma sintaxe mais clara, empregando a opção pela estratégia da pontuação:

Estratégia de Reescrita 02: integração pela pontuação

Alguns dos corinthianos, não aceitam a derrota, brigam com suas namoradas ou com os outros torcedores, choram e até deixam de lado seus compromissos **devido à** dedicação excessiva. E tornam-se, muitas vezes, motivo de piada.

Os universitários – sujeitos integrantes da amostra desta pesquisa – tiveram a oportunidade de ser criados numa comunidade letrada¹⁹, com grau razoável de escolaridade, segundo dados do Questionário. Segue-se que o “arquivo” discursivo – que agasalha as suas histórias de leitura, as experiências de mundo, leia-se, enfim, o seu conhecimento enciclopédico ou *feedback* – influencia o processo cognitivo de decisões linguísticas que promove a clareza e a criatividade na construção do sentido.

Desse modo, em oposição a 01 (um) único texto reescrito que associou a ideia de os corinthianos serem motivo de piada devido à dedicação excessiva, as reescritas parecem sustentar que é mais prototípico do comportamento do corinthiano não aceitar a derrota, brigar com as pessoas, chorar e até não cumprir seus compromissos devido à dedicação excessiva ao time de que é torcedor.

A fim de extrair o máximo de aproveitamento da atividade prática de reordenação de textos com obscurecimento de sentido, deverá ganhar destaque o trabalho do aprendiz com as estruturas da língua. De ponto de vista pedagógico, a importância da reescrita como instrumento de metacognição está em desnudar o esforço do redator à procura da expressão linguística que represente uma experiência de vida. E o oposto é igualmente verdadeiro: pode revelar a busca de uma experiência singular para a construção escrita de significados.

¹⁹ “Comunidade letrada” é entendida aqui como aquela em que subsistem, cotidianamente, atividades de leitura e escrita, opondo-se, portanto, à sociedade ágrafa.

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO: REFAÇÃO E COMPLEXIDADE NO TRABALHO DE ADAPTAÇÃO

No capítulo anterior, analisamos refações de textos confusos e ambíguos redigidos por estudantes de primeiro ano de faculdade. Vimos que os alunos, sem qualquer explicação teórica que utilizasse o conhecimento terminológico sobre funções sintáticas e sobre suas posições prototípicas, foram capazes de “rearrumar” os textos de maneira bastante adequada. Os resultados obtidos nos levaram a trazer para o nosso trabalho um tema que, de início, não era objeto da nossa intenção: a teoria da complexidade.

Estudos bastante recentes vêm trazendo a teoria da complexidade para o campo da linguagem, tanto nos estudos sincrônicos quanto nos diacrônicos. Um dos trabalhos recentes mais interessantes é o de Bybee que, em seu recente livro *Language, usage and cognition* (2010, p. 10)²⁰, aplica essa teoria não somente, mas principalmente à mudança linguística:

Dada a orientação complexa dos sistemas adaptáveis nesta pesquisa, não será nenhuma surpresa que muito da argumentação baseia-se em exemplos que demonstram tendências de mudança na linguagem.

Eventos complexos e sistemas complexos são autoadaptativos, no sentido de que podem passar de um estado de ordem para um estado de desordem e, outra vez, para um estado de ordem, sem nenhuma intervenção externa. Esse estado de desordem é chamado, dentro da teoria, de **caos**. É o que acontece, por exemplo, com o evento caótico engarrafamento de trânsito. Surge do nada e também do nada se resolve. É o que acontece conosco quando, sofrendo um pequeno corte num braço, (situação de desordem) em pouco tempo o ferimento cicatriza (volta à ordem), sem necessidade de intervenção externa. Vamos, pois, refletir um pouco

²⁰ No original: Given the complex adaptive systems orientation of the research reported here, it should come as no surprise that much of the argumentation is based on examples that demonstrate tendencies in language change.

sobre a noção de caos e também de atratores que, como veremos, está crucialmente ligada à noção de “rearrumação” do caos.

1 Linguagem como um Sistema Adaptativo Complexo

Complexo provém do latim *complexus, ūs* e, de acordo com verbete do Torrinha (1937), diz respeito àquilo que faz conexão, encontro ou ligação. O termo vem a propósito: pensamento complexo pode ser entendido, então, como um princípio que, embora reconheça a distinção, não separa as partes, mas, ao contrário, entende que elas se encontram intimamente ligadas.

Morin (2010), estabelecendo princípios complementares e interdependentes como guias para pensar a complexidade, menciona a dialógica ordem > desordem > organização para explicar o nascimento do universo: uma agitação calorífica (desordem), onde, em certas condições (encontros ao acaso), princípios de ordem acabam por favorecer a constituição de núcleos, átomos, galáxias e estrelas. Acrescenta, afora isso, que existe tal dialógica até mesmo na emergência da vida, por meio de encontros entre macromoléculas no interior de uma espécie de anel autoprodutor, que terminará por se tornar auto-organização viva. Assim, sob as formas mais diversas, essa dialógica entre a ordem, a desordem e a organização está constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano por meio de inumeráveis inter-retroações.

Nos sistemas não complexos, essa dialógica de que fala o filósofo e sociólogo francês jamais seria possível, visto que a tendência é o caos total. Por exemplo: uma despensa em que se acumulam desordenadamente objetos de todo tipo, a tendência é produzir ainda mais desordem com o correr do tempo. Já os sistemas complexos, em compensação, podem evoluir naturalmente até chegar a situações que beiram o caos e se reorganizarem posteriormente.

Na área da matemática chamada **sistemas dinâmicos** – surgida com Isaac Newton para descrever o movimento dos planetas –, um grande desafio hoje, segundo Garcia (2010), é entender a transição entre ordem e caos em que a complexidade surge da simplicidade.

É assim que, por exemplo, os engarrafamentos de trânsito e os fenômenos da natureza, parecendo mesmo estar vivos, tendem à reorganização após sofrerem algum tipo de perturbação.

Interessante que, nos sistemas complexos, não apenas a parte está no todo, mas também o próprio todo está nas partes. Logo, tendo isso em conta, considera-se, por exemplo, não somente que o indivíduo é parte de uma sociedade, mas, muito mais que isso, a sociedade como um todo aparece em cada indivíduo de que ela se compõe por meio da cultura e da língua.

Na perspectiva da complexidade, é, assim, legítimo e adequado afirmar que o sentido de **sistema aberto** é o de que um sistema consegue se auto-organizar por meio da interação de seus componentes com o que está próximo, e em energia, no ambiente.

Assim, o corpo humano é, na essência, um sistema complexo. Com efeito, a sua estrutura foi modificada, ao longo do tempo, para atender as necessidades de aclimação ao meio. E hoje sobrevive, inclusive, autoadaptado a órgãos transplantados ou próteses artificiais.

Do mesmo modo que o corpo humano – um sistema complexo e autoadaptativo – também a linguagem é afetada por aspectos históricos e culturais, e, conseqüentemente, os termos da língua se adaptam para atender as pressões externas do uso.

É possível encontrar, em se considerando apenas as formas verbais do português, exemplos bem acabados do mecanismo de autoadaptação da linguagem humana. Senão vejamos:

“E você era a princesa que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que **andava** nua pelo meu país”.

O verbo em destaque, nessa estrofe da música de Buarque (2010), conserva a sua etimologia de modo a atuar, no verso em que se insere, com o sentido de “deslocar-se com os pés”. Há casos, porém, em que esse sentido aparece alterado:

Todo o Chile **andava** na expectativa de resgate dos 33 homens que ficaram presos, havia semanas, numa mina de cobre no deserto do Atacama.

Naquela época, surgiram boatos de que a princesa Diana **andava** com um jornalista. Pura invenção!

Atendendo a pressões do uso, o verbo “andar” pode adaptar-se ganhando as acepções de “estar”, no primeiro exemplo, ou, menos elegante, de “manter relacionamento amoroso”, no segundo exemplo.

Observe-se ainda:

Na China, à proporção que a abertura democrática **andava** dormindo no ponto, a economia avançava, a passos ligeiros, sob a ditadura desse pequeno grande país asiático.

Nesse caso, o verbo “andar” se apresenta esvaziado de seu sentido original, a fim de cumprir a função de auxiliar do verbo principal que se lhe segue no gerúndio. Então, na funcionalidade verbal, encontra-se uma confirmação do processo cognitivo por meio do qual certas palavras acabam tendo o seu sentido modificado, em virtude de serem adaptadas pelos usuários à força do uso.

Considerando que a linguagem é um sistema complexo vinculado à mente do homem, vislumbram-se aspectos da cognição humana no arranjo das estruturas linguísticas, seja pelo grau de clareza impresso nos textos, seja pela orientação, ou falta de, ao(s) interlocutor(es) do sentido pretendido para a interpretação.

Por tais razões, nos exemplos acima – elaborados com as diferentes acepções de “andava” –, as estruturas assim se compuseram, adaptativamente, com

a função de facilitar a interação comunicativa. Mas não se trata só disso. A observação dessas estruturas comprova, cristalinamente, um dado importante para esta pesquisa, a saber, as abordagens funcionalista e cognitivista aparecem combinadas no estudo da interação linguística.

Por esse motivo, aplicar-se-á o modelo da complexidade ao qual se encaixa, a nosso ver, perfeitamente o aparato teórico da Linguística Cognitiva, na busca de “novas ordens” na “desordem” dos textos confiados aos alunos do Direito para refacção.

1.1 A Palavra “Caos” sob a Perspectiva da Complexidade

Parafraseando Paiva (2009), a palavra caos, cuja raiz proto-indo-europeia é “ghn” ou “ghen” (“aberto, estar bem aberto”), não significava desordem na Grécia antiga, mas, sim, vazio original. Segundo a autora, foi devido a um equívoco no início do seu uso, no Cristianismo, que o significado da palavra *caos* transformou-se em desordem.

Também recorre à expressão **beira do caos** para se referir a um ponto de máxima criatividade ou fase de transição em que a estabilidade cede espaço à criatividade e à transformação.

No contexto desta pesquisa, podemos argumentar que o ponto de máxima criatividade, ou beira do caos, presente na atividade metacognitiva proposta em sala de aula, manifestou-se no momento do vazio silencioso dos alunos diante do excerto a ser refeito. Esse momento de silêncio – ou de caos, na acepção original dessa palavra –, é que provocou a emergência de determinadas estratégias linguísticas utilizadas na refacção dos textos.

Como já registramos no Capítulo 2 deste trabalho, há uma correlação natural entre cognição e linguagem. Pode, porém, acontecer de o aluno não conseguir

expressar com clareza um raciocínio coerente, em consequência da falta de domínio das estruturas sintáticas e suas funções, sobretudo na modalidade escrita da língua.

A opção de alguns acadêmicos em elaborar um novo texto, desvinculado da proposta de reescrita, inclusive, muitas vezes em outro gênero textual, pode ter sido o caminho que lhes oferecia menos obstáculos. Era necessário, presume-se, evitar a instabilidade gerada por não conseguir articular os constituintes sintático-semânticos nos enunciados.

Essa situação, que não era previsível no âmbito da atividade de reescrita feita pelos alunos, assemelha-se ao fenômeno, que se poderia alargar no contexto desta pesquisa, conhecido como “efeito borboleta”, cunhado pelo meteorologista Edward Lorenz²¹ na década de 60.

1.2 Linguagem Humana e seus Atratores

A fim de interpretar e mais bem compreender os dados desta pesquisa, buscamos, dentro do paradigma da Complexidade, uma definição para **atratores** – extremamente importante na Teoria do Caos – sobre a qual não nos aprofundaremos aqui.

Nos dizeres de Fleischer (2009, p.75),

Em qualquer sistema, os estados que ocorrem repetidamente ou que são aproximados com frequência e de forma cada vez mais próxima constituem um conjunto de atratores. Tais atratores são meramente estados que ocorrem com grande frequência, enquanto outros estados, embora plenamente possíveis, simplesmente não ocorrem. Pode-se perceber isso em fenômenos facilmente observáveis, tais como uma bandeira ao vento (que, incidentalmente, é um sistema caótico): a bandeira nunca será observada balançando em direção contrária à do vento ou mesmo completamente caída, embora esses sejam dois estados que a bandeira

²¹ Em meteorologia, a dependência sensível é traduzida como o que ficou conhecido como “efeito borboleta” – noção de que se uma borboleta bate as asas hoje em Pequim, isso pode transformar sistemas no próximo mês em Nova York. Essa metáfora hiperbólica tem sido usada em muitas áreas para explicar como pequenos comportamentos podem gerar efeitos enormes (GLEICK apud PAIVA, 2009, p.193).

poderia perfeitamente assumir. O conjunto de estados não apenas possíveis, mas de fato observáveis da bandeira ao vento constitui o conjunto de atratores desse sistema.

O autor observa que, no exemplo da bandeira, não se concebe que ela se movimente em direção contrária ao vento, mesmo porque, empiricamente, qualquer pessoa é capaz de reconhecer quais estados pertencem, ou não, ao conjunto de atratores do sistema de uma bandeira que balança ao vento. Afinal, as diferenças nas condições iniciais – especialmente a direção ao vento – são perceptíveis ao olho humano.

Apenas para complementar esse entendimento, é também interessante a elucidação de Taylor (2001 apud Augusto, 2009, p. 232): “a noção de atrator não deve ser confundida como algo que atrai, mas como um termo que descreve um tipo de comportamento ‘para o qual o sistema caminha’”.

Em português, podemos sustentar, por exemplo, que um dos padrões de comportamento para o qual o sistema linguístico tende a se mover é o da **economia**. Esse já era um fator bastante recorrente no processo de evolução das palavras, de que dão provas inúmeros exemplos: pede > pee > pé; dolore > door > dor, entre outros.

Não é preciso, todavia, reportarmo-nos aos metaplasmos por supressão de material sonoro, em busca da economia a que chegaram algumas formas que provieram do latim. Basta observarmos a evolução de palavras no próprio português. Exemplo: vossa mercê > vosmecê > você que, por sua vez, configura-se de maneira apocopada – ocê – na literatura regionalista. No português contemporâneo (sem falar nas abreviações comuns no universo da internet), é cada vez mais usual o encurtamento de combinações sintagmáticas.

Comparando a redução de elementos no léxico com a de elementos na sintaxe, Abreu (2010, p. 99) salienta que, embora a gramática cognitiva faça uso dos níveis de análise, não há fronteiras nítidas entre cada um deles, e sim uma continuidade. O autor considera que os seguintes exemplos reduzidos, por

economia, são fenômenos de igual natureza na morfologia e na sintaxe respectivamente:

Fotografia > foto

Telefone-celular > celular

Motocicleta > moto

Ele agiu como agiria se fosse dono da festa > Ele agiu como se fosse dono da festa.

Com respeito às frases, o autor esclarece que, na versão expandida, “como agiria” é uma oração comparativa e “se fosse dono da festa” é uma condicional. Na versão mais econômica por cancelamento da forma verbal “agiria”, o campo oracional “como se fosse dono da festa” funciona como uma oração comparativa, e, nesse caso, a expressão “como se” sofre uma reanálise, configurando-se como uma locução conjuntiva de comparação.

Desse modo, em se considerando que a economia é uma feição típica do português e que se repete continuamente no uso social da língua, logo, tem-se aí um grande atrator desse sistema linguístico, presente, aliás, em todas as línguas do mundo.

Um outro atrator, o mais fundamental deles, contudo, é a exigência de sentido. Afinal, vale enfatizar, a função básica da linguagem humana é a comunicação. Em um processo discursivo, o atrator economia é perseguido pelo enunciador. O enunciatário, do outro lado, põe como prioridade o entendimento do sentido. Como dizem Ellis e Larsen-Freeman (2009, p. 16)²²:

Os falantes preferem a produção econômica, que encoraja a brevidade e a redução fonológica, enquanto os ouvintes querem a saliência perceptual, explicitude e clareza, que requerem elaboração.

²² No original: Speakers prefer production economy, which encourages brevity and phonological reduction, whereas listeners want perceptual salience, explicitness, and clarity, which require elaboration.

Se, ao escreverem um texto, os alunos se preocupam mais com a economia e não tanto com o sentido, no momento em que são levados a reler buscando o sentido, põem em evidência esse atrator e, a partir daí, na tarefa de buscá-lo, outros atratores como o conhecimento enciclopédico de mundo e os padrões sintáticos que envolvem a colocação prototípica dos adjuntos, por exemplo, são ativados.

A tabela que se apresenta a seguir reúne as ocorrências das estratégias utilizadas pelos sujeitos desta pesquisa: a) Estratégia de Reescrita 01: mudança de posição, b) Estratégia de Reescrita 02: integração pelo uso da pontuação, c) Estratégia de Reescrita 03: supressão do trecho problema.

Tabela 1: somatório das estratégias usadas nas refacções dos textos-bases.

Refacções dos textos-bases	Estratégia 01 - mudança posição	Estratégia 02 - uso da pontuação	Estratégia 03 - elisão de termos	Textos não considerados
Texto-base I		12		
Texto-base II		06	04	02
Texto-base III	01	06	03	02
Texto-base IV		11		01
Texto-base V		12		
Texto-base VI		11	01	
Texto-base VII		12		
Texto-base VIII		12		
Total	01	82	08	05

Observe-se que o recurso da pontuação – estratégia 02 – predomina com saldo significativo de emprego (82 ocorrências num total de 96 refacções). Já a estratégia de número 03 – supressão de termos (mais econômica, portanto) – apresenta-se com saldo superior (08 ocorrências), se comparada à estratégia 01 de mudança na posição dos termos (única ocorrência).

Embora a concisão, que já examinamos no Capítulo 1, contribua com a economia discursiva, podendo ser considerada como uma qualidade textual, quando

em excesso, pode-se correr o risco de incorrer em laconismo que produz obscurecimento da mensagem e perda da pontuação.

Ressalte-se que, no *corpus*, a concisão funcionou como um aspecto positivo na refacção dos textos. Além de colaborar com a clareza, as reescritas concisas não se confundem com incompletas, uma vez que não se deixou perder parte das ideias contidas nos textos-bases.

A propósito dos dados, pode-se defender que as decisões dos alunos foram baseadas, inconscientemente, nos seguintes atratores: a) sentido, b) tipologia SVO + complementos adverbiais.

É necessário frisar, ainda, que a divisão da amostra em três categorias de estratégias linguísticas buscou interpretar essas constantes apreendidas nas reescritas dos textos dos alunos, não significando, em absoluto, que se limitaram a esse número.

2 Tratamento e Discussão de Resultados à Luz da Complexidade: Sugestões didático-pedagógicas

O que apontam os dados desta pesquisa? Comprovam a tese de que os empacotamentos sintáticos, como marcas de ordenação clara de sentidos, encontram na pontuação uma grande ferramenta para “consertar” os trechos confusos, como se viu na amostra.

Em alguns casos, a vírgula serviu para direccionar adequadamente adjuntos / satélites a orações a que os alunos julgavam que deviam pertencer. Um exemplo claro dessa escolha é o trecho:

Os computadores atualmente são ferramentas que nos ajudam a estarmos sempre atualizados com apenas um “clik” temos

notícias de lugares que levaríamos horas para chegar, resolvermos compromissos, pagarmos contas e etc...

O problema estava em alocar o adjunto / satélite *com apenas um “clik”* na oração anterior ou na seguinte. Duas forças entraram, então, em concorrência: o fato de que a posição padrão de adjuntos é a parte final da oração, e o conhecimento de mundo dos alunos de que se tratava de um “clik” no mouse do computador e que esse procedimento serve usualmente para abrir novas “janelas” para obter informações da Wikipedia, acessar contas bancárias ou abrir e-mails e que, portanto, não se trata de uma ação vinculada a “estarmos sempre atualizados”. Como vimos, na maior parte dos casos, venceu o padrão sintático, levando o adjunto para a oração anterior, produzindo uma versão como:

Os computadores atualmente são ferramentas que nos ajudam a estarmos sempre atualizados com apenas um “clik”. Temos notícias de lugares que levaríamos horas para chegar, resolvermos compromissos, pagarmos contas e etc...

Essa solução, como já foi dito, não é a mais adequada, pois deixa o período seguinte bastante vago. A outra solução, baseada no conhecimento enciclopédico de mundo do aluno, leva o adjunto para o período seguinte, produzindo:

Os computadores atualmente são ferramentas que nos ajudam a estarmos sempre atualizados. Com apenas um “clik”, temos notícias de lugares que levaríamos horas para chegar, resolvermos compromissos, pagarmos contas e etc...

Como podemos ver, o resultado é muito melhor e mais equilibrado, pois atende também ao atrator sentido.

Um outro fato nos chamou também bastante atenção e pode consistir em importante pista para entender e ensinar a pontuação de um ponto de vista funcionalista. Vejamos os textos a seguir:

Resistimos e buscamos escapismos para nossas penas, a despeito do fato de que não deveríamos negá-las, assim como não negamos nossos desejos, por isso não podemos ter jamais uma visão panglossiana da vida.

Nesse trecho, com a pontuação apresentada, o pronome demonstrativo *isso*, embora alocado na oração iniciada por ele, tem por referência a oração *não negamos nossos desejos*. A opção de alguns alunos em usar ponto final e não vírgula produziu a seguinte versão:

Resistimos e buscamos escapismos para nossas penas, a despeito do fato de que não deveríamos negá-las, assim como não negamos nossos desejos. Por isso não podemos ter jamais uma visão panglossiana da vida.

Como vemos, a pausa maior, resultante do uso do ponto final, estende o escopo do pronome *isso* a todo o período anterior, o que, convenhamos, faz mais sentido. Vejamos outro exemplo. Trecho escrito originalmente pelo aluno:

No final do século XIX, após importantes descobertas na área da Física, cientistas chegaram à conclusão de que nada mais poderia ser descoberto nessa área já se sabia de tudo, se viesse alguma “novidade” física nova, seria apenas um detalhe.

Trata-se de um texto ambíguo. O trecho *nessa área* tanto pode ter como escopo a oração anterior como a subsequente. Levando-o para a oração anterior, teremos:

No final do século XIX, após importantes descobertas na área da Física, cientistas chegaram à conclusão de que nada mais poderia ser descoberto nessa área. Já se sabia de tudo. Se viesse alguma “novidade” física nova, seria apenas um detalhe.

A solução de levar o trecho em questão para a oração seguinte produziria a versão:

No final do século XIX, após importantes descobertas na área da Física, cientistas chegaram à conclusão de que nada mais poderia ser descoberto. Nessa área já se sabia de tudo. Se viesse alguma “novidade” física nova, seria apenas um detalhe.

Pela proximidade semântica entre *nada poder ser descoberto* e *já se sabia de tudo*, não há aqui grande diferença em optar por uma ou outra solução.

A interpretação do exemplário acima oferece uma visão didática da competência escrita dos alunos que, a nosso ver, pode ser o melhor caminho para o professor preparar aulas que façam sentido para (si próprio?) seus alunos.

A partir das reflexões sobre esses trechos, as maneiras como podem ser refeitos e as implicações que surgem em termos de alteração de sentido, pode-se perceber que existe um campo novo a ser explorado em termos da funcionalidade da pontuação, sobretudo do emprego do ponto final.

Explique-se: nas gramáticas do português, em termos de pontuação, a questão do escopo costuma ser estudada apenas dentro da oração simples e ser atribuído apenas ao uso da vírgula. O emprego do ponto final é tratado apenas de maneira tradicional com a observação de que *designa uma pausa de maior duração*. Ora, os fatos aqui estudados a partir das opções de rearrumação pelos alunos sugerem que tanto a vírgula quanto o ponto final podem sofrer um tratamento mais funcional e que os professores podem utilizar ambos esses sinais como ferramentas de atribuição de escopo. O próprio exercício de refacção pode ser utilizado pelo professor para dar aos alunos uma importante habilidade metacognitiva no uso desses sinais.

Cumprir dizer, entretanto, que vírgula e ponto final são apenas marcas gráficas do procedimento vocal de “empacotamento” fonético do texto em blocos prosódicos. Por esse motivo, seria também importante que os alunos, na tarefa de

refacção, fossem levados a ler em voz alta os trechos com problema e também as versões refeitas. Isso aumentaria a sensibilidade deles na tarefa de escandir e pontuar textos futuros, visando à tarefa de torná-los mais claros e legíveis.

Uma tarefa complementar necessária foi discutir com os alunos as estratégias sintáticas de ordenação utilizadas por eles para trazer de volta o sentido. Temos aí um trabalho com sintaxe realizado com funcionalidade, como uma ferramenta para que os alunos possam ter mais segurança e controle no momento em que escrevem.

Como desdobramento das atividades de refacção, é desejável também que o professor, ao preparar aulas destinadas a esse fim, contribua com exemplos semelhantes aos dos alunos para adensar ainda mais as reflexões sobre **o que** fizeram para tornar claros os seus textos e **como** o fizeram. Seja o enunciado:

Dalai Lama disse que deixará o governo do Tibete com bom ânimo e segurança.

Esse exemplo se assemelha aos dos textos-bases com problemas de ambiguidade. Desconhecendo o contexto, dele se poderá depreender: a) o líder religioso vai sair do comando político do Tibete com bom ânimo e segurança; b) o líder religioso vai fazer com que o regime de governo do Tibete, sob sua autoridade política, fique com bom ânimo e segurança.

O que os alunos fizeram para solucionar esse tipo de problema? Mudaram a ordem prototípica – a sequência sujeito / verbo / complementos verbais / complementos circunstanciais, sem virgulação –, tradicionalmente recomendada pelos manuais de redação por ser entendida como mais direta e clara, nas construções, em geral.

Como isso foi feito? O que guiou essa opção dos alunos, por certo, foi o fato de terem eles considerado que havia desconhecimento, por parte do destinatário, das informações de que o Nobel da Paz, em 1989, há muito vem demonstrando seu desejo de se afastar da esfera política. Diante da dúvida sobre ser comum esse

fato, foi mais seguro permutar o adjunto adverbial para o início da frase, de modo a facilitar a interpretação desejada. Assim:

Com bom ânimo e segurança, Dalai Lama disse que deixará o governo do Tibete.

Os alunos precisam saber que o seu trabalho de ordenação dos constituintes somente se explica bem por uma abordagem que considera a sintaxe associada aos princípios que regem a interação sociocomunicativa. Em outras palavras, dependendo da avaliação que se faz do repertório de que dispõe o destinatário, é fixada a posição do adjunto adverbial na oração.

Eis aí uma oportunidade de o professor questionar, junto aos alunos, o estatuto de “liberdade” conferido aos termos adverbiais pela tradição normativa. Em alguns casos, como se viu no exemplo supramencionado, figurar em qualquer posição pode pôr em risco a clareza do texto, dificultando a interpretação ideal.

Ainda para refletir sobre os termos que exercem função adverbial – satélites, nos termos de Dik –, ressaltem-se as chamadas *palavras denotativas*, comuns nos textos escritos pelos alunos. Afora pesquisas importantes em Linguística Textual sobre o emprego de “então”, “aí”, “agora”, entre outros, entendidos como *marcadores discursivos* na indicação de turnos ocupados pelos interlocutores em contextos dialógicos, o professor poderá tratar das *palavras denotativas de exclusão*. Exemplo:

O iPad tinha **apenas** chegado ao Brasil, e a fila de compradores já era enorme.

Os alunos devem ser levados a compreender que a concepção normativista da língua é apenas uma entre outras e que, nem sempre, leva a reconhecer a intenção de quem emite uma informação. Tanto que, de acordo com essa visão, provavelmente, a palavra “apenas” seria associado a “só” ou “somente”, rotulada como denotadora de exclusão ao lado de “exceto”, “salvo”, “exclusive”, etc. Ocorre

que “apenas” pode contrariar a ideia excludente que a ela se atribui, como se vê acima.

No fundo o que se questiona, junto aos alunos, é a fragilidade dos conceitos que se conferem a certos elementos da língua, pois não se sustentam, dada a emergência dos sentidos. É preciso que se diga aos discentes que a compreensão da língua como um processo cognitivo e, acresça-se, complexo, orienta uma busca na memória de alguma significação, talvez não muito usual no português do dia a dia, para o caso em questão.

Com efeito, no exemplo, a ideia é de um processo que acabou de concluir, indicado pela palavra “apenas” que, para usar os termos da complexidade, revelou-se emergente, “sobrevivendo” à competição com formas como, por exemplo, “o iPad *mal* tinha chegado” ou “*nem bem* tinha chegado”.

Interessante observar, com relação a aspectos semânticos da ordenação dos termos pelos alunos, a forma como eles manipulam o escopo de certas palavras ou expressões. Note-se que, para haver interação, entram em jogo não apenas o esforço daquele que deve interpretar a mensagem, recuperando a intenção com que lhe foi dirigida, mas também o trabalho do falante para moldar sua mensagem. Pensando nisso, os estudantes, ao escreverem, deverão tornar adequados os seus textos ao destinatário e, importante: ao contexto. Exemplo:

Só o Brasil, entre os emergentes, não tem universidade no novo ranking do THE (*Times Higher Education*).

Tendo em conta o contexto imediato, acertam os alunos-redatores que assim redigem: o escopo de “só” incide sobre toda a oração. Logo, a ordenação do enunciado foi preparada para que, na interpretação, fosse recuperada a intenção de declarar que o Brasil é o único país dos BRICs que não possui nenhuma universidade bem avaliada por acadêmicos de todo o mundo.

Caso o aluno não fosse capaz de “fatorar” o escopo da palavra denotativa de exclusão, sua construção poderia ser:

O Brasil, entre os emergentes, **só** não tem universidade no novo ranking do THE (*Times Higher Education*).

Nesse caso, o escopo de “só” recai apenas no predicado verbal. Agora, o que se pretendeu, com relação ao Brasil, foi avisar que ele não possui, atualmente, nenhuma universidade no novo ranking do THE, não se permitindo inferir, contudo, que não tenha, em outros setores, organizações que despontem no cenário mundial. Ressalva: se foi essa a intenção, o enunciado é válido. Mas aí o sentido também é outro.

Mais uma oportunidade de reflexão: a conjunção “mas” é bastante frequente na tarefa de reescrita dos alunos, o que possibilita questionar o valor conjuncional na ordenação do período composto. Tradicionalmente se ensina que o emprego da conjunção “mas” se destina a denotar adversidade ou oposição de ideias. Mas o que dizer aos alunos que construíram períodos, mais ou menos, assim:

“*O Discurso do Rei*” foi bem protagonizado, **mas** acabou ganhando o Oscar.

Levado pela obediência à normatividade, o professor poderá considerar equivocado o emprego da conjunção “mas” pelo redator de um período desse tipo.

Entretanto, tome-se em conta o seguinte quadro: “*Laranja Mecânica*” contou com o brilhantismo de Malcolm McDowell que nem sequer foi indicado ao Oscar de melhor ator. Isso sem falar de Charlie Chaplin que foi ignorado em suas atuações, recebendo um único Oscar apenas pelo conjunto de sua obra.

Conforme o princípio da complexidade, os humanos são dotados de memória do passado que pode afetar decisões do presente. Transportada essa ideia para a complexidade linguística, no caso em tela, a colocação do “mas” como elo entre as orações pode expressar a decisão irônica de criticar as injustiças já praticadas na maior festa de Hollywood.

O fato é que o professor que detém o conhecimento de olhares diferentes sobre o mesmo objeto – a língua – poderá recuperar a intenção dessa ironia encabeçada pelo “mas”. Será capaz de propor aos alunos a possibilidade de abrir um espaço mental indicado por algo como:

Pelo menos desta vez, “*O Discurso do Rei*” foi bem protagonizado, mas acabou ganhando o Oscar.

Ao promover uma visão funcional-cognitivista para examinar enunciados da língua, em sala de aula, “*O Discurso do Rei*” foi bem protagonizado, mas acabou ganhando o Oscar” não revela, em absoluto, equívoco do redator. Afinal, o “mas” não estabelece oposição entre os raciocínios expressos na 2ª e na 1ª oração, mas, entre a 2ª oração e todo o contexto de premiação da estatueta do Oscar.

Ainda retomando o período “*O Discurso do Rei*” foi bem protagonizado, mas acabou ganhando o Oscar”, o erro, então, não estaria no vínculo oracional estabelecido pelo “mas”, mas na imperícia do redator em não explicitar o construtor de espaço mental: “pelo menos desta vez”. Esse descuido pode levar ao insucesso de interpretação plena da mensagem veiculada no período.

Ainda outra situação que provoca muitas dúvidas nos alunos, quando redigem, é determinar (ou não) os núcleos, antepondo-lhes o artigo definido.

É importante ressaltar, em aulas destinadas às reflexões sobre os problemas que aparecem nos textos dos alunos, que, embora a gramática apresente uma orientação muito vaga sobre esse assunto, isso é perfeitamente compreensível. Afinal, o seu objetivo não é dar conta da língua em seu total dinamismo e complexidade. Quem há de?

A questão que se coloca aos aprendizes é que pode haver alteração de sentido entre a opção de explicitar, ou não, o artigo. O que dizer ao aluno que elabora um enunciado deste tipo?

Desde o início dos protestos em fevereiro, **as** raras tentativas de negociação com Muammar Gaddafi não obtiveram sucesso.

Acerta o aluno que, buscando sentidos no mundo real, consegue ordenação compatível da escrita com as ocorrências do contexto. Com o artigo determinante de “raras tentativas de negociação”, quem escreve está afirmando que houve poucas tentativas de negociar com o ditador líbio, e que, por sinal, nenhuma ainda foi bem-sucedida.

Mas pode ser que alguém se antecipe argumentando que é possível construir assim:

Desde o início dos protestos em fevereiro, **Ø** raras tentativas de negociação com Muammar Gaddafi não obtiveram sucesso.

Hábil, o redator. Mas malsucedido. Sem o artigo definido, ao contrário, diz-se que as tentativas de negociação com Gaddafi, via de regra, foram um sucesso, excetuando-se algumas poucas que não resultaram boas. Não obstante ainda haja possibilidade de negociações bem-sucedidas, pelo menos até este momento, essa construção não procede, pois contraria a realidade.

Em termos metodológicos, exemplos comuns aos verificados nos textos dos alunos, se levados para a sala de aula, devem servir para o professor exercitar um ensino mais dinâmico e funcional dos elementos linguísticos que se combinam, sintática e semanticamente, na construção da clareza dos enunciados.

Alinhar princípios básicos da teoria funcional-cognitivista ao paradigma da complexidade, pareceu-nos um procedimento bem-sucedido, uma vez que nos permitiu entrever certos aspectos cognitivo-pragmáticos, na sintaxe emergente dos textos reescritos, que não se contemplam, muitas vezes, dentro de uma única linha de pensamento.

Em outras palavras, a associação desses recortes teóricos explicou o processamento cognitivo de construção da clareza textual que decorreu,

diretamente, de significações buscadas na complexidade das experiências socioculturais. Vale dizer: no *feedback* próprio de cada aluno.

Essa nossa constatação aproxima-se do que concluem Barbeiro e Carvalho (2006, p. 95) sobre alguns achados em trabalhos de sua autoria:

[...] la complejidad de la composición escrita exige del alumno el desarrollo de la capacidad de reformulación. El proceso de escritura implica la toma de decisiones, la formulación que se considera más adecuada [...]. La escritura, además de ejercicio escolar y dominio del aprendizaje, encierra una naturaleza social. La activación de esta dimensión dentro del propio contexto escolar vincula la reflexión y la toma de decisiones en el proceso de escritura con las vivencias experimentadas por alumnos.

Nesse sentido, entendemos que o conjunto dos textos – *corpus* desta pesquisa – é um painel genuíno em que se revelam os usos individuais da língua, cada qual caracterizado pelas escolhas ditadas pela formação comunitária de seus redatores.

Nessa linha de pensamento, podemos argumentar que a reformulação dos textos pelos alunos revela-se como uma indicação preciosa para estabelecer com mais nitidez as técnicas de ensino da língua escrita. Assim, a elaboração de um plano de aula que se acomode às estratégias linguísticas, que eles mesmos acabaram por formular, foi importante para apontar-lhes o conjunto de mudanças nos textos, que se constrói pela tomada de decisão dos significados a serem ativados nas experiências sociais com a linguagem.

Assim procedendo, foi possível abrir um espaço para o que Oliveira e Coelho (2003) chamam de **lúdico** no ensino de língua portuguesa, pois, quando se joga com estratégias de acréscimo, supressão ou deslocamento de termos na construção textual, o que se opera, na verdade, é um trabalho com certas habilidades não só de ordenação das estruturas linguísticas, mas, simultaneamente, de mudanças de significados veiculados entre o texto-base e suas correspondentes refacções.

Considerando que os alunos ingressantes da faculdade são egressos do ensino médio, destacamos um comentário da *Proposta Curricular* (2008): houve um tempo em que a educação escolar era referenciada no ensino. Desse modo, o

plano de trabalho da escola indicava o que deveria ser ensinado ao alunado. Talvez seja por essa razão que o currículo escolar tenha sido confundido com um rol de conteúdos disciplinares.

Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (lei 9394/1996) veio para deslocar o foco do ensino para o da aprendizagem. Consequentemente, a filosofia da liberdade de ensino cede lugar à do direito de aprender.

Em virtude dessa transição da cultura do ensino para a da aprendizagem, no centro da atividade escolar, o professor, por extensão, passa a ser um profissional da aprendizagem e não propriamente do ensino. Desse modo, cabe a ele a tarefa de organizar e conduzir situações que promovam a aprendizagem de conteúdo e formas de agir e pensar o mundo.

Pensando nisso, a *Proposta Curricular* (2008) adota as cinco competências para aprender que foram formuladas no referencial teórico do Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. Na verdade, elas devem ser entendidas como desdobramentos da competência leitora e escritora:

- I – Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
 - II – 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;
 - III – Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
 - IV – Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
 - V – Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
- (PROPOSTA CURRICULAR 2008, p. 19-20)

Tais orientações requerem, digamos, mudanças significativas da prática pedagógica que, em nosso país, nem sempre são compreendidas e aplicadas. Não por acaso, são poucos os primeiranistas de faculdade que reúnem todas essas habilidades de modo satisfatório.

Em sendo assim, entendemos que não vale a pena discutir aqui se a culpa é do aluno ou do sistema educacional. Em outras palavras: cabe ao professor universitário manter os pés fincados na realidade e assumir a tarefa de, junto aos seus alunos, corrigir deficiências.

A sugestão de trabalho com refação de textos tem a finalidade de abrir espaço para a implantação de uma situação dinâmica de aprendizagem. Por um lado se explicitam, nas reescritas dos alunos, as possibilidades de ensinar sintaxe como eixo da textualidade, sustentáculo da clareza textual. Por outro, introduz-se a reflexão sobre os efeitos discursivos que se conseguem por meio da manipulação das estruturas sintáticas da língua, tendo por base o conjunto de conhecimentos armazenado na memória.

Tomando-se como medida didática partir das estratégias gramaticais usadas pelos alunos para tornar claros excertos obscuros, consegue-se dar visibilidade ao trabalho de (re)ordenação das estruturas linguísticas. Desse modo, é possível mostrar-lhes que, na imprevisibilidade do sistema caótico que é a língua, até pequenas alterações, por exemplo, a ausência ou o deslocamento de sinais de pontuação, podem desencadear efeitos de sentidos bastante significativos.

CONCLUSÃO

Há alguma opinião que mereça figurar, realçada, no fechamento de uma tese de doutorado, mesmo que já tenha sido evidenciada por escrito ou colocada de forma indireta nos capítulos em que se desenvolveu o texto?

Há duas. A primeira é mais óbvia e explica a preocupação que deu origem a esta investigação. Considerável contingente de egressos do ensino médio, sobrecarregado de conteúdos por vezes sem significado para as suas vidas, chega aos bancos das faculdades perpetrando problemas primários de articulação das ideias em textos escritos. A segunda, nem tanto. Atualizar a formação docente pode ser a solução para corrigir essa deficiência.

A nossa experiência, em sala de aula no ensino superior, levou-nos a fixar, desde o início deste trabalho, o objetivo geral como didático. Desse modo, o fio condutor da pesquisa, que ora se encerra, foi o nosso interesse em descobrir, nos textos dos alunos, elementos para compreender a dinâmica complexa dos mecanismos próprios da escrita e ensiná-la, por meio de um método de abordagem linguística, com um quê de originalidade.

A fim de comprovar nossa convicção de que é a concepção de língua e de escrita do professor que, ao fim e ao cabo, determina a qualidade da produção escrita de seus alunos, supusemos que as atividades de reescrita, insista-se, colocadas sob o foco da complexidade, seriam as mais adequadas. Acreditamos que esse tipo de atividade se coaduna com a ideia de que a escrita é um processo cognitivo de adaptação linguística, marcado pelo circuito ordem > desordem > ordenação, e que, portanto, sempre requererá revisão.

Até prova em contrário, verificar-se-á a eficácia da proposta de reescrita, com base na complexidade linguística aplicada à prática educativa, na observação dos nossos dados. As refacções melhoraram em termos de clareza de sentido, de sorte

que não é difícil perceber, se se compararem os textos-bases e suas respectivas versões reescritas, o trabalho de (re)significação operado pelos alunos, até mesmo, diga-se, pelos mais refratários às atividades de escrita.

Outra comprovação diz respeito à “casca” da língua, ou seja, fatores como, por exemplo, o respeito a margens e à paragrafação, letra maiúscula entre espaços pontuados, parênteses, etc, espelham a organização do pensamento nos textos expositivos de que se tornaram autores, no sentido mais amplo do termo.

Na essência, esta pesquisa sugere que estimular o hábito da revisão e reescrita, pelo viés da complexidade, deve fazer parte do currículo de língua das escolas em todos os níveis de ensino, caso se deseje que a escrita agregue algum significado prático no cotidiano de seus alunos.

É dever da escola levar os estudantes a melhorarem a sua competência escrita, quando ruim, ou aperfeiçoá-la, quando já for boa, para redigirem com clareza e elegância, dentro e, sobretudo, fora da sala de aula, desde bilhetes simples, recados em e-mails até a produção de textos mais requintados, requeridos em espaços mais formais.

No caso específico do professor de língua, deverá inculcar nos aprendizes o costume de revisar e reescrever os seus textos, quando necessário. E não o será? Logo, compreender como os alunos chegam à clareza na escrita de textos deve ser o objetivo primordial de suas aulas.

Dessa forma, o seu plano de ação pedagógica não deve incluir, na recepção de textos dos alunos, apenas restrições gramaticais em correções, amiúde, impressionistas. Também não deve o professor tomar para si a tarefa de reescrever parágrafos não claros de seus alunos, pontuar os textos deles, trocar palavras por outras que julgar mais apropriadas. Não deve, ainda, restar espaço para as advertências como “confuso!”, “desenvolver mais!”, “pouco claro!”, etc.

Com essa atitude pedagógica, não se pode esperar que os estudantes redijam com clareza; afinal, é o professor capaz de “macular” os textos com

orientações não claras nas correções feitas em provas, trabalhos de pesquisa e outras tarefas propostas na modalidade escrita. Donde é possível inferir, com alta dose de acerto, que a concepção que esse profissional tem de língua e de escrita é, meramente, a de um conjunto de palavras que se justapõem num modelo padrão de expressão dos pensamentos.

A necessidade de adotar uma concepção de língua como um sistema adaptativo complexo que se mostra fundamental para explicar a emergência de textos mais claros – hipótese básica deste trabalho – pôde ser comprovada ao longo do exercício de análise dos textos reescritos pelos alunos.

Chegamos assim ao que nos interessa: contrariando a tradição de ministrar aulas expositivas seguidas de uma grande quantidade de exercícios de aplicação de conceitos, por vezes, distantes do uso da linguagem do dia a dia, o que se sugere aqui é romper com essa visão mecanicista de ensino e filiar-se à tarefa de condutor dos alunos que, por conseguinte, deverão buscar a ordenação dos significados na própria experiência de vida e de leitura.

Convencidos por essa conjetura, o conhecimento por parte dos docentes de língua das questões relativas à teoria dos protótipos, à iconicidade, aos espaços mentais, entre outros tópicos, além do entendimento dos sinais de pontuação como articuladores de sentido, poderá servir para afiançar a nossa tese de que, para ensinar a expressão escrita, devem os professores renovar seus conhecimentos.

Também devem buscar um método que venha a suplantar, por assim dizer, as explicações reducionistas sobre, por exemplo, a estruturação sintática da língua que é um fenômeno tipicamente complexo, não se devendo, por isso, ensiná-la por alinhamentos lógicos.

Destaque-se que a contribuição do paradigma da complexidade para o ensino não é apenas apontar o trabalho dos alunos com a linguagem para manipular aspectos semânticos: por exemplo, o escopo mais (ou menos) abrangente de uma palavra em um segmento de texto, ou, ainda, a mudança de sentido acarretada pela presença ou a ausência de um sinal de pontuação. Mais do que isso, a contribuição

também está em torná-los capazes de identificar de qual nível de organização linguística partiram para realizar os seus propósitos comunicativos.

Como se viu nesta pesquisa, os principais atratores que influenciam na reordenação dos textos foram a prototipicidade sintática e a necessidade de sentido, ou, melhor dizendo, de clareza, já que a função básica da linguagem é a de estabelecer a comunicação.

Desse modo, coube-nos apenas discutir com os alunos, quando da apreciação de seus textos, as estratégias linguísticas propostas por eles mesmos para resolver o problema da falta de clareza textual. Então vale tudo? Também não. Foi, de resto, necessário chegarmos, juntos, à melhor opção de escrita, cuja discussão se expôs no Capítulo 4.

Cientes de que os professores não nos formamos para as tão propaladas inter e transdisciplinaridades e, ainda, para os sistemas complexos, a conclusão previsível é, pois: uma nova postura metodológica exigirá a conquista desses conhecimentos. A chave para enfrentar esse desafio está em não desistir de buscar sempre a inovação, para o que se tornam indispensáveis as leituras de obras de referência em recentes pesquisas na área de Linguística. Também não faltarão oportunidades de participação em eventos que vêm crescendo em volume e qualidade aqui, no Brasil, e alhures, de que dão notícia as comissões organizadoras, inclusive, via internet.

Somente assim se poderá cumprir o compromisso que se nos destina: exercitar o sentido do verbo latino *ducere* (conduzir, guiar) o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos discentes. Embora humanos e, portanto, desprovidos de *GPS* – com perdão pela obviedade –, a maneira de conduzir os alunos é que fará com que sobressaiam, no mercado de trabalho e na vida, em qualquer campo do saber.

Não é menos que isso que nos cabe, nem é menos que isso que se quer.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 7. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

_____. **Curso de redação**. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **O design da escrita**: redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

_____. **Gramática mínima**: para o domínio da língua padrão. Cotia: Ateliê Editorial, 2003.

_____. **Linguística Cognitiva**: uma visão geral e aplicada. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

_____. Iconicidade e descrição gramatical do português. **Letras**. Campinas: PUC-Campinas, v. 18 (1/2), 1999. p. 7-15.

AGUIAR, R. A.R. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARAÚJO, U. I. de. **Tessitura textual**: coesão e coerência como fatores de textualidade. São Paulo: Humanitas / FFLCH - USP, 2000.

AUGUSTO, R. de C. O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade. In: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva; Milton do Nascimento (orgs.). **Sistemas adaptativos complexos**: língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 227-247.

BARBEIRO, L.; CARVALHO, J. A. B. Enseñar y aprender a escribir em la escuela: algunas líneas de investigación. In: Anna Camps (coord.) **Diálogo e investigación em las aulas**: investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Editorial Graó, 2006. p. 75-97.

BASTOS, L. K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BEAUGRAND, R.; DRESSLER, W. **Introduction to textlinguistic**. London: Longman, 1981.

BERLINCK, R. de A.; AUGUSTO, M. R. A.; SCHER, A. P. Sintaxe. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. v. 1. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 207-244.

BORBA, F. S. **Introdução aos estudos lingüísticos**. Campinas-SP: Pontes, 1998.

BUARQUE, C. <<http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/joao-e-maria.html>>. Acesso em 14 nov 2010.

BYBEE, J. **Language, Usage and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Linguística cognitiva e tradição funcionalista**. L SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO - GEL, 50, **Estudos lingüísticos**, São Paulo, v. 32, 2002. 1 CD-ROM.

CHAROLLES, M. **Introduction aux problèmes de la coherence des textes**. Paris: Larousse, 1978.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations**. Paris: Ophrys, v. 1, 1990.

CUNHA, M. A. F. da; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 29-55.

CUTRIM, I. S. G. **Nas malhas da sedução: informatividade e criatividade em redações de vestibulandos da Universidade Federal do Maranhão**. 1998. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista, Araraquara-SP.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descarte: emoção, razão e o cérebro humano**. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEUTSCHER, G. Na ponta da língua. Trad. Paulo Migliacci. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 jan. 2011. Ilustríssima, p. 3-5.

DIK, C. S. **The theory of functional grammar**. Dordrecht: Foris Publications, 1989.

ELLIS, N. C.; LARSEN-FREEMAN, D. **Language as a Complex Adaptive System**. Ann Arbor: John Wiley & Sons, 2009.

EVANS, V.; GREEN, M. **Cognitive linguistics an introduction**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

FAUCONNIER, G. **Mental Spaces: aspects of meaning in natural language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FERRARI, L. V. As construções gerundiais no português contemporâneo: uma abordagem cognitivista. **SériEncontros** - descrição do português: abordagens funcionalistas. Araraquara, ano XVI, n. 1, 1999. p. 365-381.

FLEISCHER, E. Caos/complexidade na interação humana. In: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva; Milton do Nascimento (orgs.). **Sistemas adaptativos complexos: Língua(gem) e aprendizagem**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 73-92.

GARCIA, R. O domador do caos – Perfil Artur Ávila. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1º ago. 2010. Ciência, p. A 22.

GIBBS JR. R. **The Poetics of Mind**. Cambridge: Cambridge University Press. 1995.

GIVÓN, T. **Mind, Code and Context: Essays in Pragmatics**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1989.

GREGOLIN, M. do R. V. Lingüística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola. **Alfa: revista de lingüística**. São Paulo, v. 37, 1993. p. 23-31.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

_____. **An introduction to functional grammar**. London: Edward and Arnold, 1985.

HENGEVELD, K. The architecture of a functional discourse grammar. In: MACKENZIE, J. L.; GÓMEZ-GONZÁLES, M. de A.s (eds). **A new architecture for functional grammar**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. p.1-21.

HOYOS-ANDRADE, R. E.; SILVA, C. Gramática transformacional: uma visão global. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978, 287 p. RESENHAS. **Alfa: revista de lingüística**. São Paulo, v. 25, 1981. p. 97-98.

HYMES, D. **Foundations in sociolinguistics**. Filadélfia: University of Filadélfia Press, 1974.

JOHNSON, M. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason**. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001. (Repensando a língua portuguesa).

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Argumentação e linguagem**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1993.

_____. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2003.

LAKOFF, G. **Women, Fire, and Dangerous Things**. 1987.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

_____. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western Thought.** New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, G.; TURNER, M. **More than cool reason: a field guide to poetic metaphor.** Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

LAKOFF, G.; SWEETSER, E. Foreword. In: FAUCONNIER, G. **Mental Spaces: aspects of meaning in natural language.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. IX-XVI.

MARCUSCHI, L. A. **Lingüística do texto: o que é e como se faz.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (Debates I).

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. Trad. Juremir M. Silva. <http://www.geccom.iv.org.br/portal/tarefas/projetos...i.../pensamentocomplexo>. Acesso em 06 out 2010.

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática.** São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem.** 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005.

_____. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto.** São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **A gramática funcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Uma visão geral da gramática funcional. **Alfa: revista de lingüística.** São Paulo, v. 38, 1994. p. 109-127.

_____. **A gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: UNESP, 2002.

OLIVEIRA, M. R. de; COELHO, V. W. Lingüística funcional aplicada ao ensino de português. In: CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). **Lingüística funcional: teoria e prática.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.89-121.

PAIVA, V. L. M. de O. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. In: Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva; Milton do Nascimento (orgs.). **Sistemas adaptativos complexos: Língua(gem) e aprendizagem.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 187-203.

PAVEAU, M.; SARFATI, G. **As grandes teorias da lingüística: da gramática comparada à pragmática.** Trad. M. R. Gregolin et al. São Carlos: Claraluz, 2006.

PEREIRA JÚNIOR, L. C. O valor da clareza. **Língua Portuguesa**, 03, n.41, 2009. p. 22-28.

PEZATTI, E. G. Constituintes pragmáticos em posição inicial: distinção entre *tema*, *tópico* e *foco*. **Alfa: revista de lingüística.** São Paulo, v. 42, 1998. p. 133-150.

PONTES, E. Nomes de cores em português. In: Eunice Pontes (org.). **A metáfora**. Campinas: UNICAMP, 2. ed., 1990. p. 9-34. (Pesquisas).

SÃO PAULO. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**: língua portuguesa. Maria Inês Fini (Coord.). São Paulo: SEE, 2008.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1997.

SCHWARZ, M. **Indirekte anaphern in texten**. Tübingen: Niemeyer, 2000.

SILVA, A. S. da. A linguística cognitiva. Uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades**. Porto, v. I (1-2), 1997. p. 59-101.

THEREZO, G. P. **Como corrigir redação**. Campinas-SP: Alínea, 1997.

TORRINHA, F. **Dicionário Latino Português**. Porto: Porto, 1937.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus logico philosophicus**. São Paulo: Nacional, 1968. p. 111

APÊNDICE

APÊNDICE A – Caracterização Socioeconômico-Cultural

MASCULINO: 13 (43%)	FEMININO: 17 (57 %)	TOTAL: 30 (100%)
---------------------	---------------------	------------------

(1) IDADE NO FINAL DE 2010	FEM- N°	MASC N°	TOTAL N°	TOTAL %
A- 17 anos ou menos	0	0	0	0
B- 18 anos	2	2	4	13,3
C- 19 anos	8	3	11	36,7
D- 20 anos	2	1	3	10,0
E- 21 a 24 anos	3	2	5	16,7
F- 25 anos ou mais	2	5	7	23,3

(3) ESTADO CIVIL	FEM- N°	MASC N°	TOTAL N°	TOTAL %
A- solteiro	15	10	25	83,4
B- casado	1	3	4	13,3
C- viúvo	1	0	1	03,3
D- separado	0	0	0	0
E- divorciado	0	0	0	0

(4) ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	FEM- N°	MASC N°	TOTAL N°	TOTAL %
A- todo em escola pública	12	6	18	60,0
B- todo em escola particular	1	4	5	16,7
C- maior parte em escola pública	2	2	4	13,3
D- maior parte em escola particular	2	1	3	10,0

(5) FREQUÊNCIA EM CURSINHO PRÉ-VESTIBULAR	FEM- N°	MASC N°	TOTAL N°	TOTAL %
A- não	16	11	27	90,0
B- sim, menos de 1 semestre	0	0	0	0
C- sim, 1 semestre	1	1	2	06,7
D- sim, 1 ano	0	1	1	03,3
E- sim, mais de 1 ano	0	0	0	0

(6) ESCOLARIDADE DO PAI	FEM- N°	MASC N°	TOTAL N°	TOTAL %
A- nível fundamental incompleto	6	5	11	36,7
B- nível fundamental completo	3	2	5	16,7
C- nível médio incompleto	0	0	0	0
D- nível médio completo	6	4	10	33,3
E- nível superior incompleto	1	0	1	03,3
F- nível superior completo	1	2	3	10,0

(7) ESCOLARIDADE DA MÃE	FEM- N°	MASC N°	TOTAL N°	TOTAL %
A- nível fundamental incompleto	4	3	7	23,3
B- nível fundamental completo	2	1	3	10,0
C- nível médio incompleto	5	2	7	23,3
D- nível médio completo	4	3	7	23,3
E- nível superior incompleto	0	0	0	0
F- nível superior completo	2	4	6	20,0

(8) RENDA MENSAL FAMILIAR	FEM- N°	MASC N°	TOTAL N°	TOTAL %
A- 1 salário mínimo	1	0	1	03,3
B- 2 a 4 salários mínimos	9	5	14	46,6
C- 5 a 9 salários mínimos	7	4	11	36,7
D- 10 a 14 salários mínimos	0	2	2	06,7
E- 15 a 19 salários mínimos	0	0	0	0
F- 20 salários mínimos ou mais	0	2	2	06,7

(9) N° PESSOAS QUE VIVEM DA RENDA FAMILIAR	FEM- N°	MASC N°	TOTAL N°	TOTAL %
A- uma	0	0	0	0
B- duas	0	2	2	06,7
C- três	4	3	7	23,3
D- quatro	7	5	12	40,0
E- cinco	4	3	6	20,0
F- seis ou mais	2	1	3	10,0

(10) PARTICIPAÇÃO NA VIDA ECONÔMICA DA FAMÍLIA	FEM- N°	MASC N°	TOTAL N°	TOTAL %
A- não trabalho e meus gastos são pagos pela família	5	5	10	33,3
B- trabalho e também recebo ajuda financeira da família	6	0	6	20,0
C- trabalho e sou responsável apenas pelo meu sustento	5	1	6	20,0
D- trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família	1	7	8	26,7

(11) TEMPO NA TELEVISÃO	FEM- N°	MASC N°	TOTAL N°	TOTAL %
A- até uma hora por dia	4	5	9	30,0
B- de duas a três horas por dia	12	4	16	53,4
C- quatro ou mais horas por dia	0	1	1	03,3
D- quase não assiste	1	2	3	10,0
E- não assiste	0	1	1	03,3
(12) TEMPO NO RÁDIO	FEM- N°	MASC N°	TOTAL N°	TOTAL %
A- até uma hora por dia	1	4	5	16,7
B- de duas a três horas por dia	4	0	4	13,3
C- quatro ou mais horas por dia	2	0	2	06,7
D- quase não ouve	8	6	14	46,6
E- não ouve	2	3	5	16,7

(13) FREQUÊNCIA DE LEITURA DE JORNAL	FEM- N°	MASC N°	TOTAL N°	TOTAL %
A- diariamente	5	4	9	30,0
B- uma vez por semana	5	2	7	23,3
C- mais de uma vez por semana	1	1	2	06,7
D- quase não lê	6	5	11	36,7
E- não lê	0	1	1	03,3

(14) FREQUÊNCIA DE LEITURA DE REVISTA	FEM- N°	MASC N°	TOTAL N°	TOTAL %
A- até duas vezes por mês	3	2	5	16,7
B- de três a quatro vezes por mês	8	7	15	50,0
C- quase não lê	6	4	10	33,3
D- não lê	0	0	0	0

(15) FREQUÊNCIA A BIBLIOTECA	FEM- N°	MASC N°	TOTAL N°	TOTAL %
A- de três a quatro vezes por mês	15	8	23	76,7
B- uma vez por mês	1	1	2	06,7
C- quase não freqüenta	1	4	5	16,6
D- não freqüenta	0	0	0	0

(16) PRINCIPAL USO DA INTERNET	FEM- N°	MASC N°	TOTAL N°	TOTAL %
A- para pesquisa	15	8	23	76,7
B- para bate-papo ou jogos	2	4	6	20,0
C- para fazer compras	0	0	0	0
D- não usa	0	1	1	03,3

(17) MOTIVO DA ESCOLHA DO CURSO DE DIREITO	FEM- N°	MASC N°	TOTAL N°	TOTAL %
A- vocação/teste vocacional	8	8	16	53,4
B- remuneração no mercado de trabalho	5	2	7	23,3
C- turno em que é oferecido o curso	0	2	2	06,7
D- inexistência do curso pretendido na instituição	0	0	0	0
E- sugestão/influência da família	4	1	5	16,6
F- baixa concorrência no vestibular	0	0	0	0

(18) MOTIVO DA ESCOLHA DA FACULDADE	FEM- N°	MASC N°	TOTAL N°	TOTAL %
A- o custo do curso	0	0	0	0
B- a localização da instituição	2	8	10	33,3
C- a qualidade do curso	13	5	18	60,0
D- a infraestrutura da instituição	0	0	0	0
E- o prestígio da instituição	2	0	2	06,7

ANEXOS

ANEXO A – Resolução n° 9, de 29 de setembro de 2004

ANEXO B – Reescritas de Alunos do 1º Ano do Curso de Direito da FAFRAM