

Universidade Federal do Rio de Janeiro

POLISSEMIA E PROGRESSÃO REFERENCIAL EM REDAÇÕES
DE VESTIBULAR

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Rio de Janeiro, 2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

POLISSEMIA E PROGRESSÃO REFERENCIAL EM REDAÇÕES DE VESTIBULAR

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa).

Orientadora: Prof.^a Doutora Ana Flavia Lopes Magela Gerhardt

Rio de Janeiro
Agosto de 2010

POLISSEMIA E PROGRESSÃO REFERENCIAL EM REDAÇÕES DE
VESTIBULAR

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Orientadora: Professora Doutora Ana Flavia Lopes Magela Gerhardt

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa).

Examinada por:

Presidente, Profa. Doutora Ana Flavia Lopes Magela Gerhardt

Profa. Doutora Lúcia Helena Martins Gouvêa – UFRJ

Profa. Doutora Lilian Vieira Ferrari – PPG Linguística – UFRJ

Prof. Doutor Mauro José Rocha do Nascimento – UFRJ, Suplente

Profa. Doutora Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu – UERJ, Suplente

Rio de Janeiro
Agosto de 2010

Almeida, Marcus Vinicius Brotto de.

Polissemia e progressão referencial em redações de vestibular/
Marcus Vinicius Brotto de Almeida. – Rio de Janeiro: UFRJ/ FL,
2010.

xiv, 143f.; il.; 1,5 cm.

Orientadora: Ana Flavia Lopes Magela Gerhardt

Dissertação (Mestrado) – UFRJ/ FL/ Programa de Pós-
graduação em Letras Vernáculas, 2010.

Referências Bibliográficas: f. 140-143.

1. Polissemia. 2. Progressão referencial. 3. Redação de vestibular
4. Espaços Mentais. I. Gerhardt, Ana Flavia Lopes Magela. II.
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras. III.
Título.

Com afeto, reconhecimento e gratidão,
dedico este trabalho aos meus pais, Carmem e César.

Encontros e Despedidas

Milton Nascimento e F. Brant

Mande notícias do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço, venha me apertar
Tô chegando
Coisa que gosto é poder partir
Sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar
Quando quero

Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim, chegar e partir

São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro
É também de despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida

AGRADECIMENTOS

Realizar um trabalho acadêmico é verdadeiramente uma aventura. Ainda bem que não nos aventuramos sozinhos. Assim, agradeço a todos aqueles que colaboraram para a realização desta dissertação.

Em especial, agradeço à minha orientadora, a Professora Dr.^a Ana Flavia Lopes Magela Gerhardt, pela generosidade e respeito com que trata todos os seus alunos. Sua dedicação e sua honestidade, ao nos conduzir na vida acadêmica, contagiam a todos. A ela devo o promissor encontro com a Linguística Cognitiva, um campo fértil e instigador dos estudos da linguagem.

Agradeço à Coordenação do Concurso de Acesso aos Cursos de Graduação da UFRJ por ter gentilmente permitido o acesso às redações do Vestibular UFRJ 2008 que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Agradeço aos professores que compõem a Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro e aos funcionários dessa reconhecida instituição de ensino. Sem o trabalho e o apoio dessas pessoas, as coisas simplesmente não funcionariam.

Agradeço, também, aos colegas que realizaram o curso *Processos de referência em português*, ministrado pela Prof.^a Ana Flavia Lopes Magela Gerhardt, no segundo semestre de 2009. Muitas das ideias aqui desenvolvidas nasceram das discussões realizadas durante as aulas e os seminários.

Agradeço, ainda, ao Professor Dr. Dirk Geeraerts, pela gentileza e prontidão com que atendeu a um pedido meu.

RESUMO

Polissemia e progressão referencial em redações de vestibular

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Orientadora: Professora Doutora Ana Flavia Lopes Magela Gerhardt

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa).

Este trabalho investiga a progressão referencial em redações de vestibular, atentando para a exploração da polissemia lexical, com o objetivo de estabelecer (i) as principais falhas relativas à construção das cadeias referencias e (ii) as características das cadeias referenciais dos textos considerados bem-sucedidos. Para realizar tal investigação, foram selecionadas 100 (cem) redações produzidas no processo seletivo de 2008 da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Na ocasião, os candidatos foram orientados a produzir uma redação dissertativo-argumentativa em que se apresentassem reflexões a respeito do *cinema como prática social*. O tema da prova, portanto, favoreceu que houvesse a recorrência da palavra “cinema”, que ativa diversos significados. Promovendo uma articulação entre o arcabouço teórico da Linguística Textual com o da Linguística Cognitiva, busca-se, neste estudo, investigar a progressão referencial – tema já abordado no interior da Linguística Textual devido à sua estreita relação com a coesão referencial – por meio do instrumental descritivo da Teoria dos Espaços Mentais, uma teoria cognitiva da construção da significado desenvolvida por Gilles Fauconnier (1994, 1997), no interior da Linguística Cognitiva. A Teoria dos Espaços Mentais mostrou-se favorável a essa análise porque é capaz de descrever a processualidade imanente à construção do significado. No que concerne às falhas, chegou-se à conclusão de que os principais problemas relativos à construção da progressão referencial de um lexema polissêmico decorrem da *presunção de monosseμία*. Por meio do instrumental descritivo da Teoria dos Espaços Mentais, foi possível estabelecer uma tipologia de tais falhas. Por outro lado, as redações com bom desempenho foram aquelas produzidas por redatores que demonstraram estarem conscientes da natureza polissêmica da palavra “cinema” e souberam tecer o texto explorando esses significados de modo organizado. A principal contribuição que esse estudo oferece para o ensino de língua materna concerne na abordagem do texto a partir de uma perspectiva processual, por meio de um arcabouço teórico que dê conta da sua estruturação.

PALAVRAS-CHAVE: POLISSEMIA LEXICAL, PROGRESSÃO REFERENCIAL, CADEIAS REFERENCIAIS, ESPAÇOS MENTAIS

Rio de Janeiro
Agosto de 2010

ABSTRACT

Polysemy and referential progression on assignments of college entrance exam

Marcus Vinicius Brotto de Almeida

Orientadora: Professora Doutora Ana Flavia Lopes Magela Gerhardt

Resumo da Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa).

This work investigates the referential progression on assignments of college entrance exam, paying attention to the exploration of the lexical polysemy, in order to establish (i) the main flaws concerning to the construction of referential chains and (ii) the characteristics of the referential chains of texts considered successful. To accomplish such research, we selected 100 (one hundred) assignments produced in the 2008 of the Federal University of Rio de Janeiro. In the occasion, candidates were asked to produce an argumentative essay in which they must exhibit reflections on *the cinema as social practice*. The theme of proof, therefore, favored the recurrence of the word “cinema”, which activates several meanings. Promoting an articulation between the theoretical framework of the Textual Linguistics with the one of the Cognitive Linguistics, in this study, it seeks to investigate the referential progression – a theme previously addressed within the Textual Linguistics due to its close relationship to referential cohesion – by means of the descriptive instrumental of the Mental Spaces Theory, a cognitive theory of the construction of the meaning developed by Gilles Fauconnier (1994, 1997), within the Cognitive Linguistics. The Mental Space Theory was favorable to this analysis because it is capable to describe the inherent processivity of the construction of the meaning. With regard the flaws, came to the conclusion that the main failures on the construction of the referential progression of a polysemous lexema result of the *presumption of monosemous*. Through the descriptive instrumental of the Mental Spaces Theory, it was possible to establish a typology of such flaws. On the other hand, the compositions with good performance were those produced by writers who have demonstrated to be aware of the polysemous nature of the word “cinema” and knew how to weave the text exploring these meanings in an organized manner. The main contribution that this study provides for the teaching of mother tongue concerns in the approach of the text from a procedural perspective, through a theoretical framework that takes account of its structure.

KEY WORDS: LEXICAL POLYSEMY, REFERENTIAL PROGRESSION, REFERENTIAL CHAINS, MENTAL SPACES

Rio de Janeiro
Agosto de 2010

SINOPSE

Análise de orientação cognitivista em interface com a Linguística Textual da progressão referencial de uma palavra polissêmica em redações de vestibular.

SUMÁRIO

| | |
|---|------|
| LISTA DE FIGURAS | xiii |
| 1 APRESENTAÇÃO | 01 |
| 2 DA REFERÊNCIA À REFERENCIAÇÃO | 09 |
| 2.1 A concepção clássica de Referência | 10 |
| 2.2 Linguística Textual: da correferência à Referenciação | 13 |
| 2.3 Linguística Cognitiva: a Referenciação | 23 |
| 2.4 Referenciação e Espaços Mentais | 32 |
| 2.4.1 <i>A construção do significado</i> | 33 |
| 2.4.2 <i>Os espaços mentais</i> | 36 |
| 2.4.2.1 <u>O que são espaços mentais?</u> | 36 |
| 2.4.2.2 <u>A construção da configuração de espaços mentais</u> | 38 |
| 2.4.2.3 <u>As pistas de contextualização</u> | 42 |
| 2.4.2.4 <u>Os primitivos semânticos</u> | 48 |
| 3 A POLISSEMIA LEXICAL | 55 |
| 3.1 A Semântica Pré-estruturalista: Bréal e o surgimento da polissemia | 56 |
| 3.2 A Polissemia nos modelos formalistas | 58 |
| 3.3 A Polissemia no modelo cognitivista | 61 |
| 3.4 A <i>cena conceptual</i> de “cinema” | 64 |
| 4 A PROGRESSÃO REFERENCIAL E A POLISSEMIA | 68 |
| 4.1 Os estudos acerca da progressão referencial | 68 |
| 4.2 A progressão referencial de um lexema polissêmico | 72 |
| 5 CORPUS E METODOLOGIA DE TRABALHO | 77 |
| 5.1 A constituição do <i>corpus</i> | 77 |
| 5.2 A metodologia de trabalho | 79 |

| | |
|--|-----|
| 6 ANÁLISE DAS REDAÇÕES | 81 |
| 6.1 Redações com problemas de progressão referencial | 83 |
| 6.1.1 <i>Sistematização das falhas</i> | 83 |
| 6.1.2 <i>Problemas relacionados à ligação das contrapartes</i> | 87 |
| 6.1.2.1 <u>Relação frouxa entre as contrapartes</u> | 87 |
| 6.1.2.2 <u>Falsa contraparte</u> | 95 |
| 6.1.3 <i>Ausência de delimitação ontológica</i> | 103 |
| 6.1.4 <i>Abandono do referente</i> | 109 |
| 6.1.5 <i>Ausência de espaço Ponto de Vista</i> | 116 |
| 6.1.6 <i>Ambiguidade referencial</i> | 121 |
| 6.2 Redações bem-sucedidas | 125 |
| | |
| 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 134 |
| | |
| REFERÊNCIAS | 140 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Distribuição de descrições entre contrapartes | 39 |
| Figura 2: Formação de um novo espaço M a partir do espaço Base | 40 |
| Figura 3: Configuração de espaços construída para a sentença “No filme Tropa de Elite, o traficante acredita que o policial é corrupto” | 41 |
| Figura 4: Identificação de um referente no espaço Base | 46 |
| Figura 5: Identificação de um novo referente no espaço Base | 46 |
| Figura 6: Identificação de um novo referente no espaço Base | 47 |
| Figura 7: Cadeia de espaços mentais de um referente | 47 |
| Figura 8: Identificação de um referente no espaço Base | 51 |
| Figura 9: Identificação de um novo referente no espaço Base | 52 |
| Figura 10: Retomada do referente e formação da cadeia referencial | 52 |
| Figura 11: Ampliação da cadeia referencial | 53 |
| Figura 12: Ampliação da cadeia referencial | 53 |
| Figura 13: Identificação de um novo referente no espaço Base | 53 |
| Figura 14: Ligação de um referente textual a uma conceptualização ontológica | 84 |
| Figura 15: Reenquadre de um referente | 85 |
| Figura 16: Esquematização da falha relação frouxa entre as contrapartes | 88 |
| Figura 17: Identificação de uma conceptualização ontológica | 89 |
| Figura 18: Ativação e focalização de um novo referente | 90 |
| Figura 19: Exemplo de relação frouxa entre as contrapartes | 91 |
| Figura 20: Ativação e focalização do referente cinema como ‘diversão e cultura’ | 93 |
| Figura 21: Ativação e focalização de um novo referente | 93 |
| Figura 22: Exemplo de relação frouxa entre as contrapartes | 94 |
| Figura 23: Exemplo de relação frouxa entre as contrapartes | 95 |
| Figura 24: Esquematização da falha falsa contraparte | 97 |
| Figura 25: Ativação e focalização do referente cinema como ‘lugar de diversão’ | 98 |
| Figura 26: Exemplo da falha falsa contraparte | 99 |
| Figura 27: Ativação e focalização de um referente | 100 |
| Figura 28: Exemplo de falsa contraparte | 100 |

| | |
|---|-----|
| Figura 29: Identificação e focalização de referente | 101 |
| Figura 30: Exemplo de falsa contraparte | 102 |
| Figura 31: Esquematização da falha ausência de delimitação ontológica | 104 |
| Figura 32: Exemplo da falha ausência de delimitação ontológica | 106 |
| Figura 33: Exemplo da falha ausência de delimitação ontológica | 109 |
| Figura 34: Esquematização da falha abandono do referente | 111 |
| Figura 35: Exemplo de abandono do referente | 113 |
| Figura 36: Exemplo da falha abandono do referente associada à ausência de PTV | 115 |
| Figura 37: Esquematização da falha ausência do espaço Ponto de Vista | 117 |
| Figura 38: Exemplo da falha ausência do espaço Ponto de Vista | 118 |
| Figura 39: Esquematização da falha ambiguidade referencial | 122 |
| Figura 40: Ambiguidade: cadeia de espaços mentais (1) | 123 |
| Figura 41: Ambiguidade: cadeia de espaços mentais (2) | 124 |
| Figura 42: Exemplo de antecipação dos enquadramentos | 126 |
| Figura 43: Retomada de referente para acréscimo semântico | 127 |
| Figura 44: Retomada de referente para acréscimo semântico | 127 |
| Figura 45: Retomada de referente para acréscimo semântico | 127 |
| Figura 46: Entrelaçamento de cadeias referenciais | 129 |
| Figura 47: Entrelaçamento de cadeias referenciais | 133 |

1 APRESENTAÇÃO

Neste trabalho, investigaremos os mecanismos de progressão referencial utilizados em redações de vestibular, levando em conta especificamente o trato dado à polissemia lexical. Para tanto, selecionamos 100 (cem) redações produzidas no processo seletivo de 2008 para os cursos de graduação em Medicina, Engenharia, Física, Odontologia e Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Na ocasião, com base em alguns textos oferecidos pela prova, os candidatos foram orientados a produzir um texto dissertativo-argumentativo em que apresentassem reflexões a respeito do *cinema como prática social*. Procuraremos apontar, nas redações, não apenas exemplos bem-sucedidos de textos com progressão referencial por meio da exploração do potencial polissêmico da palavra “cinema”, como também mostraremos redações com falhas no que concerne à progressão referencial. Convém ressaltar que não temos notícia de nenhum estudo anterior sobre progressão referencial que tivesse levado em consideração a polissemia lexical em sua análise.

A opção pelas redações de vestibular, além de uniformizar a amostra, está relacionada com um dos propósitos da pesquisa. Esse *corpus* possibilita que se obtenha uma radiografia da competência de produção de texto em termos de progressão referencial dos alunos que concluíram a Educação Básica, constituída pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. Isto nos ajudará a atingir um dos nossos objetivos com essa investigação: contribuir com o ensino de língua materna, efetivando a possibilidade de aplicar os pressupostos teóricos das teorias utilizadas na pesquisa à observação das estratégias de progressão referencial presentes em textos produzidos por alunos.

A experiência com textos de alunos em sala de aula nos motivou a abordar esse tema. Frequentemente, deparamo-nos com textos que apresentam problemas de progressão. Em

geral, tais textos, com graves falhas em sua textura, parecem ser formados por ideias que vão sendo lançadas aleatoriamente no papel, sem uma organização estrutural prévia que facilite, por parte do leitor, a reconstrução da intenção comunicativa do produtor. A fim de dirimir essas falhas, nossa intenção é elaborar uma proposta de análise da progressão referencial em textos escritos com base nos pressupostos da Linguística Cognitiva (em especial, com o instrumental descritivo da Teoria dos Espaços Mentais) e compreender os mecanismos cognitivos envolvidos na construção da referencialização textual.

Outro propósito que buscamos alcançar nesta investigação é propor uma aproximação entre o arcabouço teórico da Linguística Cognitiva (LC) e o da Linguística Textual (LT). Mais especificamente, buscaremos descrever a progressão referencial, fenômeno já discutido no interior da LT devido à sua estreita relação com a coesão referencial, empregando o instrumental teórico da Teoria dos Espaços Mentais (TEM), que, conforme veremos mais adiante, é uma teoria cognitiva da construção da referência desenvolvida por Gilles Fauconnier (1994, 1997). No âmbito acadêmico brasileiro, a TEM vem se consolidando com um modelo de análise eficiente das questões relativas à referência (Cf. FERRARI, 2009).

Em específico, com o crescente interesse pelos aspectos cognitivos da linguagem, a progressão referencial passa a ser um tema que se encontra em discussão no cenário atual, devido à mudança na concepção do que seja texto no interior da LT: um construto não mais visto como um *produto* acabado, mas como um *processo* que mobiliza muitos recursos cognitivos a fim de que a atividade de produção de significados seja coroada com sucesso. Esse pressuposto abre caminho para que se abandone a tradicional noção de referência e se passe a adotar uma visão mais dinâmica do ato de referir, em consonância com a TEM. Os estudos acerca da progressão referencial, por exemplo, emergem num momento em que a LT reconhece que a referencialização, no interior dos discursos, não se dá exclusivamente pela correferencialidade restrita – a intensa investigação em torno da anáfora indireta que se

observou recentemente ilustra isso (Cf. MORATO, BENTES & LIMA, 2003; MARCUSCHI, 2005). Indo além das análises que tinham, como limite, a identificação de um antecedente para uma forma remissiva, as pesquisas mostraram que a atribuição de um referente a uma anáfora indireta resulta de uma inferência estabelecida com subsídio nas bases estáveis de conhecimento de que os ouvintes/leitores dispõem, o que requer uma proposta de descrição que possa relacionar três aspectos: a estrutura do texto, a sua processualidade e as condições de acessibilidade às bases estáveis de conhecimento dos referentes. Em nossa análise da progressão referencial, levaremos em conta não apenas esse conhecimento enciclopédico de que dispomos acerca do mundo, mas observaremos também, mediante as pistas linguísticas fornecidas pelo produtor, o processamento cognitivo *on-line* da construção do significado de um item linguístico polissêmico, evidenciando que a observação desse processamento é que permite atestar de forma fidedigna o entendimento de como se desenvolve o fluxo discursivo na construção do texto.

Em decorrência da natureza processual presente no modo como entendemos a progressão referencial, defendemos, neste trabalho, que a TEM é a mais adequada a essa descrição no que diz respeito aos aspectos cognitivos da progressão referencial. Segundo a TEM, domínios cognitivos vão sendo localmente construídos por meio de pistas linguísticas e pragmáticas na produção e compreensão de textos. Os espaços mentais não são estanques; na verdade, pode haver diversas relações entre eles, estabelecendo-se, inclusive, relações entre os elementos que os compõem, de tal modo que, conforme veremos mais detidamente ao longo do trabalho, *a construção de um novo espaço mental afeta o estatuto do espaço anterior*. Aliás, é essa hipótese que confere à LT a mudança qualitativa na sua forma de conceber o *texto como processo*, e não mais *como produto*.

Partimos, assim, do pressuposto de que, no fluxo da construção textual, os referentes de uma cadeia referencial vão sendo alocados em espaços mentais, formando,

consequentemente, cadeias de espaços. As diferentes ocorrências linguísticas de um dado referente possuem, como traço em comum, a referência a uma mesma *ontologia*, mas cada ocorrência é singular por levar a uma resignificação, ou, em outras palavras, a novos enquadramentos a cada vez que o referente é citado. Estamos compreendendo “ontologia”, com base no dicionário Aurélio, como sendo a *conceptualização do ser enquanto ser*, dotado de *uma natureza comum que é interente a todos e a cada um dos seres*. Como diz a letra da canção que serve de epígrafe para este trabalho, *o trem que chega é de fato o mesmo trem da partida* a partir da perspectiva ontológica; afinal, ambas as expressões se referem à mesma entidade no mundo, o trem. A cognição humana, no entanto, é capaz de manipular a conceptualização das ontologias de diferentes formas, ou seja, é capaz de resignificá-las. E a língua é uma forma de exteriorizarmos esses diferentes enquadres da realidade. Assim, dependendo do ponto de vista adotado pelo indivíduo, o trem que chega não é mais o mesmo do trem da partida. Tanto é que cada perspectiva causa, inclusive, reações diversas: uma proporciona sorrisos e encontros; a outra, choros e despedidas.

Podemos destacar dois objetivos principais neste estudo. Um deles é investigar os textos produzidos pelos estudantes do ponto de vista de sua processualidade, enfocando como a polissemia é explorada no fluxo da construção textual. O outro é refletir de que modo os refinamentos teóricos da Linguística Cognitiva podem contribuir com as análises empreendidas no campo da Linguística Textual, como, por exemplo, na interface entre os estudos acerca da coesão e da coerência textuais e a TEM. Esses dois objetivos inserem-se na proposta maior de possibilitar que a produção de conhecimento em Linguística Cognitiva possa contribuir com o ensino de língua materna.

Nossa intenção é olhar os textos produzidos por alunos a partir de uma perspectiva ainda pouco explorada, o que pode proporcionar uma ferramenta a mais para auxiliar no processo educacional. Outro ganho é a possibilidade de agregação de pressupostos teóricos

emergentes para discutir ensino. Abordaremos o objeto à luz de uma nova perspectiva teórica, possibilitando que se trate de aspectos que ainda não foram discutidos. Desse modo, aumenta-se o escopo descritivo da teoria e acrescenta-se mais um ângulo de observação do objeto, uma vez que, assim como acontece em relação à LT, não temos o conhecimento de qualquer tentativa efetiva de aplicar os pressupostos da TEM na descrição da progressão referencial de itens polissêmicos em textos da modalidade escrita.

A fim de emprendermos tal estudo, partimos das seguintes hipóteses:

(1) O potencial polissêmico de um lexema pode ser explorado na produção textual – para tanto, é necessário que o produtor esteja consciente de que uma expressão linguística pode ativar diferentes significados. Conforme veremos, a manipulação eficiente dos diferentes significados está relacionada ao enredamento coerente dos diversos referentes, observando-se seu estatuto no momento da interpretação, o que pode ser feito por meio dos *primitivos semânticos* (DINSMORE, 1991; CUTRER, 1994; FAUCONNIER, 1997);

(2) As marcas linguísticas – sobretudo os especificadores e os complementos que acompanham o núcleo do sintagma nominal (SN) – são importantes indícios para os enquadramentos dos referentes e para a construção das cadeias referenciais. Tais marcas linguísticas podem ser compreendidas, conforme se verá adiante, como *pistas de contextualização* (CUTRER, 2004);

(3) Existem, nos textos, cadeias referenciais organizadas internamente num fluxo observável em termos de espaços mentais;

(4) A TEM oferece uma formalização descritiva que, com base nas noções de *primitivos semânticos* (DINSMORE, 1991; CUTRER, 1994; FAUCONNIER, 1997), explicita o processamento cognitivo dos referentes, por

meio dos seus estatutos na configuração de espaços mentais, levando em consideração as pistas linguísticas fornecidas pelo texto;

(5) É possível relacionar a TEM aos estudos acerca da referenciação empreendidos pela LT, especialmente naquilo que diz respeito à construção da coesão e da coerência textuais. A partir dessa articulação, torna-se possível propor uma tipologia das falhas relacionadas à progressão referencial, por meio da observação sistematizada proporcionada pela TEM;

(6) Os principais problemas relacionados ao manejo de itens polissêmicos, conforme se observará na análise das redações, advêm da não observação ou percepção do potencial polissêmico desses mesmos itens – o que denominaremos *presunção de monossemia*.

Em conformidade com a hipótese lançada em (6), partimos do pressuposto de que a principal causa das falhas relacionadas à construção da referenciação textual (a *presunção de monossemia*), nas redações que serão analisadas, reside no fato de os falantes não estarem conscientes do potencial polissêmico das expressões linguísticas. Isto ocorre porque, conforme veremos, a polissemia não é uma realidade psicológica para o falante (NERLICH & CLARKE, 2007). Em razão disso, a exploração do potencial polissêmico dos lexemas deve ser aprendida na escola. Nesse sentido, tanto a análise da progressão referencial de um item polissêmico quanto o manejo adequado, por parte do produtor, da polissemia na construção textual estão intimamente ligadas à percepção metalinguística de que as palavras podem ativar mais de um significado. Buscaremos verificar se a não-consciência do potencial polissêmico dos lexemas – isto é, a *presunção de monossemia* – é causadora de problemas estruturais de continuidade e progressão textuais. Estamos convencidos de que a TEM oferece um instrumental descritivo capaz de explicitar tais falhas estruturais.

Metodologicamente, procederemos da seguinte forma: como é nosso interesse observar a progressão referencial do lexema “cinema”, observando a exploração do seu potencial polissêmico no interior dos textos, selecionaremos as redações que apresentarem esse termo de forma recorrente. A descrição do modo como os diversos significados dessa categoria linguística se organizam será feita com base no conceito de *cena conceptual* (FILLMORE, 1977, 2006 [1982]). A descrição das cadeias referenciais será realizada por meio das cadeias de espaços mentais formadas pelos referentes ativados pelas redações, observando seu estatuto cognitivo (isto é, se estão em Foco ou se servem de Ponto de Vista, conforme veremos mais detalhadamente no capítulo dedicado à apresentação da teoria) em determinado momento do processamento cognitivo do texto. A fim de facilitar o entendimento da descrição, utilizaremos a formalização proposta pela TEM com pequenas adaptações que se mostrarem necessárias, apresentando a reorganização dos estatutos de cada espaço mental à medida que uma nova ocorrência for inserida no texto.

Esta dissertação encontra-se organizada da seguinte maneira. O primeiro capítulo apresenta o problema que pretendemos abordar, que concerne à progressão referencial de um item polissêmico em textos dissertativos escritos.

O segundo capítulo aborda um importante tema da Semântica: a referência. Na seção 2.1, veremos que as concepções objetivistas (LAKOFF, 1987) sobre a linguagem reduzem a referência linguística a um espelhamento da realidade exterior previamente discretizada. Na seção 2.2, veremos que, no âmbito da Linguística do Texto, houve uma evolução de um período em que se identificava a referência com a correferência textual até um momento em que se passou a considerar a processualidade do ato de referir, introduzindo o conceito de referenciação. Em 2.3, descreveremos a mudança qualitativa no modo de encarar a referência em decorrência das pesquisas em Linguística Cognitiva, com ênfase para os pressupostos teóricos da Teoria dos Espaços Mentais.

O terceiro capítulo será consagrado à polissemia. A seção 3.1 procurará traçar brevemente um histórico da abordagem desse tema nos modelos formalistas de estudo da linguagem. A seção 3.2 apresentará de que modo a Linguística Cognitiva aborda a polissemia.

O quarto capítulo será destinado à articulação dos conceitos e pressupostos teóricos apresentados nos dois capítulos anteriores, explicando como abordaremos a progressão referencial de um lexema polissêmico.

O quinto capítulo será dedicado à descrição dos dados e da metodologia empregada na análise.

No sexto capítulo, nos dedicaremos à análise das redações. Em 6.1, exporemos uma tipologia das falhas de progressão referencial mais frequentes no *corpus*. Em 6.2, apresentaremos algumas das qualidades das redações bem-sucedidas quanto a manejo das cadeias referenciais construídas a partir de um item polissêmico. O sétimo capítulo traz as considerações finais.

2 DA REFERÊNCIA À REFERENCIAÇÃO

Neste capítulo, trataremos das principais concepções de referência que permeiam os estudos linguísticos. Não é nossa intenção nos aprofundarmos na imensa gama de trabalhos sobre esse assunto, mas sim refletirmos sobre as abordagens da referência nas áreas que interessam aos objetivos deste trabalho: a concepção clássica de referência, a trajetória da concepção de referência no interior da Linguística Textual e o conceito de referência para a Linguística Cognitiva.

Para tanto, inicialmente, veremos, em 2.1, os pressupostos subjacentes aos estudos semânticos que concebem a referência linguística como um espelho da realidade objetiva e que, por essa razão, constituem aquilo que se convencionou chamar *Objetivismo* (LAKOFF, 1987).

Posteriormente, em 2.2, veremos a evolução no entendimento da referência no campo da Linguística Textual, que partiu de uma concepção estática da referência, compreendida como correferência no interior do universo textual, até chegar a uma concepção mais processual do ato de referir, que tem sido identificada como referenciação.

Por fim, em 2.3, veremos que a Linguística Cognitiva apresenta uma concepção de referência perspectival e processual, uma vez que leva em consideração a perspectiva instaurada pelo uso das formas linguísticas, evidenciando que a atividade de referenciação não é meramente a distribuição das entidades do mundo em categorias linguísticas, mas sim uma constante tentativa de guiar a atenção dos interlocutores para determinados enquadramentos do referente. Para descrever tal visão da referenciação, basear-nos-emos sobretudo no entendimento de Tomasello (2003) e Salomão (1997, 1998, 1999, 2003).

2.1 A concepção clássica de Referência

Ao discutir as bases de sua teoria, Lakoff (1987) propõe uma reflexão crítica acerca das ideias filosóficas que embasam boa parte do pensamento científico ocidental. É com essa intenção que ele apresenta, no capítulo onze de *Women, Fire, and Dangerous Things*, as bases do Paradigma Objetivista. Assim como ocorre em outras disciplinas, a Linguística também é influenciada por essa forma de conceber o mundo e as coisas.

Na visão objetivista, o mundo é formado por (i) entidades, (ii) propriedades dessas entidades e (iii) relações existentes entre essas entidades: “Na visão objetivista, a realidade vem com uma estrutura única, correta e completa em termos de entidades, propriedades e relações. Essa estrutura existe, independente de qualquer entendimento humano.”¹ (LAKOFF, 1987, p. 159, tradução nossa).

Sendo assim, o mundo encontra-se previamente discretizado e estabilizado, com as entidades possuindo dois tipos de propriedades: as essenciais e as acidentais. As propriedades essenciais definem o que a coisa é. Já as propriedades acidentais são aquelas que os entes podem exibir, mas não definem a sua essência.

As entidades são marcadas como possuindo [+], ou não [-], determinada propriedade. Todas as entidades que compartilham as mesmas propriedades formam uma categoria. Toda e qualquer categoria conceptual, por conseguinte, é estabelecida com base em condições necessárias e suficientes compartilhadas por todos os seus membros. Desse modo, as categorias apresentam fronteiras bem nítidas, e todas as entidades apresentam o mesmo estatuto, ou seja, não há melhores exemplares.

Para o Objetivismo, a apreensão das entidades e sua distribuição pelas categorias independem do modo como a cognição humana se processa. Isto porque, na concepção

¹ “On the objectivist view, reality comes with a unique, correct, complete structure in terms of entities, properties, and relations. This structure exists, independent of any human understanding.” (LAKOFF, 1987, p. 159)

objetivista, o pensamento consiste na manipulação de símbolos abstratos, o que torna a mente humana capaz de representar a realidade externa tal como ela é: “existe uma correta categorização das coisas no mundo independente da percepção ou cognição humanas”² (LAKOFF, 1987, p. 164, tradução nossa).

Tais postulados encontram abrigo em algumas abordagens no campo da Linguística. Uma teoria da linguagem de orientação objetivista, por exemplo, partiria do princípio de que uma entidade do mundo pertence a uma determinada categoria linguística se, e somente se, apresentar as propriedades essenciais que definem tal categoria. É esse postulado que fundamenta a correspondência língua-mundo dessas abordagens.

Uma semântica de orientação objetivista, por conseguinte, estaria interessada em verificar essa relação especular entre as palavras e os referentes que elas nomeiam. O estudo da referência, posto nesses termos, reduz-se a perscrutar que nomes são adequados para que coisas. É por essa razão que afirmamos que *a semântica objetivista está preocupada com a relação especular existente entre as ontologias previamente existentes (porque independentes da cognição humana) e a língua*. Lakoff (1987) estabelece que, para a semântica objetivista:

Expressões linguísticas obtêm seu significado somente via sua capacidade para corresponder, ou falhar ao corresponder, ao mundo real ou a algum mundo possível; isto é, elas são capazes de referir corretamente (isto é, no caso de sintagmas nominais) ou de serem verdadeiras ou falsas (no caso de sentenças).³ (LAKOFF, 1987, p. 167, tradução nossa)

Nessa linha de raciocínio, o significado advém da correspondência dos símbolos linguísticos com as coisas no mundo. Nesse sentido, as línguas se reduzem a uma *representação* da realidade. Assim sendo, a semântica vericondicional se empenha em buscar

² “[...] there is a correct categorization of things in the world independent of human perception or cognition” (LAKOFF, 1987, p. 164).

³ “Linguistic expressions get their meaning only via their capacity to correspond, or failure to correspond, to the real world or some possible world; that is, they are capable of referring correctly (say, in the case of noun phrases) or of being true or false (in the case of sentences).” (LAKOFF, 1987, p. 167)

instrumentais para verificar, por meio do cotejo com essa realidade prévia e imutável, se as sentenças são verdadeiras ou falsas. Como o real independe da cognição humana e como o raciocínio consiste na manipulação de símbolos abstratos, essa teoria semântica sustenta a hipótese de que a Lógica é única maneira de examinar com rigor a veracidade do que é dito.

O significado é, portanto, algo preexistente às palavras. Muitas teorias do significado se apoiam nos pressupostos objetivistas. Tanto é que a teoria mágica (*folk theory*) (LAKOFF, 1987, p. 160) mais recorrente concebe que o que percebemos é a essência das coisas que se nos apresentam no mundo. Destarte, segundo o senso comum, somos capazes de apreender o mundo exatamente como ele é, independentemente dos recursos perceptuais e cognitivos de que somos dotados para apreendê-lo e manipulá-lo.

Tal pressuposto das teorias mágicas também é empregado na conceptualização do significado linguístico. Como a materialidade da língua – por meio dos fonemas que se articulam para formar palavras e frases – é a parte perceptível, somos levados a crer que as formas linguísticas carregam o significado em si. Assim, a ilusão de que o significado está nas formas linguísticas “abriu seu caminho no interior de muitas descrições científicas da língua. Em tais descrições, a noção de que as formas têm significado é sem-problemas, e o ‘único’ problema se torna dar uma caracterização formal de tais significados associados com as formas.”⁴ (FAUCONNIER, 1999, p. 100, tradução nossa). Duas das mais influentes correntes do pensamento linguístico, o Estruturalismo Saussureano e o Gerativismo Chomskiano, por exemplo, identificam-se com a noção de que o significado está nas formas linguísticas.

Podemos afirmar que essas abordagens são objetivistas na medida em que elas compreendem que o significado já está previamente dado estabelecido. Elas não dão conta da participação dos falantes na construção do significado. A exclusividade dada à *langue* (o

⁴ “it [the illusion that meaning is in the language forms] has made its way into many scientific accounts of language. In such accounts, the notion that forms have meaning is unproblematic, and the ‘only’ problem becomes to give formal characterization of such meanings associated with forms.” (FAUCONNIER, 1999, p. 100)

sistema formal e autônomo de signos linguísticos), no Estruturalismo Saussureano, e à *competência* (o conhecimento inato e encapsulado das regras de formação de frases gramaticais), no Gerativismo Chomskiano, retira o falante e o contexto do alcance do escopo dessas teorias. O sujeito presente nos estudos de orientação Saussureana não é visto na sua individualidade, no momento da produção do significado, que já está constituído historicamente quando ele se comunica. A perspectiva biológica das pesquisas gerativistas também não concebe o falante na sua individualidade. Consoante o horizonte imposto por esses modelos, o significado só pode ser visto como algo dado a priori, mas nunca como um processo.

É por essa razão que a maior parte dos trabalhos de viés formalista se limita ao estudo dos dicionários internalizados, à investigação das relações no interior do léxico (campos semânticos), ou à identificação dos traços mínimos do significado. A semântica componencial, por exemplo, repousa sobre o pressuposto de que o significado das palavras é formado por traços semânticos mínimos que definem a sua essência e que podem ser objetivamente definidos e fatorados. Essa maneira de considerar o significado ignora, por exemplo, toda a gama de conhecimento cultural acumulado ao longo de vivências que é utilizada na compreensão dos enunciados pronunciados em situações reais de comunicação.

Tendo apresentado um resumo da concepção objetivista de referência, passamos à observação de como os estudos em LT se debruçam sobre esse tema.

2.2 A Linguística Textual: da correferência à Referenciação

Conforme veremos após apresentarmos um resumo da proposta de sistematização dos elementos linguísticos coesivos de Halliday & Hasan (1976) e da de Koch (2003a), a

Linguística Textual clássica substitui a discussão acerca da relação língua-mundo presente nos estudos da referência das semânticas de orientação objetivista pela observação dos mecanismos referenciais de organização textual.

Halliday & Hasan (1976), no clássico livro *Cohesion in English*, lembram que um falante é capaz de identificar se uma ocorrência linguística com uma extensão maior do que uma frase constitui um todo unificado ou se é apenas uma coleção de frases sem relação, e se propõem a abordar o que torna essa diferença possível. Para os autores, essa habilidade que o falante tem de saber se uma ocorrência linguística de sua própria língua é ou não um texto sugere que há fatores objetivos envolvidos nessa avaliação: “deve haver certos traços que são característicos dos textos e que não são encontrados em outros casos”⁵ (HALLIDAY & HASAN, 1976, p. 1, tradução nossa). Partindo dessa premissa, os autores procuram identificar tais traços característicos dos textos, o que os possibilitaria descrever as propriedades dos textos em inglês e estabelecer o liame que separa um texto de um amontoado de frases desconexas. No quadro epistemológico que propõem, o texto deve ser encarado como uma unidade semântica, ou seja, não como uma unidade de forma, mas sim como uma unidade de sentido.

Para expressar a propriedade do que é *ser* um texto, Halliday & Hasan (1976) cunham o conceito de *textura* (*texture*): “Um texto tem textura, e isto é o que o distingue de algo que não é um texto.”⁶ (HALLIDAY & HASAN, 1976, p. 2, tradução nossa). Assim, os autores se dedicam a investigar os recursos de que a língua inglesa dispõe para criar textura, que é provida pela relação coesiva existente entre, pelo menos, dois itens do texto. Em consonância com a visão de texto como uma unidade de sentido, a concepção de *coesão* também é semântica: *a coesão se efetiva quando a interpretação de algum elemento no discurso é*

⁵ “(...) there must be certain features which are characteristic of texts and not found otherwise” (HALLIDAY & HASAN, 1976: 1)

⁶ “A text has texture, and this is what distinguishes it from something that is not a text.” (HALLIDAY & HASAN, 1976, p. 2)

dependente de algum outro. Halliday & Hasan (1976) estabelecem, então, cinco diferentes tipos de ligação (*tie*) coesiva:

(i) a referência – trata-se dos itens linguísticos que não são interpretados semanticamente pelo seu próprio sentido, mas que se encontram relacionados a outros elementos essenciais para sua interpretação. Existem a referência *pessoal* (representada pelos pronomes pessoais e possessivos), a *demonstrativa* (realizada por meio dos pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar) e a *comparativa* (realizada por meio de identidades e similaridades);

(ii) a substituição – concerne na colocação de um item no lugar de outro(s) ou de uma oração inteira. Normalmente, a substituição é feita por meio de pronomes, numerais, palavras e expressões (tais como *o mesmo* e *também*), e alguns verbos (como ocorre em *Mário se inscreveu no concurso; João fez o mesmo*);

(iii) a elipse – consiste na omissão de um item recuperável no co-texto. Elementos nominais e verbais (orações inteiras, inclusive) podem ser elididos;

(iv) a conjunção – os elementos conjuntivos são coesivos em razão das relações que estabelecem entre os diferentes segmentos textuais. Os principais elementos conjuntivos são os advérbios e locuções adverbiais, as conjunções e locuções conjuntivas, as preposições e locuções prepositivas, e os itens que marcam continuidade (*daí, a seguir* etc.);

(v) a coesão lexical – obtida por meio da reiteração e da colocação. A reiteração consiste na repetição do mesmo item lexical ou no emprego de sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos. A colocação, por seu turno, diz respeito à recorrência de itens pertencentes a um mesmo campo semântico.

Seguindo a linha conceitual de referência Hallidaiana e a sua perspectiva estrutural do texto, Koch (2003a) toma por base a *função* dos mecanismos coesivos na construção da textualidade e reagrupa os cinco mecanismos de coesão textual propostos por Halliday &

Hasan (1976) para propor duas grandes modalidades de coesão: a *coesão referencial* e a *coesão sequencial*.

A coesão referencial é “aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (KOCH, 2003a, p. 31). O primeiro elemento é denominado *forma referencial* ou *remissiva*; o segundo elemento, *elemento de referência* ou *referente textual*. Esse grupo engloba os seguintes tipos de coesão propostos por Halliday & Hasan (1976): a referência, a substituição, a elipse e coesão lexical obtida pela reiteração.

A coesão sequencial, por sua vez, “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 2003a, p. 53). Nesse segundo grupo, encontram-se os seguintes tipos de coesão propostos por Halliday & Hasan (1976): a conjunção e a coesão lexical obtida por meio da colocação.

Ao propor essa tipologia mais concisa, Koch (2003a) abre caminho para que se aborde o conceito de coesão textual associado ao de coerência. A coesão referencial corresponde à materialização linguística da meta-regra da *repetição* (CHAROLLES, 1988 [1978]), que concerne à manutenção de significados no interior do texto. Já a coesão sequencial está relacionada à materialização linguística da meta-regra da *progressão* (CHAROLLES, 1988 [1978]), que diz respeito aos acréscimos semânticos. Em outras palavras, a coerência manifesta-se parcialmente por meio dos mecanismos de coesão:

O que se depreende dessas duas regras [a repetição e a progressão] é que, em todo texto, deve haver retomadas de elementos já enunciados e, ao mesmo tempo, acréscimo de informação. São estas idas e vindas que permitem construir textualmente a coerência. As retomadas são feitas, em grande parte, por meio dos mecanismos de coesão referencial e, na progressão, exercem papel importante os mecanismos de coesão sequencial (KOCH & TRAVAGLIA, 2002, p. 50-51).

Observando ambas as sistematizações dos recursos coesivos, podemos perceber que, no interior da LT clássica, o conceito de referência tem sido tradicionalmente atrelado aos estudos acerca da coesão textual, sem se ater aos aspectos epistemológicos imbricados nessa questão. Nos estudos iniciais da LT, as preocupações não giravam mais em torno da relação língua-mundo, como ocorria nos estudos semânticos objetivistas. Em vez disso, *o foco recaía nos mecanismos formais de organização do texto, que diziam respeito ao modo como as expressões referenciais se inter-relacionavam no interior do universo textual*. Nesse sentido, a questão da referência limita-se, portanto, à perscrutação dos mecanismos de coesão referencial que garantem as retomadas e antecipações de referentes no interior do texto, sem levar em conta a conceptualização ontológica, que exige que se considere a inter-relação entre texto, cognição e mundo extratextual. Os estudos nesse estágio da LT pressupunham, portanto, que *as relações referenciais limitavam-se aos processos correferenciais*, uma vez que consistia em identificar, no co-texto, o antecedente a que uma forma remissiva fazia referência. Ou seja, os limites do texto eram suficientes para o estabelecimento da referência. Questões de ordem cognitiva, no que concerne à participação dos indivíduos na construção dos significados mediante os modelos cognitivos ativados durante o processamento textual, não faziam parte da discussão. Essa forma de conceber a referência pressupõe o referente como algo estático, e o texto, como um produto acabado e pronto para ser dissecado, cujas referências encontram-se congeladas, sendo as mesmas para todo e qualquer ouvinte/leitor. Tanto é que Harweg⁷ (1968 *apud* KOCH, 2004) defende, por exemplo, que o que constitui uma sequência de frases num texto são os pronomes, cuja acepção é ampla: qualquer expressão linguística (*substituens*) que retoma outra expressão linguística correferencial (*substituendum*). Nesse sentido, o texto é definido como “uma sucessão de unidades

⁷ HARWEG, Roland. **Pronomina und Textkonstitution**. München: Fink, 1968.

linguísticas constituída mediante uma *concatenação pronominal ininterrupta*.” (KOCH, 2004, p. 4, grifo da autora).

Ao tratarem da relação entre coesão e contexto linguístico, Halliday & Hasan (1976) explicam que, além dos casos em que um elemento se refere a outro(s) no interior do texto, há também aqueles em que um elemento linguístico se refere a um elemento do contexto de situação (*context of situation*). Os casos em que um elemento textual se refere a um elemento do contexto de situação têm recebido o nome de *exófora*. Halliday & Hasan (1976) expõem que a referência exofórica não é coesiva, já que ela não liga dois elementos no interior de um texto. Por essa razão, a LT pouco se ocupou da referência exofórica. É possível que o debate em torno da referência exofórica pudesse contemplar a referência como um fenômeno ligado às ontologias. As relações estabelecidas entre elementos textuais (dêiticos) e elementos situacionais são frequentemente abordados pela corrente linguística que se convencionou chamar de Pragmática.

A relação coesiva estabelecida entre dois elementos no interior do texto recebeu o nome de *endófora*. Há duas modalidades endofóricas: a anáfora e a catáfora. No caso da anáfora, a relação coesiva se dá com algum elemento citado numa porção textual anterior. Já a catáfora concerne à relação coesiva estabelecida com algum elemento textual subsequente. Em sua fase inicial, a LT dava grande ênfase à descrição da referência endofórica. Na verdade, o modelo de análise da LT clássica acabou se restringindo aos limites do texto e deixou de levar o contexto em consideração. Esse procedimento metodológico, como vimos, reduziu a noção de referência difundida no campo.

Posteriormente, a LT foi capaz de aprimorar sua concepção de referência. Koch (1996), por exemplo, ao tratar das estratégias de referenciação, lembra que, “por vezes, a (re)ativação de referente, a partir de ‘pistas’ expressas no texto, se dá via inferenciação.” (p. 10). Essa constatação leva a autora a abandonar o conceito de referência compartilhado nos

primeiros estudos da LT. O argumento de Koch (1996) é o de que há “zonas de intersecção” entre a coesão e a coerência. Como a autora defende que, quando é necessário realizar algum tipo de cálculo a partir dos elementos textuais, já estamos no campo da coerência, os casos em que se faz imprescindível efetuar cálculos para a interpretação adequada das relações coesivas sugeridas pelo texto são provas de que os limites entre coesão e coerência são mais tênues do que os estudos iniciais em LT poderiam supor. Dentre os exemplos discutidos pela autora, estão (i) as anáforas associativa e indireta⁸, em que o referente é inferido com base em modelos cognitivos; (ii) a ambiguidade referencial, em que há mais de um candidato a referente de uma forma remissiva e faz-se necessário realizar um cálculo a fim de eleger o referente mais adequado; (iii) os encadeamentos por justaposição, ou seja, sem conectivo explícito, o que força o ouvinte/leitor a calcular mentalmente a relação semântica que deve ser estabelecida dentre os diferentes segmentos textuais.

Defendemos que o emprego da TEM na abordagem do texto elucidada as relações entre a coesão e a coerência textuais e suas relações com a cognição, uma vez que, conforme veremos (Cf. seção 2.3.1), oferece um aparato teórico e metodológico que descreve a processualidade imanente à construção do sentido e da referência.

Conforme vimos, alguns dos exemplos que comprovam que a coesão e a coerência encontram-se imbricadas estão diretamente ligados à referência. Essa percepção foi importante para que os estudos posteriores descolassem a referência textual da noção da correferência e pudessem, por conseguinte, abordar essa questão a partir de uma nova perspectiva. Essa aproximação entre a coesão e a coerência no exame da referência textual favoreceu uma abordagem interdisciplinar da questão, uma vez que a noção de coerência tem levado em consideração não só a dimensão linguística, mas também as dimensões

⁸ Koch (2004) explica que, em razão dos variados graus de inferência exigidos para recuperar o referente de uma forma anafórica, tem-se feito uma diferenciação entre anáfora associativa e anáfora indireta. Em ambos os casos, no entanto, o que temos é a inferência de referentes a partir dos modelos cognitivos que o ouvinte/leitor possui.

psicológicas e cognitivas, sócio-culturais e pragmáticas (KOCH & TRAVAGLIA, 2002). Por isso, a LT tem recebido contribuições de outras disciplinas, tais como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia Cultural, a Filosofia, e de outras correntes linguísticas, sobretudo da Linguística Cognitiva, da Pragmática e da Análise do Discurso (FÁVERO & KOCH, 2002). Assim, o estudo da referência tem seguido a mesma tendência e recebido importantes contribuições advindas da Linguística Cognitiva e da Psicologia Cognitiva, por exemplo.

Para diferenciar essa abordagem que se contrapõe à noção de referência identificada com a correferência, os estudos mais recentes têm adotado o conceito de *referenciação*, que tem sido entendida como uma *atividade discursiva* que rejeita uma relação especular entre língua e mundo (Cf. KOCH & MARCUSCHI, 1998; MARCUSCHI & KOCH, 2002; KOCH, 2003b, 2004; MARCUSCHI, 2007; CAVALCANTE, 2007).

No Brasil, essa nova visão tem sido fundamentada no conceito de *referenciação* proposto por Mondada & Dubois (2003). Os estudos no campo da Análise do Discurso e as descobertas relacionadas ao modo como categorizamos o mundo têm sido relevantes para as pesquisas em torno da referenciação de orientação discursiva. A partir de descobertas oriundas da Linguística e da Psicologia Cognitiva⁹, Mondada & Dubois (2003) tratam a questão da referenciação em termos de “objetos de discurso” e de “categorização”. Ao substituírem a noção de *referência* pela de *referenciação*, as autoras querem indicar que já não se trata mais de verificar a relação de correspondência entre palavras e realidade, mas de questionar os próprios processos de discretização e estabilização. Essa abordagem não pressupõe uma existência previamente categorizada. Na verdade, elas reconsideram a questão, “partindo da instabilidade constitutiva das categorias por sua vez cognitivas e linguísticas, assim como de seus processos de estabilização.” (MONDADA & DUBOIS, 2003, p. 19). Com base nesses pressupostos, as autoras anunciam:

⁹ Tais estudos são influenciados pela Teoria dos Protótipos, uma teoria acerca da categorização humana que ganhou grande projeção graças às contribuições das pesquisas de Eleanor Rosch.

[...] mostraremos, em primeiro lugar, como as categorias são geralmente instáveis, variáveis e flexíveis. Em segundo lugar, analisaremos estas instabilidades como sendo inerentes aos objetos de discurso e às práticas, e como estando ligadas às propriedades intersubjetivamente negociadas das denominações e categorizações no processo de referenciação: estas últimas não são mais consideradas como algo que estabiliza uma ligação direta com o mundo, mas como processos que se desenvolvem no seio das interações individuais e sociais com o mundo e com os outros, e por meio de mediações semióticas complexas. (MONDADA & DUBOIS, 2003, p. 22)

Desse modo, para Mondada & Dubois (2003), a referenciação advém das práticas simbólicas e é empreendida por uma multiplicidade de sujeitos “sócio-cognitivos”, cujas práticas conduzem “a uma construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações e concepções individuais e públicas do mundo.” (p. 20). Por essa razão se tem defendido a substituição da noção de “objetos do mundo” pela de “objetos de discurso”, a fim de enfatizar que a “discursivização ou textualização do mundo por intermédio da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informação, mas de (re)construção interativa do próprio real.” (KOCH, 2004, p. 59).

A principal crítica que se pode fazer a essa abordagem da forma como está posta é que ela leva a supor que a “realidade” é criada discursivamente a cada interação. A reiterada negociação do sentido também pode ser criticada por fazer crer que o sentido é livremente estabelecido em cada evento, como se a língua não pudesse ser uma base de conhecimento estável e compartilhada. Em contraposição as essas críticas, há um movimento dos adeptos que se empenham em defender o conceito de referenciação difundido por Mondada & Dubois (2003). Cunha Lima (2001), por exemplo, rebate as críticas, afirmando que uma teoria que procure descrever a produção de sentido deve considerar a “flexibilidade e instabilidade constitutivas do sentido das palavras e não tentar encontrar qual a verdadeira correspondência oculta entre as palavras e as coisas.” (p. 150-151). E no que concerne à negociação, a autora explica que não se trata de os falantes construírem qualquer interpretação do sentido a cada

interação, mas sim que “as palavras só adquirem realmente sentido quando postas em uso e este uso depende da interação mais do que de qualquer adequação virtual do sentido da palavra a um determinado segmento da realidade.” (CUNHA LIMA, 2001, p. 151).

Salomão (2003) lembra que, conquanto as abordagens discursivas e cognitivas da referência convirjam ao estabelecerem a cena comunicativa como condição fundadora dos processos interpretativos, elas apresentam uma divergência teórica:

Enquanto os estudos discursivos mais se guiam pelos aspectos sociais da gênese do sentido (a microfísica da interação, os gêneros textuais, as ordens ideológicas subjacentes), os estudos cognitivos têm preferido focalizar os processos mentais de categorização e esquematização, as projeções entre domínios epistêmicos, as transferências figurativas da estrutura conceptual, o gerenciamento do fluxo discursivo. (SALOMÃO, 2003, p. 77).

Por estarmos interessados em observar o encadeamento dos referentes em sucessivos domínios epistêmicos (espaços mentais) e o gerenciamento cognitivo desses referentes no fluxo do texto, gostaríamos de esclarecer que não abraçaremos, neste trabalho, a noção de referenciação proposta por Mondada & Dubois (2003). Em seu lugar, adotaremos a noção de referenciação nos moldes da Linguística Cognitiva (FAUCONNIER, 1994, 1997; TOMASELLO, 2003 [1999]). Assim, em vez de falarmos em *construção discursiva de entidades* (“objetos de discurso”) ou em *instabilidade das categorias cognitivas e linguísticas*, preferimos tratar da *perspectivação* ou do *enquadre* (Cf. FILLMORE, 1977; TOMASELLO, 2003 [1999]; SALOMÃO, 1998, 1999, 2003) que as formas linguísticas nos proporcionam e que explicaremos mais detidamente adiante.

2.3 A Linguística Cognitiva: a Referenciação

Como pressupomos, neste trabalho, a processualidade do ato de referir, precisamos fundamentar nossas reflexões numa teoria da referência que não se coadune com a visão de apriorística do significado, como se observa nas semânticas objetivistas, mas sim numa teoria que considere a intervenção dos indivíduos no processo de construção do significado. Por essa razão, procuraremos fundamentar as bases cognitivas do ato de referir no que está exposto em Tomasello (2003 [1999]).

As pesquisas cognitivistas enfatizam dois aspectos relacionados aos símbolos linguísticos compartilhados pelos falantes de uma língua. O primeiro diz respeito às implicações cognitivas relacionadas ao domínio de tais símbolos. O segundo concerne à dimensão social das categorias linguísticas.

Tomasello (2003 [1999]) considera que a aquisição de uma língua natural “contribui com a natureza da cognição humana e até a transforma” (p. 131), mas está consciente de que a linguagem não é a causa evolutiva da singularidade cognitiva humana do ponto de vista filogenético. A linguagem não surgiu do nada, tampouco é fruto de uma mutação genética independente de outros aspectos da cognição e vida social humanas, como pressupõe o Gerativismo, por exemplo. Para Tomasello (2003 [1999]), “a linguagem natural é uma instituição social simbolicamente incorporada que surgiu historicamente de atividades sociocomunicativas preexistentes.” (p. 132).

Filogeneticamente, o homem esteve apto a desenvolver linguagem devido a uma forma de cognição social específica da espécie humana: “a capacidade de cada organismo compreender os co-específicos como seres *iguais a ele*, com vidas mentais e intencionais iguais às dele.” (TOMASELLO, 2003 [1999], p. 7) A compreensão do outro como um ser mental e intencional como si mesmo é imprescindível para entendermos por que os seres

humanos criam artefatos culturais e práticas sociais – tal como as línguas naturais, por exemplo –, que apontam para algo que está além deles mesmos. Assim, para aprender o uso convencional de um símbolo linguístico, é preciso compreender a intenção comunicativa subjacente a esse uso. Por conseguinte, a língua só pode ser usada como um artefato convencional porque somos capazes de estabelecer uma compreensão sociopragmática da intenção comunicativa dos indivíduos que a utilizam.

A habilidade privativa dos humanos de compreender os co-específicos como seres intencionais iguais a eles mesmos propiciou o desenvolvimento de novas maneiras de aprendizagem cultural, que possibilitaram novos processos de sociogênese e evolução cultural cumulativa. Por meio de processos de sociogênese, os indivíduos colaborativamente criam artefatos e práticas culturais – tais como ferramentas, comunicação simbólica e instituições culturais – que não seriam capazes de criar sozinhos. O mais interessante é constatar, com Tomasello (2003 [1999]), que as diferenças observadas entre as diversas línguas humanas existentes estão fortemente relacionadas às coisas para as quais cada povo achou relevante direcionar a atenção e às formas que cada povo considerou úteis para falar dessas coisas. Nessa perspectiva, os símbolos linguísticos não foram inventados de uma só vez e permaneceram intactos. Ao contrário, o mesmo fenômeno que propiciou o surgimento das línguas – isto é, as atividades de sociogênese – serve para explicar por que elas mudam tanto sincrônica quanto diacronicamente: durante as interações, surgem novos tópicos ou novas formas de falar dos tópicos já conhecidos. Essa necessidade possibilita não apenas o surgimento de novos símbolos, mas também a negociação do alcance dos símbolos já existentes.

É exatamente o trabalho em conjunto proporcionado pelas atividades de sociogênese que torna possível, por um lado, a construção coletiva e socialização das categorias com que o homem discretiza o mundo, o que leva a uma relativa *estabilidade* referencial dos símbolos

compartilhados por uma dada comunidade linguística, e, por outro, a um constante redimensionamento das categorias linguísticas devido às novas necessidades comunicativas, o que caracteriza a *flexibilidade* das categorias humanas.

Refutando o procedimento de muitos teóricos que descrevem a referência linguística considerando apenas o símbolo e seu referente no mundo perceptual, Tomasello (2003 [1999]) lembra que as conexões entre muitos símbolos linguísticos (preposições, conjunções, artigos, por exemplo) e o mundo perceptual são, no mínimo, tênues. Assim, o autor nos faz “reconhecer explicitamente a questão teórica de que a referência linguística é um ato *social* no qual uma pessoa tenta fazer com que a outra dirija sua atenção para algo do mundo.” (TOMASELLO, 2003 [1999], p. 135, grifo do autor). Com base nessa constatação, o autor defende que a referência linguística deve ser compreendida dentro do contexto de certos tipos de interação social que ele denominou de *cenar de atenção conjunta*.

Apesar de ter descrito esse conceito enfocando a relação entre uma criança e um adulto, consideramos que ele pode ser estendido a qualquer situação comunicativa humana. Sendo assim, consideraremos, como cenar de atenção conjunta, as interações sociais nas quais pelo menos dois indivíduos prestam conjuntamente atenção a uma entidade, e à atenção um do outro a essa entidade, por um certo período de tempo. O mais relevante é compreender que, nas cenar de atenção conjunta, um indivíduo quer que outra pessoa dirija sua atenção a alguma entidade. Por isso, as cenar de atenção são definidas intencionalmente. É com base nas cenar de atenção conjunta, por exemplo, que as inferências são estabelecidas, já que elas fornecem o contexto intersubjetivo em que se dá processo de simbolização.

Tomasello (2008) mostra que o ato de apontar é um dos atos referenciais mais fundamentais para dirigir a atenção de um destinatário a algo que se encontre no entorno perceptual, ou seja, é uma das formas de se orientar a atenção de alguém para um dado referente da cena de atenção conjunta e, por isso, está relacionado à identificação, por parte do

destinatário, da intenção do comunicador. Tomasello (2008) mostra que, mesmo no caso do apontar, a interpretação da intenção se dá com base em conhecimento pré-estruturado compartilhado. Em um dos exemplos apresentados pelo autor, um homem está num bar e deseja mais bebida. Ele aguarda que o *bartender* olhe para ele e aponta para o copo vazio. O *bartender* entende que o cliente deseja mais um *drink*. Por mais simples que possa parecer, o *bartender* só foi capaz de compreender a mensagem porque compreendeu que o homem tinha uma intenção ao apontar e recrutou uma gama de conhecimentos prévios: pessoas num bar desejam bebidas, os clientes precisam pedir o que desejam beber, sua função naquele local é servir bebida às pessoas etc. A discussão a respeito do apontar mostra que *a identificação do referente está atrelada à interpretação da intenção do comunicador, vale dizer, à interpretação de sua perspectiva.*

Nas redações que analisaremos, percebemos a tentativa constante do produtor em construir a referência do termo “cinema” por meio dos diversos enquadramentos presentes em cada proposição em que o termo está incluído. O trabalho do leitor, por sua vez, é procurar, por meio das pistas deixadas no texto, identificar o referente almejado pelo redator. Em razão desse esforço empreendido por redator e receptor, consideramos que o conceito de cena de atenção conjunta recobre, de forma menos prototípica, até mesmo os casos em que as trocas intersubjetivas se dão por meio do texto escrito. Diferentemente do que se dá nas interações face-a-face, os interlocutores, em geral, não estão presentes no momento da produção do texto escrito. Por esse motivo, o produtor precisa se precaver dos possíveis equívocos de interpretação, provendo suficientemente seu texto com as pistas necessárias. *Nesse sentido, a qualidade das pistas linguísticas que contextualizam os referentes está diretamente relacionada à qualidade estrutural do texto.* Conforme veremos mais detalhadamente no capítulo de análise das redações, optamos por observar uma materialidade linguística na

construção da referenciação de “cinema”: elegemos os especificadores e os complementos do SN como as pistas que conduzem o leitor na seleção dos referentes.

Diferentemente da abordagem objetivista de referência que não considera as relações entre linguagem, mundo e ser humano, a visão cognitivista considera a natureza intersubjetiva e perspectival dos símbolos linguísticos, evidenciando que a categorização é um trabalho cognitivo humano e buscando definir como as pessoas conceptualizam o significado. Os símbolos linguísticos são intersubjetivos porque são socialmente compartilhados com as outras pessoas, ou seja, um símbolo linguístico “é algo que o usuário produz, entende e entende que outros entendem” (TOMASELLO, 2003 [1999]), p. 171). A natureza intersubjetiva, no entanto, pode estar presente em outros símbolos comunicativos, e não apenas nos símbolos linguísticos. Assim, o que distingue os símbolos linguísticos dos demais símbolos comunicativos é a sua natureza perspectival.

O que torna os símbolos linguísticos únicos do ponto de vista cognitivo é o fato de que cada um deles incorpora uma *perspectiva* particular sobre alguma entidade ou evento. Isto porque uma mesma entidade pode ser enquadrada em diferentes categorias, dependendo da intenção comunicativa, ou, ainda, diferentes composições do enunciado podem focalizar um mesmo referente a partir de perspectivas distintas. E é esse pressuposto que diferencia qualitativamente a concepção de referência no interior da LC daquela existente numa semântica objetivista. Tomasello (2003 [1999], p. 149) exemplifica, mostrando que um objeto pode ser simultaneamente uma rosa, uma flor e um presente, concluindo, daí, que “os símbolos linguísticos são convenções sociais para induzir os outros a interpretar uma situação experiencial ou assumir uma perspectiva em relação a ela.” (TOMASELLO, 2003 [1999], p. 165). *Isto evidencia que a divisão do mundo em categorias é um trabalho cognitivo humano.* Não se trata, pois, de a inclusão de uma entidade numa dada categoria ser correta ou errada,

independentemente de uma intenção. Trata-se de pôr uma entidade numa determinada categoria consoante determinado propósito comunicativo.

Graças a nossa capacidade cognitiva de lidar com o mesmo referente a partir de diferentes perspectivas, é que somos capazes de refocalizar uma cena (FILLMORE, 1977) a partir de ângulos diferentes e de pôr diferentes facetas do referente em foco. A título de ilustração, apresentamos o seguinte fragmento da redação 28:

- (1) **O cinema** como entretenimento cumpre bem o seu papel, diverte e faz chorar, emociona. Mas me parece que falta **ao cinema** através de seus pensadores a responsabilidade de educar e conscientizar, necessita despertar para o compromisso maior que é formar opiniões. (REDAÇÃO N.º 28)

A redação 28 explicita como um mesmo referente pode ser enquadrado a partir de diferentes perspectivas. No primeiro período, focaliza-se o cinema como ‘entretenimento’; já o segundo período o enfoca como ‘algo que deveria ser capaz de educar, conscientizar e formar opiniões’. O co-texto não só explicita o que se diz sobre esses diferentes enquadramentos (um emociona, o outro tem obrigações), mas também indica a relação semântica que se pode estabelecer entre eles (emocionar não é suficiente; é preciso informar, educar).

Um dos pressupostos basilares da Linguística Cognitiva é o de que o significado linguístico é perspectival: “O significado não é apenas um reflexo objetivo do mundo exterior, é um modo de moldar aquele mundo.”¹⁰ (GEERAERTS, 2006, p. 4, tradução nossa). O estudo pioneiro de Fillmore (1977, 2006 [1982]) acerca das cenas conceptuais, conforme veremos mais demoradamente adiante, é um exemplo de como as escolhas linguísticas do falante trazem consigo uma perspectiva acerca do contexto em que foram usadas. Apenas para citar

¹⁰ “Meaning is not just an objective reflection of the outside world, it is a way of shaping that world.” (GEERAERTS, 2006, p. 4).

um dos exemplos oferecidos por Fillmore (1997, p. 85-86), as sentenças a seguir recortam uma cena a partir de perspectivas diferentes:

(2) Eu passei três horas em terra esta tarde [*I spent three hours on land this afternoon*]

(3) Eu passei três horas em solo esta tarde [*I spent three hours on the ground this afternoon*].

Embora a distinção, em português, possa não ser tão nítida como é em inglês, podemos considerar que a sentença (2) é preferencialmente proferida por alguém que teve uma interrupção numa viagem marítima; ao passo que a sentença (3), por alguém que passou por uma interrupção numa viagem aérea.

O reconhecimento de que os itens linguísticos são perspectivados traz implicações importantes para a discussão da polissemia lexical. É preciso reconhecer, por exemplo, que a ocorrência de um termo polissêmico, em determinada porção do texto, deve focalizar preferencialmente um ou alguns referentes da categoria linguística. Além disso, um mesmo item linguístico, se for polissêmico, pode tornar salientes diferentes partes da cena, dependendo dos referentes acessados. Nesse sentido, equívocos de comunicação podem ocorrer se escritor e leitor estiverem focalizando referentes distintos ativados pela mesma expressão linguística.

A natureza perspectival dos símbolos linguísticos também está relacionada à mudança linguística. As línguas naturais modificam-se ao longo do tempo, e o que o falante aprende sobre sua língua, no presente, é “a maneira como seus predecessores na cultura consideraram útil manipular a atenção dos outros em seu tempo.” (TOMASELLO, 2003 [1999], p. 175). E, como as pessoas desenvolveram variados propósitos para manipular a atenção dos outros, o que temos é um conglomerado “de símbolos e construções linguísticos que incorporaram

muitas interpretações diferentes de atenção de qualquer situação dada.” (TOMASELLO, 2003 [1999], p. 175-176). Assim, o falante, ao empregar um símbolo linguístico,

[...] representa não apenas os aspectos perceptuais ou motores de uma situação mas também uma das maneiras, entre as outras que conhece, de “nós”, os usuários daquele símbolo, interpretarmos a situação presente com nossa atenção. O modo como os seres humanos usam símbolos linguísticos cria, portanto, uma clara fratura em relação às representações perceptuais ou sensorio-motoras diretas, o que se deve totalmente à natureza social dos símbolos linguísticos. (TOMASELLO, 2003 [1999], p. 176)

Os seres humanos, desse modo, desenvolveram a capacidade de interpretar uma dada situação de vários modos diferentes simultaneamente e de “imaginar ao mesmo tempo vários objetivos diferentes e suas implicações no que se refere à atenção.” (TOMASELLO, 2003 [1999], p. 176). Reforça-se, assim, a importância do ouvinte/leitor durante a seleção do enquadramento e das formas linguísticas dentre as oferecidas pelo repertório da língua: as decisões tomadas pelo falante “não são feitas com base no objetivo direto do falante com relação ao objeto ou à atividade envolvidos, mas antes com base em seu objetivo no que tange ao interesse e à atenção do ouvinte em relação àquele objeto ou àquela atividade.” (TOMASELLO, 2003 [1999], p. 177). Tais considerações, a nosso ver, podem ser estendidas para a relação escritor-leitor.

Estamos considerando que a manipulação da atenção do leitor para determinada perspectiva (e não para outras que existem simultaneamente, mas que não foram selecionadas) está relacionada ao modo como as entidades são postas em foco ao longo do texto. É nesse sentido que a TEM pode ser útil nesta análise, pois evidencia de que forma as categorias são selecionadas durante o processo comunicativo e de que modo as entidades vão sendo relacionadas no interior dos espaços mentais. O pressuposto é que o redator vai distribuindo pistas linguísticas e pragmáticas para que o leitor possa apreender determinada perspectiva.

Tomasello (2003 [1999]) explica que a criança humana, por volta dos nove meses de idade, é capaz de *se identificar com seus co-específicos* porque os reconhece como *seres*

intencionais (isto é, como dotados de estratégias comportamentais e de atenção orientadas em função de metas a serem atingidas) iguais a ela e que, por volta dos quatro anos, a criança passa a perceber que *seus co-específicos são diferentes dela* porque eles têm crenças que podem diferir das dela, passando, então, a vê-los como *seres mentais* (ou seja, como pessoas com pensamentos e crenças que podem diferir umas das outras, ou em relação à realidade). Por meio dessas percepções específicas da espécie, o ser humano é capaz de lidar com o outro como sendo *igual* a si próprio e, ao mesmo tempo, como *diferente* de si mesmo. A linguagem é o meio mais eficiente de pôr à mostra os diferentes pontos de vista adotados pelas pessoas e para promover os ajustes desses pontos de vista divergentes.

Em nosso trabalho, assumimos, a partir das considerações de Tomasello (2003 [1999]), que a capacidade humana de perceber o outro com sendo, ao mesmo tempo, igual a si e diferente de si estrutura a cognição humana, a linguagem e, por conseguinte, o próprio texto. Sendo assim, *o ser humano é apto para administrar os referentes como sendo os mesmos e, ao mesmo tempo, como sendo diferentes* ao longo do processo de produção/recepção de textos. Somente nesses termos podemos compreender como *somos hábeis para perceber que estamos nos reportando aos mesmos referentes a partir de diferentes perspectivas*, que são, às vezes, até conflitantes. Por exemplo, o mesmo referente ‘cinema como diversão’ pode ser enquadrado como algo positivo num determinado ponto de texto, por descontrair, e ser, logo em seguida, reenquadrado como algo prejudicial, por alienar.

Numa perspectiva cognitivista, a discussão acerca da referenciação não diz respeito apenas à relação entre uma ontologia prévia e sua nomeação pela língua, conforme observamos na referência objetivista, nem apenas ao modo como os referentes textuais se inter-relacionam na estrutura do texto, como se dá na perspectiva adotada pela LT clássica, mas sim ao modo como nos relacionamos com as representações ontológicas e como as administramos ao nos referirmos a elas nos textos que construímos.

No interior da Linguística Cognitiva *stricto sensu*, Gilles Fauconnier, em 1985, publicou a obra *Spaces Mentaux* e propôs a Teoria dos Espaços Mentais, para abordar questões de referenciação que não podiam ser resolvidas com a clássica noção de referência. Como essa teoria é capaz de evidenciar processualmente como os seres humanos são capazes de abrigar uma mesma ontologia em diferentes espaços epistêmicos, consideramos que tal teoria é a mais apropriada ao estudo da progressão referencial. Como essa teoria é uma das bases teóricas deste trabalho, dedicaremos a próxima seção à discussão dos seus principais aspectos.

2.4 Referenciação e Espaços Mentais

Apresentando-se como um modelo que compartilha dos pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva que acabamos de expor, a Teoria dos Espaços Mentais (TEM), desenvolvida por Gilles Fauconnier (1994, 1997), é uma teoria cognitiva da construção do significado. Conforme veremos, a TEM pressupõe que o significado não é dado tão-somente pela estrutura da língua, mas nasce da articulação entre as pistas fornecidas pelos itens linguísticos, as informações provenientes do contexto e os modelos cognitivos que nos ajudam a compreender e organizar o mundo. A TEM oferece um instrumental para que se observe a processualidade do ato de referir; desse modo, apresenta-se como a mais adequada para os objetivos desta pesquisa, uma vez que procuramos observar o *processo* de construção da progressão referencial em redações de vestibular, por intermédio dos diferentes enquadramentos que podem ser dados, no interior de um discurso, aos referentes. As noções teóricas fundamentais para essa análise são, conforme veremos mais adiante, as *pistas de*

contextualização (CUTRER, 1994) e os *primitivos semânticos* (DINSMORE, 1991; CUTRER, 1994; FAUCONNIER, 1997).

Esta seção encontra-se assim organizada: na subseção 2.4.1, apresentaremos a concepção da *construção do significado* que subjaz à teoria. Na subseção 2.4.2, introduziremos a noção de espaços mentais, bem como o processo de tecedura da configuração de espaços.

2.4.1 A construção do significado

Antes de passarmos à discussão do que são os espaços mentais, consideramos relevante compreender que noção de significado subjaz à TEM. Assim, nesta subseção, veremos que, para a TEM, o significado apresenta uma natureza processual, no sentido de ser construído no fluxo discursivo. Insurgindo-se principalmente contra a visão Gerativista, que entende a língua como um módulo autônomo da mente, a Linguística Cognitiva considera que a língua se relaciona com as demais formas de conhecimento de mundo. Isto abre caminho para que se compreenda a língua como uma semiose que recebe influências de nossas experiências corporais, culturais e sociais – do mesmo modo que também as influencia.

Ao se entender que a estrutura semântica é enciclopédica, assume-se que um lexema não é um “pacote” de significados. Em vez disso, uma expressão linguística contém aquilo que Fauconnier (1997, p. 37) denomina *potencial de significado* (*meaning potential*). Em consonância com a visão de que a cognição é perspectival (TOMASELLO, 2003 [1999]), o significado é concebido como o produto de um trabalho cognitivo, que leva em consideração não apenas o material linguístico, mas também as pistas situacionais e as informações advindas dos modelos cognitivos que construímos ao longo da nossa vivência no seio de uma

dada cultura. É por essa razão que Salomão (1997, 1998) afirma que a significação é uma construção mental empreendida por sujeitos cognitivos em contexto.

Nesse sentido, um item lexical serve como um “incitador” que dispara o processo de construção do significado, uma vez que a seleção de uma interpretação adequada se dá quando se considera o contexto do enunciado e os modelos cognitivos relacionados aos domínios ativados pelas formas linguísticas. Segundo essa visão, o significado é mais um *processo* do que uma coisa discreta que pode ser empacotada pela língua. A *escassez do significante* – ou *a subdeterminação do significado pelo significante* – de que nos fala Salomão (1997, 1999) diz respeito ao fato de construirmos significado indo muito além do que é dado pelas formas linguísticas. Cutrer (1994) explicita que o significado, na visão da TEM, é um processamento cognitivo localmente construído. Isto equivale a dizer que uma mesma forma linguística pode gerar interpretações distintas. Levando-se em consideração essa gama de possibilidades, o entendimento de um discurso corresponde ao cálculo que realizamos com base nas pistas que percebemos. Por exemplo, os significados suscitados pelo lexema “cinema”, nas redações em análise, serão selecionados de acordo com o contexto ativado por cada um dos textos em articulação com as informações provenientes do modelo cognitivo que possuímos sobre “cinema”.

Para ilustrar o pressuposto de que a língua é apenas uma manifestação superficial de construções cognitivas subjacentes e altamente abstratas, Fauconnier (1997) apresenta-nos a metáfora do *iceberg*. As manifestações linguísticas seriam apenas a ponta desse *iceberg*, a parte visível. Sendo assim, as sentenças fornecem apenas instruções parciais e subdeterminadas para a construção de espaços mentais, a partição da informação em diferentes domínios, a estruturação interna de elementos e relações dentro de cada espaço e a construção de conexões entre elementos em diferentes domínios e conexões entre os próprios domínios (CUTRER, 1994).

A construção do significado emerge da articulação entre a superfície e a parte submersa do *iceberg*. A essa parte invisível da construção do significado, Fauconnier (1994, 1997) denomina *cognição de bastidores* (*backstage cognition*). Segundo Fauconnier (1994), os espaços mentais “são uma parte significativa do que está acontecendo nos bastidores, atrás das cenas, no *background* cognitivo da conversa diária e do raciocínio do senso comum”¹¹ (p. xvii-xviii, tradução nossa).

Na cognição de bastidores, encontramos os *domínios estáveis* e os *domínios locais*. Um domínio cognitivo consiste num “elemento básico em que estão circunscritas e organizadas, de variadas formas, as experiências humanas.” (GERHARDT, 2002, p. 28). Cumpre observar que os domínios cognitivos são tão ativadores de significados quanto a língua. Os domínios estáveis são as estruturas de memória pessoal ou social (MIRANDA, 1999). Estáveis, mas não estáticos, tais conhecimentos podem ser modificados por meio das experiências vividas. Recrutados na interpretação ou produção de qualquer discurso, os conhecimentos prévios que constituem tais domínios estruturam internamente os domínios locais. Os estudos em Linguística Cognitiva costumam citar, como exemplos de domínios estáveis, os Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1987), as molduras comunicativas (GOFFMAN, 1998 [1979]) e os esquemas imagéticos (JOHNSON, 1987). Em nosso trabalho, consideraremos as *cenais conceituais* (FILLMORE, 1977, 2006 [1982]) como mais uma base de conhecimento estável, uma vez que constituem expectativas de relações entre entidades e processos. Importante para compreender o domínio cognitivo relativo a “cinema”, discutiremos detidamente o conceito de *cena conceptual* mais à frente.

Os domínios locais, por seu turno, são os operadores do processamento cognitivo (MIRANDA, 1999). Trata-se dos espaços mentais (FAUCCONNIER, 1994, 1997), que vão

¹¹ “Mental spaces are a significant part of what is happening backstage, behind the scenes, in the cognitive background of everyday speaking and commonsense reasoning.” (FAUCCONNIER, 1994, p. xvii-xviii).

sendo construídos no fluxo do discurso. Crucial para este trabalho, o conceito de espaços mentais será abordado na próxima subseção.

2.4.2 *Os espaços mentais*

Tendo discutido a noção de significado que subjaz à TEM, passamos a apresentar as principais características formais da teoria. Num primeiro momento, definimos o que são os espaços mentais. Em seguida, expomos como se constrói a configuração de espaços. Por fim, discutiremos duas noções de grande importância para a análise que propomos: as *pistas de contextualização* (CUTRER, 1994; FAUCONNIER, 1997) e os *primitivos semânticos* (DINSMORE, 1991; CUTRER, 1994; FAUCONNIER, 1997).

2.4.2.1 O que são espaços mentais?

Fauconnier & Sweetser (1996) explicam que a TEM forneceu um modelo geral para o estudo da inter-relação entre cognição e linguagem: os espaços mentais são “construtos distintos das estruturas linguísticas mas construídos em qualquer discurso de acordo com diretrizes providas pelas expressões linguísticas.”¹² (FAUCONNIER, 1994, p. 16, tradução nossa).

Os espaços mentais podem ser compreendidos como domínios cognitivos transitórios que contêm informações relevantes sobre um determinado referente, ou ainda: são espaços epistêmicos localmente construídos para o processamento cognitivo das relações referenciais

¹² “Mental spaces are constructs distinct from linguistic structures but built up in any discourse according to guidelines provided by the linguistics expressions.” (FAUCONNIER, 1994, p. 16).

estabelecidas nos discursos. Os linguistas que estudam a TEM apresentam uma metáfora interessante: comparam os espaços mentais a “bolhas de sabão”. Com isso, pretendem mostrar a fluidez e a fugacidade desses construtos cognitivos, que vão sendo construídos à medida que o discurso progride: “Espaços mentais são estruturas parciais que proliferam quando pensamos e falamos, oferecendo uma partição refinada do nosso discurso e das estruturas de conhecimento.”¹³ (FAUCONNIER, 1997, p. 11, tradução nossa). Tais espaços epistêmicos podem abarcar hipóteses, crenças, cenários fictícios, representações artísticas (tais como pinturas, peças e filmes), atitudes proposicionais, situações alocadas no tempo e no espaço etc.:

a língua é notável por nos possibilitar falar não apenas sobre o que é, mas também sobre o que poderia ter sido, o que poderá ser, o que é crível, esperado, hipotetizado, o que é visualmente representado, simulado, ficção, o que aconteceu, o que poderia ter acontecido e muito mais. Objetivamente, nada disto é a mesma coisa. Estamos nos referindo a tipos muito diferentes de coisas: períodos de tempo, mundos possíveis e impossíveis, estados intencionais e atitudes proposicionais, modalidades epistêmica e deontica, pinturas (i.e., pingos de tinta sobre papel ou tecido) e assim por diante.¹⁴ (FAUCONNIER & SWEETSER, 1996, p. 8-9, tradução nossa).

No que se refere à discussão proposta por este trabalho, o conceito de espaços mentais é crucial, porque oferece um substrato teórico para discutir como os seres humanos lidam cognitivamente com os diferentes enquadramentos de um mesmo referente no interior de um discurso e com os diversos significados relacionados entre si e articulados a uma mesma forma linguística. Na descrição da progressão referencial, consideraremos os espaços mentais como os domínios cognitivos onde se dá a construção da referência do item linguístico “cinema”, à medida que o texto progride. Dado que estamos considerando esse item como

¹³ “Mental spaces are partial structures that proliferate when we think and talk, allowing a fine-grained partitioning of our discourse and knowledge structures.” (FAUCONNIER, 1997, p. 11).

¹⁴ “[...] language is remarkable in allowing us to talk not just about what is, but also about what might have been, what will be, what is believed, hoped for, hypothesized, what is visually represented, make-believe, fiction, what happened, what should have happened, and much more. Objectively, none of these are the same. We are referring to very different kinds of things: time periods, possible and impossible worlds, intentional states and propositional attitudes, epistemic and deontic modalities, pictures (i.e., blobs of paint on paper or cloth), and so on.” (FAUCONNIER & SWEETSER, 1996, p. 8-9).

polissêmico, levaremos em consideração que o produtor e o leitor precisam lidar com os diferentes estatutos ontológicos relacionados a cada uma das acepções da palavra “cinema” na produção e na interpretação do texto.

2.4.2.2 A construção da configuração de espaços mentais

A produção e a interpretação de um discurso têm como resultado a construção de uma complexa configuração de espaços mentais hierarquicamente relacionados e interconectados, produzidos sob pressão da gramática, contexto e cultura (FAUCONNIER & SWEETSER, 1996). Tal construção é processual: à medida que as sentenças são processadas, a configuração de espaços é dinamicamente atualizada. É preciso reconhecer, também, que há um movimento retroativo, na medida em que novas informações podem reconfigurar construções erigidas para porções precedentes do discurso. *É esse movimento de idas e vindas decorrente da constante reconfiguração dos elementos que formam o texto e realizado a cada passo pela sua continuidade que nos permite falar do caráter processual dos textos.*

As pistas linguísticas, levando em conta a configuração já construída a partir da interpretação do discurso precedente, fornecem instruções parciais para a construção de novos espaços mentais (CUTRER, 1994). À medida que o discurso vai sendo processado, novos espaços mentais podem ser construídos a partir de pistas providas por *construtores de espaço* (*space builders*), marcadores gramaticais (tempo e modo verbais, por exemplo) ou informação pragmática.

Fauconnier (1994) denomina *construtores de espaço* as expressões linguísticas que introduzem um novo espaço ou retomam um espaço já introduzido no discurso. Os construtores de espaço podem ser sintagmas preposicionais (*no filme de Glauber Rocha, na*

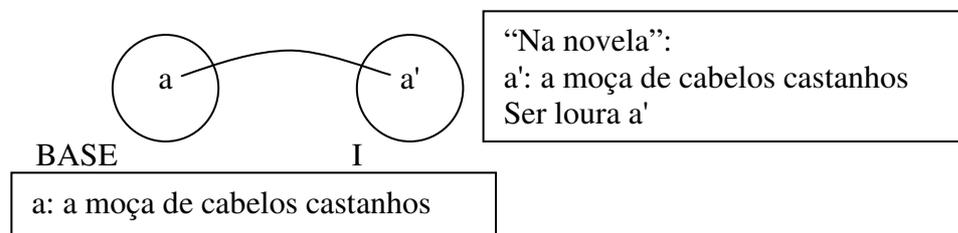
imaginação de Paulo, em 1914, do ponto de vista do cineasta), conectivos (*se A; então, _____*), advérbios (*realmente, provavelmente, possivelmente, teoricamente*), combinações sujeito-verbo seguidas por oração subordinada (*Mário acredita _____, Maria espera _____, Jéssica afirma _____*). Para compreendermos melhor o funcionamento desse dispositivo, confrontemos os seguintes exemplos de Salomão (1998, p. 270):

(4) A moça de cabelos castanhos é loura.

(5) Na novela, a moça de cabelos castanhos é loura.

Conforme podemos constatar nesses exemplos de Salomão (1998), a autocontradição, em (4), decorre do fato de serem atribuídas descrições incompatíveis a um mesmo elemento no mesmo espaço mental. Já em (5), temos duas contrapartes do mesmo elemento em dois diferentes espaços referenciais. O emprego do construtor de espaço “na novela” orienta a distribuição das descrições entre elemento e contraparte. Assim, a moça continua tendo cabelos castanhos no espaço Base, e apenas sua contraparte no espaço-Imagem recebe a descrição “ser loura”, conforme ilustra o seguinte esquema da sentença (5):

Figura 1: Distribuição de descrições entre contrapartes



Vejamos um exemplo de emprego de construtor de espaço presente em uma das redações:

- (6) *Do ponto de vista da formação cultural e educacional* o cinema proporciona a obtenção de conhecimento sustentável e qualidade equivalendo a leituras, exposições, músicas e peças teatrais que estimulam um maior engajamento do indivíduo (REDAÇÃO N.º 09)

No excerto acima, a expressão “Do ponto de vista da formação cultural e educacional” abre um espaço mental no qual o referente “cinema” deve ser alocado, e indica, ainda, como esse referente deve ser enquadrado pelo leitor: não como ‘entretenimento’ ou ‘linguagem’, por exemplo, mas como ‘proporcionador de formação cultural e educacional’.

Como dizíamos anteriormente, sempre que nos comunicamos ou pensamos, produzimos uma configuração de espaços mentais. A fim de orientar nossos interlocutores através dessa configuração, três noções dinâmicas são cruciais: Base, Ponto de Vista e Foco (CUTRER, 1994; FAUCONNIER, 1997). Trata-se dos *primitivos semânticos*, que, em virtude da sua importância para esta investigação, serão discutidos detidamente mais adiante. A movimentação pela rede de espaços é feita normalmente da seguinte forma. A partir de um espaço inicial, o Espaço Base, geramos um novo espaço, o Espaço M (vide figura 2 abaixo). O espaço Base corresponde à realidade do falante e é onde são alocadas as ontologias a serem reconhecidas no discurso em geral. Um espaço corrente (M_i) pode gerar um novo espaço (M_j), e assim sucessivamente.

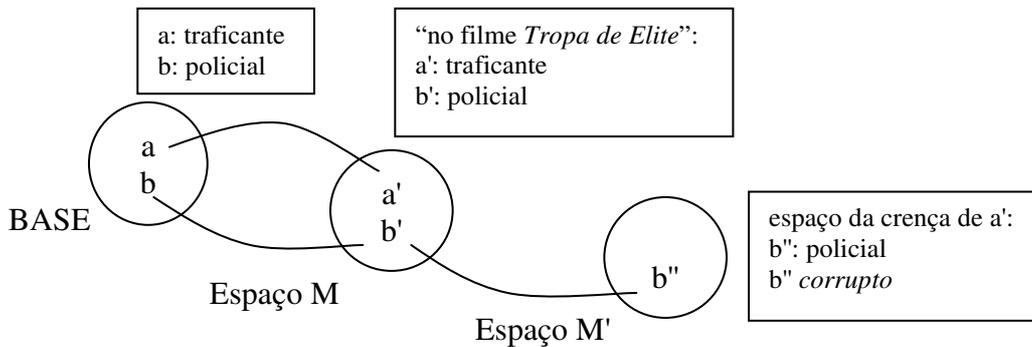
Figura 2: Formação de um novo espaço M a partir do espaço Base



Ao se estabelecer um novo espaço M' , ele sempre existirá em relação a algum outro espaço M, seu espaço-pai. A esquematização abaixo mostra as relações estabelecidas entre os espaços mentais criados na compreensão da seguinte frase:

(7) No filme *Tropa de Elite*, o traficante acredita que o policial é corrupto.

Figura 3: Configuração de espaços construída para a sentença “No filme *Tropa de Elite*, o traficante acredita que o policial é corrupto”



Na formalização acima, o espaço Base é o espaço onde se reconhece a realidade ontológica dos referentes, ou seja, sabe-se que há um traficante e um policial numa dada realidade. O construtor de espaço “No filme *Tropa de Elite*” orienta a construção do espaço M (espaço do filme), em que traficante e policial são enquadrados como personagens. Em seguida, o verbo “acreditar” funciona como um construtor de espaço e orienta para a instauração de um espaço-filho M' (espaço da crença de a'), a partir do espaço-pai M. Nesse espaço de crença, o policial (personagem) é corrupto.

No que concerne especificamente ao nosso trabalho, propomos que as retomadas de uma dada acepção do termo “cinema” formarão uma cadeia de espaços mentais por meio da concatenação de espaços-filho em espaços-pai. Cumpre observar o tratamento dado a essas cadeias de espaços, a fim de se produzir um texto com bom padrão de textualidade, e também detectar as possíveis falhas relacionadas à construção das cadeias referenciais nos textos.

No fluxo discursivo, as configurações cognitivas vão sendo construídas paulatinamente, com base nas informações fornecidas pelo novo discurso que entra, na configuração precedente e nas bases estáveis de conhecimento, possibilitando que se dê um novo passo na construção cognitiva subjacente ao discurso, em que novos arranjos se fazem.

Desse modo, o desdobrar do texto é, na verdade, uma sucessão articulada e organizada de configurações cognitivas, em que uma configuração cognitiva é originada com base na antecedente. Nesse fazer-refazer, as configurações cognitivas de porções anteriores podem ter o estatuto modificado em razão de informações léxico-gramaticais novas. Parte importante na edificação dos espaços, as pistas de contextualização são o assunto do próximo tópico.

2.4.2.3 As pistas de contextualização

No processo de atribuição de significado a um discurso, as informações sofrem uma partição e são distribuídas pela configuração de espaços com base nas *pistas de contextualização* (CUTRER, 1994; FAUCONNIER, 1997). As pistas de contextualização podem ser gramaticais, lexicais ou pragmáticas:

Essas pistas *contextualizam* a informação contida na oração, indicando para o ouvinte como e onde informação introduzida por uma oração pode ser incorporada dentro da configuração de espaço construída do texto ou discurso precedente. Pistas de contextualização ajudam o falante a determinar quais eventos podem plausivelmente pertencer juntos num espaço e quais não podem, por restringir o conjunto de espaços possíveis a que uma expressão pode pertencer.¹⁵ (CUTRER, 1994, p. 53, grifo da autora, tradução nossa).

Trabalhos anteriores (Cf. DINSMORE, 1991; FAUCONNIER, 1997; CUTRER, 1994) já discutiram como o tempo e modo verbais servem como pista de contextualização, sinalizando para o ouvinte como e onde as informações devem ser integradas na configuração de espaços. Em nossa abordagem, focaremos como os elementos que estruturam o sintagma nominal podem funcionar como pistas de contextualização. Em nossa investigação, as pistas

¹⁵ “These cues *contextualize* the information contained in the clause, indicating to the hearer how and where the information introduced by a clause can be incorporated into the space configuration constructed from the preceding text or discourse. Contextualizations cues help the speaker to determine which events can plausibly belong together in a space and which cannot, by restricting the set of possible spaces to which an expression can belong.” (CUTRER, 1994, p. 53, grifo da autora).

de contextualização são importantes porque especificam linguisticamente o referente, indicando para o leitor:

- (i) em que espaço mental um novo referente deve ser introduzido;
- (ii) a que referente o produtor do texto está remetendo em determinada etapa do texto;
- (iii) que referente serve de Ponto de Vista para a construção de uma nova proposição;
- (iv) que referente está em Foco.

Assim, trata-se de um conceito-chave para nosso trabalho, pois consideramos que *as pistas de contextualização constituem marcas linguísticas para a construção da coesão textual*. Além disso, tais pistas são essenciais para orientar os interlocutores no gerenciamento discursivo propiciado pelos primitivos semânticos, conforme veremos na próxima seção.

Como procuramos descrever o processo de construção da referência do termo polissêmico “cinema” ao longo das redações, consideramos que as pistas de contextualização mais relevantes para o nosso trabalho sejam os elementos que constituem o sintagma nominal (SN). A estrutura interna do SN inclui, obrigatoriamente, um *núcleo* e, opcionalmente, *especificadores e complementos*¹⁶ (MIRA MATEUS *et al.*, 1989). Um substantivo ou um pronome substantivo podem desempenhar a função de núcleo do SN. Dedicaremos nossa atenção especialmente aos SNs que apresentem o item lexical “cinema” como núcleo, uma vez que é nosso objetivo observar o trato dado aos diversos significados dessa palavra ao longo das redações. Os especificadores são os elementos que se encontram à esquerda do núcleo do SN e não funcionam como complementos. Os especificadores abarcam os determinantes (artigos e pronomes demonstrativos e possessivos), os quantificadores (pronomes indefinidos em função adjetiva, numerais e alguns adjetivos, tais como *inúmeros* e *diversos*) e as expressões qualitativas (cuja estrutura é DET + ADJ / N + de: *o estúpido do atendente*) (MIRA MATEUS *et al.*, 1989). Vejamos alguns exemplos retirados do *corpus*:

¹⁶ Na literatura mais corrente, os especificadores correspondem aos determinantes; e os complementos, aos modificadores. Neste trabalho, adotaremos a terminologia proposta por Mira Mateus *et al.* (1989).

- Artigo:

- (8) Impossível imaginar a vida sem um filme, mas o “brilho” do cinema é caro, e muito não podem usufruir, mas há projetos que levam o cinema para elas. E com esses projetos o cinema vem ganhando mais forças. (REDAÇÃO N.º 11)

- Pronome demonstrativo:

- (9) Uma prática emergente do cinema brasileiro, é o cinema itinerante, que adotou como meta, levar a maravilha da sétima aos cantos mais remotos do país, onde nunca se pensou em construir um cinema, e com o detalhe que nesses cinemas, passam somente filmes e documentários nacionais [...] (REDAÇÃO N.º 33)

- Pronome possessivo:

- (10) O cinema que é fabricado hoje, em especial o nosso cinema nacional está mais ligado ao comércio do que a arte [...] (REDAÇÃO N.º 26)

Já os complementos, em geral, posicionam-se à direita do núcleo do SN. Dentre os complementos mais recorrentes, estão os sintagmas adjetivais, os sintagmas preposicionais e as orações relativas. Observe os seguintes exemplos também extraídos do *corpus*:

- Sintagma adjetival:

- (11) Tome-se como exemplo o atual cinema brasileiro (REDAÇÃO N.º 25)

- Sintagma preposicional:

- (12) Este é o cinema dos últimos anos, que não tem nada de saudável à vida social, pois muitos se vêm nas telas e querem imitar a ficção, o que pode acarretar danos a si próprios ou a outros. (REDAÇÃO N.º 27)

Há casos, como podemos constatar na redação 25, em que o complemento antecede o núcleo. Tais elementos podem ser interpretados como pistas de contextualização, uma vez que podem indicar ao leitor:

- (i) o referente que deve ser atribuído a uma dada ocorrência do termo “cinema”, indicando-o como informação dada ou nova;
- (ii) a introdução de um novo elemento no espaço Base;
- (iii) a retomada de um espaço mental já introduzido, caso em que se forma uma cadeia de espaços mentais;
- (iv) a mudança no enquadramento de um referente.

Por exemplo, os artigos indefinidos geralmente indicam para o ouvinte/leitor que um novo elemento está sendo introduzido no discurso, ao passo que artigos definidos normalmente apontam para elementos já existentes nos espaços. Tais pistas de contextualização orientam o leitor na concatenação das cadeias referenciais. Vejamos como o emprego das pistas de contextualização contribui para o leitor construir uma cadeia coesiva no processamento da redação 55:

REDAÇÃO N.º 55

O cinema que ultrapassa barreiras

A visão que tínhamos sobre **o cinema**, como forma exclusiva de entretenimento, vem se modificando. Hoje, os filmes transitam por vários meios, como o cultural, político, econômico e, principalmente, o social. Este foco maior destinado a problemas sociais, e até mesmo a pontos positivos, faz com que todos conheçam a realidade a sua volta e vejam a proximidade com o cotidiano de muitas outras pessoas. Nesse sentido, **o cinema nacional** vem desempenhando um papel muito importante, proporcionando uma visão ampla do que está acontecendo, com uma linguagem acessível.

Através de filmes e documentários que abordam temas sociais, pode-se promover debates acerca de outros problemas, como a corrupção, a repressão e a liberdade, além de convocar a sociedade e alarmar as autoridades. E é nesse sentido que **o cinema** se difere dos demais meios, já que possui um poder de mobilização que faz com que as pessoas se questionem sobre seu papel na sociedade e o que está sendo feito para tentar modificar este quadro.

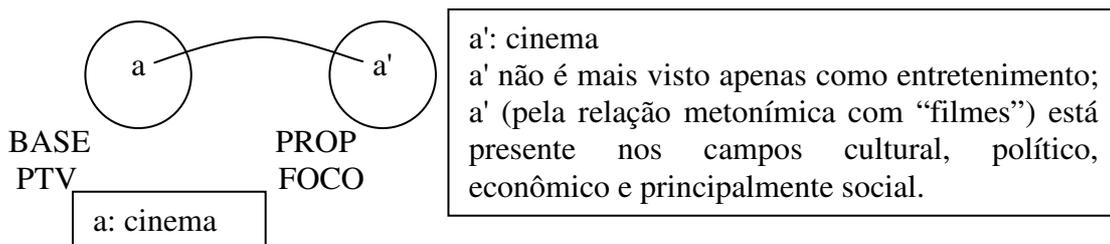
O mais recente sucesso **do cinema nacional**, o filme Tropa de Elite, representa bem temas como violência, drogas e a insegurança das grandes cidades brasileiras. O que torna esse tipo de filme ainda mais interessante e compreensível, é o fato de mesclar classes sociais, tirando o caráter negativo de uma classe ou outra. Por fim, o filme Tropa de Elite ainda focalizou o problema da pirataria, a afeta diretamente a economia e trata-se também de um problema social.

Portanto, observa-se claramente a importância **do cinema brasileiro** no cenário nacional e até mesmo mundial, mas ainda há muito o que se fazer, para que a população

como um todo possa ter acesso a este meio e que o cinema se torne parte de uma cultura de massa.

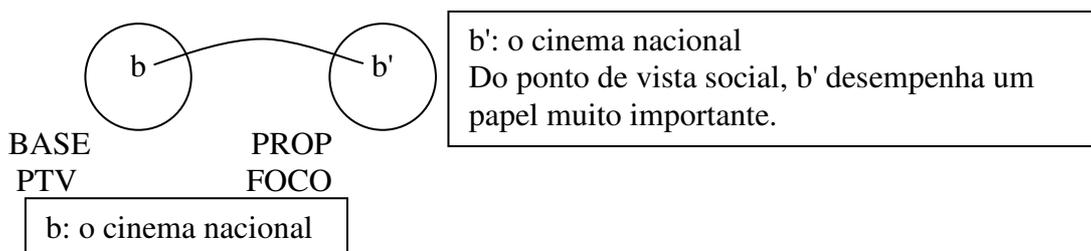
No parágrafo inicial, o redator sugere que a visão do *cinema* como mero *entretenimento* vem se modificando e afirma que ele (por meio da relação metonímica que mantém com a palavra “filmes”) está presente nas áreas *cultural, política, econômica e principalmente social*. A continuidade da redação mostra que a ênfase dada à dimensão social dos filmes (e, por conseguinte, do cinema) não é gratuita. O esquema, a seguir, mostra a conceptualização ontológica desse referente:

Figura 4: Identificação de um referente no espaço Base



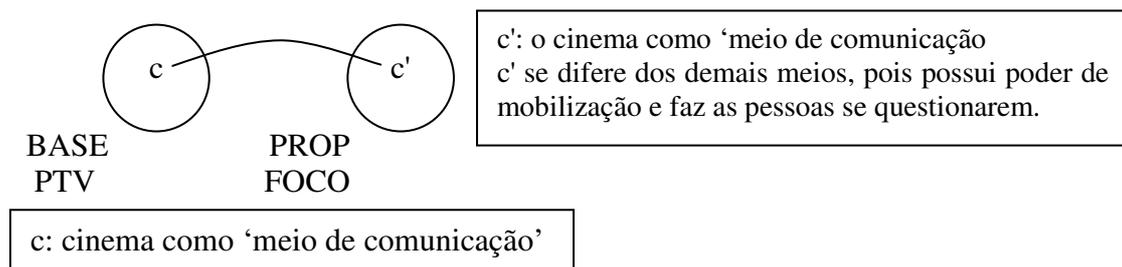
A segunda ocorrência retoma o viés social do cinema pronunciado no primeiro parágrafo e apresenta uma restrição por meio do emprego de um complemento (o adjetivo em *o cinema nacional*), evocando, assim, um novo referente na Base:

Figura 5: Identificação de um novo referente no espaço Base



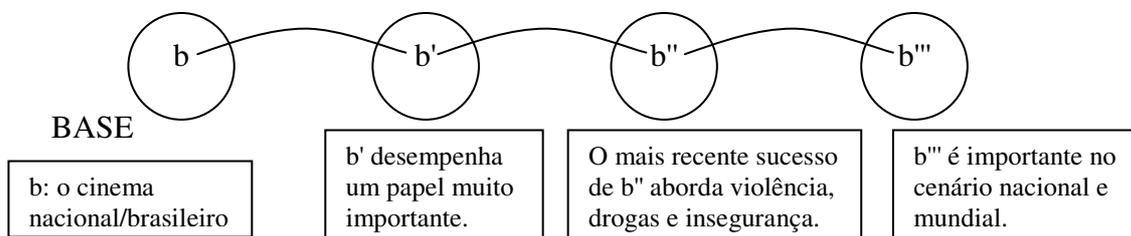
A terceira ocorrência é um SN definido e, por meio de informação fornecida pelo contexto e pelas informações prévias que temos sobre “cinema”, somos capazes de interpretar que o cinema está sendo enquadrado como um “meio de comunicação”. Sendo assim, ativa-se um novo referente no espaço Base:

Figura 6: Identificação de um novo referente no espaço Base



Na quarta e na quinta ocorrências, as pistas de contextualização – isto é, o emprego dos complementos em “*o cinema nacional*” e “*o cinema brasileiro*” –, indicam que o redator está retomando o referente textual (b'), o que leva à formação de uma cadeia referencial. Na esquematização, a seguir, apresentamos toda a cadeia referencial relativa à ontologia (b):

Figura 7: Cadeia de espaços mentais de um referente



Desse modo, constatamos que as pistas de contextualização orientam o leitor na introdução de novos elementos no espaço Base ou na recuperação de referentes já existentes no discurso. Veremos, a seguir, outro conceito importante para a compreensão do processamento cognitivo do texto: os primitivos semânticos.

2.4.2.4 Os primitivos semânticos

Passamos a apresentar um conjunto de *primitivos semânticos* – denominados *primitivos discursivos* por Cutrer (1994) e Fauconnier (1997) – imprescindíveis para a Teoria dos Espaços Mentais. Os primitivos semânticos são noções dinâmicas cruciais para os participantes do ato comunicativo encontrarem seu caminho através da estrutura de espaços, evidenciando como o ser humano opera cognitivamente para compreender um discurso. Eles também fundamentam a premissa que defendemos neste trabalho de que a construção da progressão referencial (e do texto como um todo) é um trabalho processual, visto que precisamos percorrer toda uma sequência de ações cognitivas a fim de atribuímos sentidos (referentes) às formas linguísticas que vamos recebendo. Isto representa um ganho no que diz respeito à abordagem do texto, que deixa de ser visto como um produto que contém em si todos os sentidos empacotados nas formas linguísticas, e passa a ser visto como um conjunto de pistas, que, se bem usadas, deverão ser processadas pelos diferentes ouvintes/leitores. Os primitivos podem, por conseguinte, ser compreendidos como *a sistematização de parte do trabalho cognitivo que realizamos ao tentarmos estabelecer a coerência para um discurso*.

Os estudos em Linguística Cognitiva que lançaram mão desses conceitos aplicaram-nos na descrição dos significados relacionados ao tempo verbal (Cf. DINSMORE, 1991; CUTRER, 1994; FAUCONNIER, 1997). Em nosso estudo, no entanto, tentaremos aplicar tais conceitos na descrição do trato com um lexema polissêmico ao longo do fluxo discursivo. Esperamos, com essa nova perspectiva, contribuir para a ampliação do escopo da teoria. Nosso estudo dos primitivos semânticos está especialmente fundamentado em Cutrer (1994). Passemos a eles:

Base (B): O espaço Base é o ponto de partida em qualquer construção hierárquica de espaços mentais. É o espaço que ancora o discurso e para o qual é sempre possível retornar.

Nele, encontramos a realidade ontológica do referente. O espaço Base apresenta o Ponto de Vista inicial a partir do qual um referente é introduzido.

Ponto de Vista (PTV): O espaço Ponto de Vista é o espaço a partir do qual outro(s) espaço(s) mental(is) é (serão) acessado(s) ou construído(s). Em nosso trabalho, faremos a seguinte adaptação: verificaremos em que medida um enquadramento de um referente serve como Ponto de Vista para a introdução de um novo enquadramento, consoante as relações de similaridades existentes entre eles.

Foco (F): O espaço Foco é aquele em que o significado está sendo correntemente construído. Trata-se do espaço mais ativo. É o espaço para o qual a atenção está sendo dirigida num determinado momento.

Além desses primitivos semânticos, Cutrer (1994), que em seu trabalho enfoca o tempo verbal, apresenta a noção de espaço Evento, que corresponde ao “espaço temporal em que o evento codificado no verbo ocorre”¹⁷ (p. 72, tradução nossa). Esse primitivo, no entanto, não é relevante para a nossa discussão, pois ele concerne às ações, sendo, assim, central nas narrativas. Gostaríamos de apresentar um primitivo semântico formulado por nós que melhor se aplica ao objeto de análise deste trabalho:

Proposição (PROP): O espaço Proposição é aquele que contém a informação que está sendo apresentada em determinado momento da argumentação. Os referentes enfocados nesta pesquisa estão inseridos nesse espaço Proposição.

Durante o processamento de qualquer texto, esses primitivos semânticos são distribuídos ao longo da cadeia de espaços e são reconfigurados à medida que o discurso progride. Cutrer (1994) explica que os primitivos semânticos correspondem às intuições informais que temos sobre discursos. Sabemos, por exemplo, que, quando estamos argumentando, precisamos expor opiniões, argumentos e contra-argumentos; daí a

¹⁷ “An EVENT space is the temporal space in which the event encoded in the verb takes place.” (CUTRER, 1994, p. 72, grifo da autora).

importância do espaço Proposição, proposto por nós. Dada a restrição imposta por nossa atenção e memória, não podemos descrever ou recriar tudo de uma só vez, mas devemos focar nossa atenção numa parte particular da cena ou numa faceta da entidade, daí a relevância da noção de Foco. Também faz parte da nossa capacidade cognitiva básica vermos mentalmente as coisas a partir de diferentes perspectivas, colocando-nos cognitivamente num dado lugar de observação; daí a noção de Ponto de Vista. Isto mostra que os referentes são perspectivados no e pelo discurso, o que torna possível reenquadrá-los ao longo do texto. Não obstante, é preciso haver um aporte ontológico mais permanente, para garantir uma base de conhecimento que sustente uma compreensão mínima sobre os referentes; daí a noção de Base, uma âncora que permite que as entidades apresentem uma estabilidade relativa, a fim de possibilitar os movimentos de retomada e de progressão. Do contrário, seria impossível percebermos a permanência dos referentes ao longo dos textos.

Cumprido destacar que a TEM, por meio dos primitivos semânticos, oferece um instrumental descritivo bastante refinado, em termos operacionais, de como os seres humanos são capazes de lidar, por meio da linguagem, com os referentes como sendo os mesmos e, ao mesmo tempo, diferentes (Cf. seção 2.3). Nesse sentido, a noção de espaço Base abriga nossas conceptualizações ontológicas que ancoram o modo como categorizamos os seres do mundo. As noções de Foco e Ponto de Vista evidenciam como estruturamos nossos textos mediante a verbalização e a manipulação dessas ontologias. Para compreendermos melhor como esses primitivos semânticos atuam no gerenciamento do discurso, apresentamos o seguinte exemplo elaborado a partir de uma das redações que compõem nosso *corpus*:

REDAÇÃO N.º 05

Cinema da Sociedade

Um meio de comunicação muito explorado e curtido por todas as pessoas é o cinema. Uma sala fechada toda escura, onde todos no ambiente, desejam sentir emoções como diversão, medo, angústia, romance para diferenciar este momento do cotidiano, e relaxar. Mas será que as pessoas vão ao cinema apenas por estes motivos?

Decorrente do mundo de hoje, todos com pressa e estressadas, acabam indo ao cinema também para aumentar sua cultura e conhecimento. As pessoas sabem que muitos dos filmes são sérios (documentários, principalmente) e baseados em fatos reais.

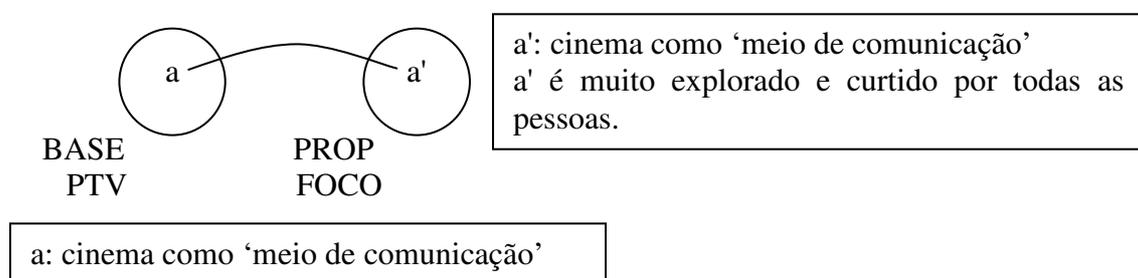
Falar que não pode ir ao cinema porque é caro, não pode mais. O governo já implementou e continua colocando Cinemas Populares, onde o ingresso é vendido por um real ou as vezes de graça, mostrando que o cinema esta ao alcance de todas as pessoas.

Diante isso tudo, nada mais justo e correto do que classificar o cinema como uma das maravilhas tecnológicas. Capaz de levar um assunto da atualidade para entrar em debate as pessoas.

Vejamos, passo a passo, a construção da referência do termo “cinema” nessa redação.

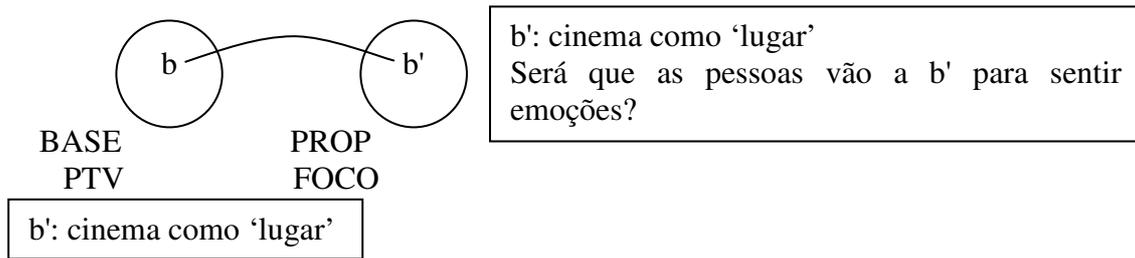
O nosso objetivo é exemplificar como, à medida que o discurso se desdobra, novos espaços vão sendo construídos e os estatutos dos espaços existentes vão sendo dinamicamente redefinidos. Em sua primeira ocorrência, o co-texto mostra que o referente “cinema” está sendo enquadrado como um ‘meio de comunicação’. A representação abaixo mostra essa conceptualização sendo ativada no espaço Base, ao passo que o referente textual (a') ocupa o espaço Proposição, encontrando-se em Foco na memória do leitor:

Figura 8: Identificação de um referente no espaço Base



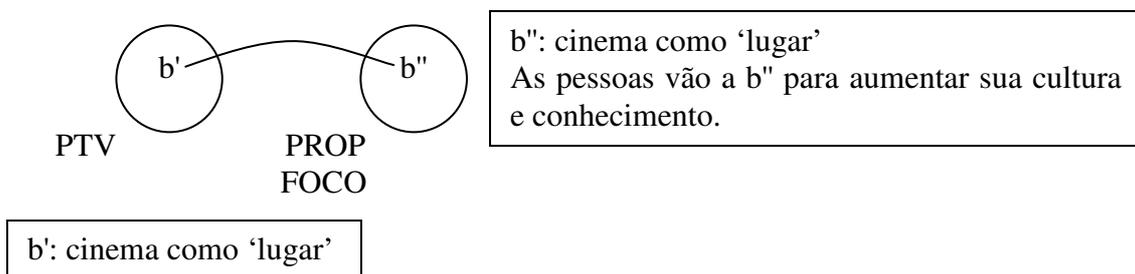
Tal enquadramento, no entanto, é abandonado pelo redator e, em razão disso, o referente textual (a') sairá da posição focal. Passa a ocupar essa posição o cinema como ‘lugar’:

Figura 9: Identificação de um novo referente no espaço Base



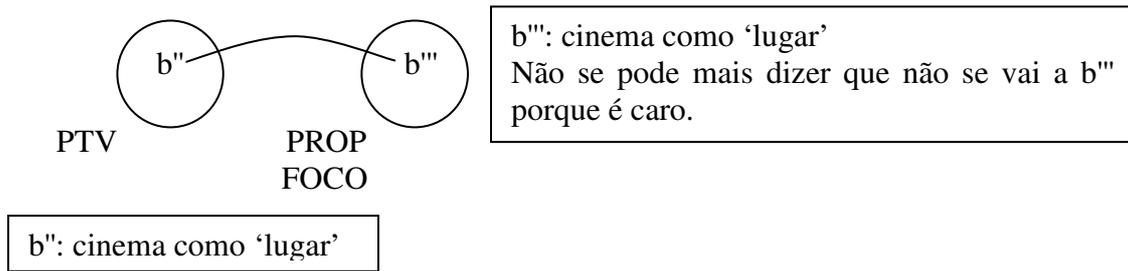
Essa perspectiva de cinema como 'lugar' é retomada para ser reenquadrada (b'') e, por essa razão, permanece em Foco e forma uma cadeia referencial. O enquadramento do referente (b') que se encontrava em Foco passa a ser o PTV para a introdução do novo enquadramento. Veja como fica a reorganização dos estatutos dos primitivos semânticos:

Figura 10: Retomada do referente e formação da cadeia referencial



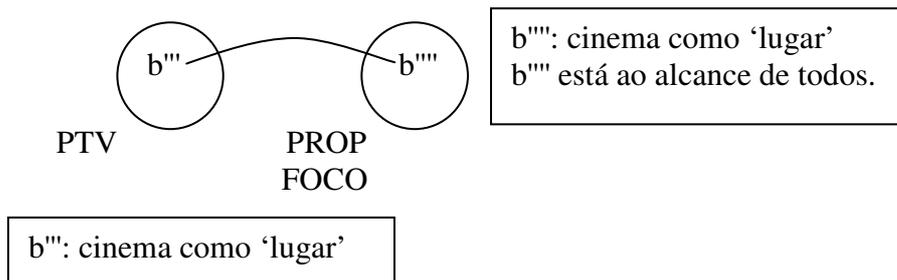
Embora a passagem do terceiro parágrafo para o quarto não seja gradual, na continuação do texto, a ideia de cinema como 'lugar' é novamente retomada para um novo reequadramento: o acesso ao cinema pelo aspecto financeiro. Nessa passagem, recrutamos informações prévias sobre a compra do ingresso para poder frequentar o cinema. O enquadramento de cinema como 'lugar' permanece em Foco, enquanto a cadeia é ampliada. O enquadramento (b'') deixa de ser Foco e passa a ser o PTV para a introdução do novo enquadramento (b'''):

Figura 11: Ampliação da cadeia referencial



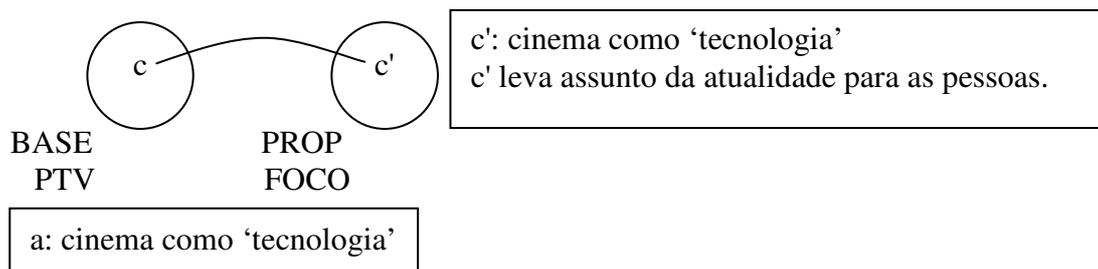
A partir da afirmação de que o governo tem implementado “Cinemas Populares”, o redator conclui que o cinema como ‘lugar’ (b''') está mais acessível. A ontologia (b) continua em Foco:

Figura 12: Ampliação da cadeia referencial



A última ocorrência, sem uma relação consistente com os enquadramentos anteriores, apresenta o cinema como ‘tecnologia’ (c), o que leva à ativação de uma nova conceptualização ontológica no espaço Base:

Figura 13: Identificação de um novo referente no espaço Base



Assim, vimos que os primitivos semânticos são parte do trabalho cognitivo que realizamos para atribuir coerência aos discursos. Tendo discutido os aspectos relacionados à TEM mais relevantes para o nosso estudo, passamos, no próximo capítulo, a refletir sobre outro ponto importante para a nossa investigação: a polissemia lexical.

3 A POLISSEMIA LEXICAL

Neste capítulo, discutiremos o conceito de polissemia lexical. Tal noção é relevante para o presente trabalho porque estamos interessados em observar como os diferentes significados relacionados à palavra “cinema” se organizam na construção das redações em análise.

O termo “polissemia” foi cunhado por Michel Bréal no final do século XIX. Bréal pode ser visto como um dos expoentes da mudança na forma como se estudava o significado naquele século: não mais como parte da etimologia, mas sim como parte de uma nova semântica histórica e psicológica (NERLICH & CLARKE, 2007).

A polissemia viveu duas situações bem distintas na história da Linguística. Inicialmente, veremos seu surgimento no seio da Semântica Diacrônica Pré-estruturalista, que, conforme apontam Nerlich & Clarke (2007), apresenta-se, na história da Linguística, como um parente da Linguística Cognitiva.

Posteriormente, mostraremos que ela esteve praticamente ausente das investigações de duas grandes correntes linguísticas que dominaram o cenário científico da linguagem durante boa parte do século XX: o Estruturalismo Saussureano e o Gerativismo Chomskiano.

Por fim, com o advento da Linguística Cognitiva, na década de 1980, a polissemia volta a ocupar um espaço privilegiado nos estudos linguísticos. Sendo assim, passamos a refletir mais detidamente sobre como a polissemia é abordada no interior de alguns modelos formalistas e no modelo cognitivista.

3.1 A Semântica Pré-estruturalista: Bréal e o surgimento da polissemia

Nerlich & Clarke (2007) destacam as estreitas relações que existem entre os pressupostos da tradição Semântica Diacrônica Pré-estruturalista e os da Linguística Cognitiva. Para os autores, os *insights* proporcionados por Bréal contribuíram para a emergência da Semântica como uma disciplina linguística cognitiva como a conhecemos hoje. Silva (2006) explica que a Semântica Diacrônica Pré-estruturalista, dominante entre 1870 e 1930, era orientada por uma concepção psicológica do significado e se dedicava ao estudo da mudança semasiológica (ou seja, na relação que parte das formas linguísticas para os significados relacionados a elas).

Foi durante o movimento de mudança na forma de conceber o significado – não mais como parte da etimologia, mas sim como parte de uma semântica histórica e psicológica – que Bréal cunhou o termo “polissemia” e fundou uma das áreas de investigação mais importantes para a Linguística Cognitiva: a Semântica. Bréal abordou a polissemia como um fenômeno do uso linguístico, da aquisição linguística e da mudança linguística. Durante esse período, a polissemia foi tratada a partir de uma perspectiva cognitiva e era entendida como o resultado de processos psicológicos. O foco diacrônico desses estudos se justifica pelo fato de a mudança semântica ser apontada como a evidência da existência da polissemia, originada a partir das capacidades cognitivas da mente humana. A grande contribuição da tradição pré-estruturalista encontra-se no nível dos mecanismos semântico-genéticos de formação de novas palavras (SILVA, 2006, p. 24).

Voltando-se para o uso linguístico, Bréal percebeu que, diacronicamente, a polissemia era originada dos novos significados ou valores que as palavras adquirem no uso, por meio de processos tais como a extensão e a restrição de sentido, a metáfora e a metonímia e que os novos significados se somam aos antigos. Uma das constatações mais interessantes de Bréal é que, sincronicamente, ou seja, numa situação de uso real da língua, a polissemia simplesmente

parece não existir. Ela não passaria de um artifício dos lexicógrafos. Com a exceção dos trocadilhos, no contexto de um discurso, as palavras apresentam sempre um único significado. Também se deve a Bréal a percepção de que o *contexto de uso* é o fator mais importante que provoca, diacronicamente, a multiplicação de significados e que, sincronicamente, reduz essa multiplicidade (NERLICH & CLARKE, 2007). Tais conclusões servem para ratificar a ideia de que a polissemia deve ser entendida como um conceito metalinguístico, no sentido de que precisa ser aprendida por meio de reflexões acerca do sistema linguístico. Esse argumento é essencial para confirmar a hipótese que formulamos acerca dos problemas de redação abordados neste trabalho, isto é, *a hipótese de que vários dos problemas relativos à estruturação do texto por meio das cadeias referenciais com lexemas polissêmicos decorrem da não percepção de que aquele lexema pode ativar diferentes conceptualizações ontológicas (significados) e que, por esse motivo, o redator precisa manejar adequadamente as pistas linguísticas a fim de orientar o leitor no processo de compreensão.*

Além dos processos de mudança dos significados já apontados, Bréal também se concentrou nas mudanças do significado que têm uma origem mais social. Por exemplo, a palavra *operação* adquire significado diferente de acordo com o contexto social no qual é usada, quando é empregada por um matemático, um general, um cirurgião, e assim por diante (NERLICH & CLARKE, 2007).

Nerlich & Clarke (2007) destacam que Bréal era fascinado pelo fato de os falantes não se confundirem com a multiplicidade de significados que uma palavra pode apresentar, alguns dos quais listados em dicionários de usos, nem se incomodarem com a ancestralidade etimológica de uma palavra, traçada pelos dicionários históricos. A classificação tanto dos dicionários de uso quanto a dos dicionários históricos é social, abstrata e descontextualizada, mas a classificação dos significados na mente dos falantes e ouvintes é individual, cognitiva, concreta e contextualizada. Por isso é que, frequentemente, ainda vemos o debate sobre se a

Linguística deveria lidar predominantemente com a polissemia social ou com a individual, e como conciliar uma com a outra na análise.

Bréal também observou que, na maior parte das vezes, os falantes lidam com o significado mais moderno, por ser com esse significado que, em geral, entram em contato. Por conseguinte, a aquisição linguística segue a rota oposta à da mudança linguística, já que, em termos sincrônicos, é o último, e não o primeiro, que é o significado básico de uma palavra: “o mais saliente, não o significado mais ‘literal’, é aquele que adquirimos primeiro e também usamos e compreendemos primeiro”¹⁸ (NERLICH & CLARKE, 2007, p. 594, tradução nossa).

Após esse período em que recebeu enorme atenção dos investigadores, a polissemia perdeu seu lugar de destaque nas análises, quando a noção de estrutura se difundiu pelo campo da Linguística, conforme veremos a seguir.

3.2 A polissemia nos modelos formalistas

Estamos identificando, como modelos formalistas, duas correntes linguísticas que influenciaram enormemente as pesquisas na área da linguagem: o Estruturalismo Saussureano e o Gerativismo Chomskiano. Guardadas suas peculiaridades, veremos que ambas as correntes minimizaram o papel e a importância da polissemia (e da expansão do significado, em geral) por entenderem que ela constituía um obstáculo à investigação científica da linguagem. Segundo Silva (2006), a Semântica Estruturalista, predominante entre 1930 e 1960, assumindo princípios sincrônicos, não-psicológicos e autonomistas no estudo do significado, centrou-se na onomasiologia (ou seja, na relação que parte dos significados para

¹⁸ “[...] the most salient, not the most “literal” meaning, is the one that we acquire first and also use and understand first” (NERLICH & CLARKE, 2007, p. 594).

suas formas de expressão) e não se ocupou da semasiologia (a dimensão semasiológica das palavras parte do significante para os significados associados a ele). A polissemia também não encontrou abrigo na Semântica Gerativa, que teve seu auge nas décadas de 1960 e 1970.

A polissemia é um problema para as teorias linguísticas estruturalistas por não se adequar aos seus princípios fundamentais:

Para a semântica estrutural, [...] os significados linguísticos das palavras são entidades unitárias, e portanto a esse nível das *significações* a polissemia simplesmente não existe [...]. Não se nega que uma palavra possa ser usada numa variedade de sentidos, mas esses sentidos estão fora do nível do *sistema* linguístico – tomado como o nível próprio e essencial das línguas. (SILVA, 2006, p. 27-28, grifo do autor)

Exemplo disso é a distinção entre *sistema*, *norma* e *fala* de Coseriu (2004): a polissemia está presente na norma e na fala, mas não no sistema, constituído pelas significações unitárias. Silva (2006, p. 28-29) identifica três estratégias empregadas na minimização ou eliminação da polissemia assumidas pelos modelos formalistas:

(i) a homonimista – nega-se a relação entre os significados de um lexema e converte a polissemia em homonímia;

(ii) a artefactualista – considera a diferenciação dos significados um artefato do linguista, convertendo a polissemia em vaguidade;

(iii) a monossemista – nega o estatuto semântico das diferenciações e das relações e transforma a polissemia em monossemia, considerando os usos como predizíveis com base em princípios gerais pragmáticos.

Essas estratégias estão de acordo com a concepção de significado e de linguagem das teorias formalistas, que entendem a língua como um sistema formal e autônomo, constituído por elementos discretos e inter-relacionados. No Estruturalismo Saussureano, por exemplo, um signo linguístico adquire seu *valor* pelas relações sintagmáticas e associativas (paradigmáticas) que estabelece com os outros signos no interior do sistema. Assim, a fim de

garantir a máxima eficiência da estrutura que descrevem, tais teorias precisam pressupor que os elementos linguísticos desempenham funções específicas. Nesse sentido, o reconhecimento da polissemia põe todo o modelo em risco. É por essa razão que Silva (2006) enumera (i) o princípio da autonomia da linguagem, (ii) a estratégia de descontextualização da gramática e (iii) o postulado “uma forma, um significado” como sendo as três principais razões para a reiterada exclusão da polissemia nesses modelos. A concepção de linguagem como *sistema autônomo* do Estruturalismo Saussureano e de linguagem como *faculdade mental autônoma* do Gerativismo Chomskiano ilustram o princípio da autonomia da linguagem:

O estruturalismo linguístico entende e estuda a linguagem como um *sistema que se basta a si mesmo* (com a sua própria estrutura, os seus próprios princípios constitutivos, a sua própria dinâmica) e, por conseguinte, o mundo que ela representa e o modo como através dela o percebemos e conceptualizamos considera-os como aspectos “extra-linguísticos”. Por seu lado, a gramática generativa defende que a *faculdade da linguagem* é uma componente autónoma da mente, específica e, em princípio, independente de outras faculdades mentais; por conseguinte, o conhecimento da linguagem é independente de outros tipos de conhecimento. Destes dois modos sinónimos, o significado é desligado daquilo que é a sua essência – o conhecimento do mundo – e sacrificado num altar sistémico, idealista e monista de significações unitárias e abstractas. Para este mesmo efeito, ambos os modelos autonomistas defendem uma separação rígida entre “conhecimento linguístico” e “conhecimento enciclopédico”. (SILVA, 2006, p. 30, grifos do autor).

A descontextualização da gramática pode ser observada na teoria de Chomsky. O apagamento do contexto tem como consequência o apagamento do componente semântico. Silva (2006) explica que o postulado gerativista da concepção genética da linguagem, baseado na ideia da faculdade da linguagem inata e universal e configurada na teoria da modularidade do funcionamento cognitivo e linguístico, levou às seguintes consequências:

(i) uma descontextualização social, com a mudança de perspectiva da *langue* saussuriana para a *competência*; (ii) uma descontextualização cognitiva, com a ênfase nos aspectos genéticos da linguagem e a consequente des-semantização da gramática; e (iii) uma descontextualização situacional ou interacional, com o foco nos sistemas de regras formais e a consequente marginalização do uso da língua (SILVA, 2006, p. 31, grifos do autor).

Silva (2006) chega à conclusão de que, nesses modelos, a polissemia deixa de ter o seu lugar na análise, quando se desliga o significado das três dimensões do contexto: cultura, cognição e uso. O postulado de “uma forma, um significado” (significado este descontextualizado, genérico e abstrato) serve a esse sistema semiótico ideal e autônomo. Nesse mundo monista, monossemia e homonímia são a regra, e a polissemia é a exceção.

A partir do momento em que aspectos ligados à cultura, à cognição e ao uso linguístico passaram a fazer parte das preocupações dos linguistas cognitivistas, a polissemia pôde ser reinserida no centro das discussões.

3.3 A polissemia no modelo cognitivista

Na Semântica Cognitiva, que emerge no início da década de 1980, ao contrário do que se passou no Estruturalismo e no Gerativismo, a polissemia ocupa um lugar de destaque. O passo mais importante para que a Linguística Cognitiva pusesse a polissemia no centro das suas investigações foi o abandono do princípio estruturalista e gerativista da autonomia da linguagem e do significado, o que possibilitou que se levasse em consideração o contexto dos fatos linguísticos estudados.

Silva (2006) apresenta três fatores que justificam o interesse da Linguística Cognitiva pela polissemia: (i) a reação contra as estratégias homonimista, artefactualista e monossemista de minimização da polissemia; (ii) a orientação não-autonomista e recontextualizadora da Linguística Cognitiva, que considera os contextos social, cognitivo e situacional; e (iii) o interesse da Linguística Cognitiva pela categorização, cuja abordagem se dá com base no fenômeno da prototipicidade, que tem a polissemia como um dos seus efeitos.

George Lakoff é o primeiro grande nome da sistematização da polissemia em Linguística Cognitiva. Ao abordar a questão da organização conceptual (*conceptual organization issue*), Lakoff (1987) explica que ela está intimamente relacionada à questão da polissemia, que concerne aos diversos significados sistematicamente relacionados de uma palavra. Assim, a noção de relacionamento sistemático aqui envolvido é de crucial importância. Como exemplo, o autor apresenta o caso da palavra “jornal” (*newspaper*), que tanto pode nomear o que lemos à mesa do café da manhã quanto a empresa que o produziu. Baseando-nos nessa definição, podemos interpretar os sentidos ‘lugar onde se exibem filmes’, ‘arte cinematográfica’ e ‘curso de atuação’ como sendo diferentes significados sistematicamente relacionados entre si e ligados à forma “cinema”.

Para melhor elucidar o que compreende como relacionamento sistemático dos significados pertencentes a uma forma linguística, Lakoff (1987) cita casos de polissemia em Mixtec. Nessa língua, a palavra “čii” significa tanto ‘barriga’ quanto ‘sob’. Lakoff (1987) explica, então, que, em Mixtec, esses significados estão sistematicamente relacionados por um sistema convencional geral de projetar conceitos do domínio das partes do corpo no domínio dos objetos. Tal projeção é produtiva na língua Mixtec, uma vez que é observada em outras palavras. Para Lakoff (1987), a polissemia não é apenas um problema de listar os significados desvinculadamente, como se observa nos dicionários, cujo exemplo poderia ser *čii* = ‘barriga’, ‘sob’. Tal procedimento não explica *por que* a palavra para ‘barriga’ é a mesma para ‘sob’. Para Lakoff (1987), a resposta está no entendimento do sistema conceptual: “Uma explicação para tal polissemia em Mixtec seria uma projeção geral convencional *dentro do sistema conceptual* (como oposto à gramática e ao léxico) dos conceitos de parte do corpo para locações espaciais.”¹⁹ (p. 316, grifos do autor, tradução nossa).

¹⁹ “A *explication* for such polysemy in Mixtec would be a conventional, general mapping *within the conceptual system* (as opposed to the grammar or lexicon) from body-part concepts to spatial locations.” (LAKOFF, 1987, p. 316, grifos do autor).

Partimos da hipótese, neste trabalho, de que, nos casos de polissemia, os diferentes significados encontram-se sistematicamente relacionados, porque ela é uma consequência da expansão de significados circunscritos a uma base de conhecimento em comum. Nesse sentido, a polissemia é um sub-produto dos processos cognitivos (tais como a metáfora, a metonímia, a mesclagem e a refocalização, por exemplo) que geram, como produtos, novos significados para as línguas, em virtude das necessidades surgidas nos usos contextualizados. Como todas as bases estáveis de conhecimento podem ter seus significados expandidos e como vários processos cognitivos podem estar envolvidos nesse fenômeno, torna-se impossível prever quando a polissemia ocorrerá e como os elementos da categoria linguística que sofreu expansão estarão organizados.

Nos casos de homonímia, por outro lado, os diferentes significados de uma mesma forma linguística não apresentam relações entre si porque *não* estão vinculados aos produtos da expansão de sentidos por meio dos processos cognitivos geradores de novos significados e, portanto, *não* pertencem a uma base de conhecimento em comum. Trata-se tão-somente de significados que estão relacionados a palavras distintas que, por coincidência, apresentam a mesma forma.

No caso específico deste trabalho, estamos considerando que a palavra “cinema” é polissêmica porque seus significados se circunscvem a uma mesma *cena conceptual* (FILLMORE, 1977), que é a base de conhecimento estável mais relevante para a discussão do nosso fenômeno. É a esse conceito que passamos a nos dedicar na próxima seção.

3.4 A *cena conceptual* de “cinema”

Estamos considerando, neste trabalho, que os vários significados da palavra “cinema” possuem uma relação sistemática entre si, constituindo assim um caso de polissemia lexical, porque remetem a uma mesma *cena conceptual* (FILLMORE, 1977, 2006 [1982]), e que, na relação de um significado para outro, há um processo de focalização referencial que os diferencia.

O conceito de semântica de cenas (FILLMORE, 1977, 2006 [1982]) procura abordar o significado lexical ao nível da palavra, na sua relação com outros lexemas, e com o texto e as configurações de conhecimentos que ele suscita:

A semântica de frame oferece um modo particular de olhar para os significados da palavra, assim com um modo de caracterizar princípios para a criação de novas palavras e frases, para adicionar novos significados às palavras, para reunir os significados de elementos num texto no interior do significado total do texto.²⁰ (FILLMORE, 2006 [1982], p. 373, tradução nossa).

Distanciando-se dos pressupostos da semântica formal, um dos maiores ganhos proporcionados pela semântica de cenas (FILLMORE, 1977, 2006 [1982]), para o estudo do modo como interpretamos as palavras e as frases de um texto, é a ênfase dada à relação existente entre língua e experiência. Podemos entender a *cena conceptual como uma estrutura de conhecimento organizada a partir da esquematização da experiência com entidades e acontecimentos no mundo, levando em consideração padrões culturais*.

A semântica formal, por exemplo, limitada ao sistema linguístico, estabeleceria o significado da palavra “solteirão” (*bachelor*), listando seus traços semânticos mínimos [+ masculino], [+ adulto], [- casado]. A hoje clássica discussão empreendida por Fillmore (1977) e retomada por Lakoff (1987) mostra que a compreensão de qualquer produção

²⁰ “Frame semantics offers a particular way of looking at word meanings, as well as a way of characterizing principles for creating new words and phrases, for adding new meanings to words, and for assembling the meanings of elements in a text into the total meaning of the text.” (FILLMORE, 2006, p. 373)

linguística leva em conta também as expectativas dos falantes acerca do “mundo” construído pelas sociedades humanas. Sendo assim, no confronto com os conhecimentos culturais sobre casamento (que homens podem se casar, qual a idade apropriada para o casamento etc.), consideramos que o termo “solteirão” não se aplica ao Papa, por exemplo.

Fillmore (1977, 2006 [1982]) mostra que os indivíduos recriam cenas, com base em suas experiências pessoais prévias e no material linguístico selecionado, para compreender o que é dito. Um exemplo clássico é a “cena comercial”. Vejamos uma das sentenças apresentadas por Fillmore (1977, p. 103):

(13) Harry comprou o cachorrinho. [*Harry bought the puppy.*]

Para compreender cada um dos elementos linguísticos que compõem essa sentença, temos de considerar sua *função* na cena conceptual como um todo, inclusive em relação aos demais elementos e ações que não estão explicitados na frase, mas que integram a cena. Nosso entendimento de um evento comercial, consoante os padrões culturais da nossa sociedade, abrange alguns elementos e algumas ações, como uma pessoa que compra, uma pessoa que vende, uma mercadoria e uma certa quantia de dinheiro que sofrerão transferência de posse.

A noção de cena se coaduna com a natureza perspectival dos símbolos linguísticos apreendida em Tomasello (2003 [1999]). Tanto é que Fillmore (1977, p. 97) expõe que, quando trata de perspectiva em cenas, está se referindo ao que é posto em foco, devido a uma saliência especial de determinada parte, enquanto estamos conscientes do restante da cena. Assim, os itens linguísticos ativam uma cena e focalizam alguns elementos dela, exprimindo uma determinada *perspectiva* a partir da qual a cena deve ser vista. O verbo “comprar”, por exemplo, assume a perspectiva do comprador, já o verbo “vender” constrói a cena a partir da

perspectiva do vendedor. A voz ativa perspectiviza a cena a partir do ponto de vista do agente; a voz passiva, a partir do ponto de vista do paciente.

Voltando nossa atenção para o nosso objeto, podemos argumentar que, ao ler um texto sobre cinema, o leitor aciona seu conhecimento acumulado em experiências anteriores sobre como as coisas funcionam no cinema e sobre que conjuntos de elementos da realidade o compõem. Assim, o leitor recruta de seu conhecimento prévio toda gama de informação cultural sobre o LUGAR que designamos como “cinema”, tais como suas características físicas, sua função, o comportamento apropriado e as intenções das pessoas que se encontram em seu interior. Há uma série de conhecimentos estereotipados a esse respeito: em geral, espera-se que o ambiente seja escuro e contenha várias poltronas enfileiradas e voltadas para uma grande tela onde o filme será projetado. Há também saberes relacionados às ações, que vão desde o conhecimento de que os espectadores precisam comprar ingressos às expectativas de como as pessoas devem se comportar dentro desses ambientes: devem permanecer sentadas e não devem falar alto, por exemplo.

Outros elementos relacionados à cena conceptual “cinema” são a LINGUAGEM, que é complexa, uma vez que, no cinema moderno, utiliza-se uma linguagem audiovisual, a ARTE, já que o cinema – ao lado de outras manifestações, tais como a música, a dança, a escultura, o teatro e a literatura – é capaz de despertar a fruição estética e a COMUNICAÇÃO, porquanto o cinema é constantemente identificado como um meio de comunicação capaz de divulgar informações, ideologias e padrões de comportamento. Vejamos alguns exemplos retirados do *corpus*:

- (14) Sempre tem um cinema perto de você, pode-se comprar ingresso e imprimir em casa, uma grande disponibilidade e variedades de horários, as cadeiras confortáveis, o friozinho agradável, e o escurinho aconchegante seguido por uma aventura cinematográfica em som Dolby Surround Sound. (REDAÇÃO N.º 64)

- (15) Um outro ponto positivo do cinema é o seu fácil entendimento. No cinema, diferentemente da literatura, o telespectador não precisa saber ler, só o fato de ver e ouvir já faz a pessoa se situa no filme. (REDAÇÃO N.º 02)
- (16) O cinema além de divertir e comover, tem uma grande prática social, pois através dele é possível despertar um poderoso sentimento nacionalista, influenciar politicamente uma nação contra outra e alertar a um povo sobre seus governantes. (REDAÇÃO N.º 80)

Em (14), enfatiza-se o aspecto físico do lugar que denominamos “cinema”. O exemplo (15) destaca a linguagem audiovisual do cinema. Percebemos, em (16), que o cinema é conceptualizado como um meio de comunicação disseminador de ideologias. Conforme podemos perceber, a palavra “cinema” é polissêmica porque podemos empregá-la para evocar variados referentes englobados pela cena conceptual que estamos descrevendo. A relação sistemática que se observa entre os elementos dessa categoria decorre dos processos cognitivos responsáveis pela expansão dos significados dessa base de conhecimento. Ao se deparar com o termo “cinema” na redação, o leitor sempre procurará atribuir a ocorrência a um dos referentes presentes na cena. Assim, percebemos que, num enunciado, há a *focalização* de um referente: joga-se luz sobre um elemento, enquanto os demais permanecem no plano de fundo. O discurso é a construção desse jogo entre luz e sombra.

No próximo capítulo, buscaremos estabelecer uma articulação entre os conceitos apresentados nesses dois capítulos teóricos que acabamos de apresentar, a fim de elucidar de que forma abordaremos, por meio do instrumental descritivo da Teoria dos Espaços Mentais, a construção da progressão textual mediante o enredamento dos diversos significados da palavra “cinema”.

4 A PROGRESSÃO REFERENCIAL E A POLISSEMIA

Neste capítulo, inicialmente, apresentaremos uma síntese dos estudos acerca da progressão referencial (MARCUSCH & KOCH, 2002; KOCH, 2003, 2004). Posteriormente, iremos expor como abordaremos a progressão referencial de um item linguístico polissêmico.

4.1 Os estudos acerca da progressão referencial

A “virada cognitivista”, na década de 80, influenciou os estudos na área da Linguística Textual: a partir desse momento, “o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais” (KOCH, 2004, p. 21). A Linguística Textual passa a considerar os conhecimentos acumulados e compartilhados pelos participantes da cena comunicativa no processamento dos textos. O próximo passo, fortemente influenciado por uma visão *interacionista*, foi reconhecer que a construção dos significados veiculados pelo texto se dava pela articulação de várias ações conjuntas praticadas pelos indivíduos:

[...] na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz *com* os outros, conjuntamente. (KOCH, 2004, p. 31, grifo da autora)

Conforme expusemos em 2.3, estamos nos apoiando, em nossa análise, no conceito de *cena de atenção conjunta* (TOMASELLO, 2003 [1999]) para recobrir esse espaço intersubjetivo imprescindível para o processo de simbolização.

É neste ínterim, em que o pensamento linguístico se volta para as questões cognitivas e interacionistas, que questões relacionadas à referenciação textual e à progressão referencial

emergem na Linguística Textual. Conforme já vimos (Cf. seção 2.2), os primeiros estudos acerca da referenciação textual e da progressão referencial, no Brasil, receberam grande influência das pesquisas realizadas por Mondada e Dubois (2003), que discutem o processo de referenciação durante as interações linguísticas.

A progressão referencial, um tema que tem recebido uma crescente atenção dos pesquisadores da Linguística Textual (Cf. KOCH, 2003, 2004; MARCUSCHI, 2007; MARCUSCHI & KOCH, 2002), pode ser compreendida como o processo de introdução e retomada, ao longo do texto, dos referentes, cuja recorrência levará à formação de uma cadeia referencial: “A reconstrução é a operação responsável pela manutenção em foco, no modelo de discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial do texto.” (KOCH, 2004, p. 67).

Dentre as estratégias para se obter a progressão referencial, podemos indicar o uso de:

- elipses:

- (17) O fato é que através de seus quase cem anos de história o cinema já navegou pela ficção, explorando a identificação e a catarse de seu público. Já denunciou a realidade, já explorou o passado, já serviu de protesto, já chocou e emocionou sua fiel platéia. (REDAÇÃO N.º 25)

- pronomes:

- (18) O cinema, sempre foi um dos grandes fornecedores de informação. Com **ele**, temos contato com um aprendizado, que muitas vezes o livro não nos ensina. (REDAÇÃO N.º 17)

- expressões nominais definidas:

- (19) Por isso a sociedade emociona-se com **o cinema**, desde o mais pequeno até o mais ancião, **o cinema** têm o poder de alegrar como de emocionar, **no cinema** todos são iguais, ricos, pobres, todos são expectadores fascinados com essa dádiva, **O cinema**. (REDAÇÃO N.º 50)

- Expressões nominais indefinidas:

(20) Dentro de um cinema há emoções diversas, riso, choro, etc. que são provocadas nos espectadores por incontáveis motivos diferentes. (REDAÇÃO N.º 27)

Em nossa análise, conforme já pontuamos anteriormente, estaremos mais interessados nas expressões nominais cujo núcleo seja a palavra “cinema”.

Em Koch (2003, 2004), podemos observar uma primeira aproximação da Linguística Textual com aspectos relacionados à cognição, quando expõe que, na construção de um “modelo textual”, três princípios de referenciação estão envolvidos:

(i) a construção/ativação diz respeito à introdução de um “objeto” textual²¹: “a expressão linguística que o representa é posta em foco na memória de trabalho” (KOCH, 2004, p. 62);

(ii) a reconstrução/reativação concerne à reativação de um objeto-de-discurso já introduzido, por meio de uma forma referencial, na memória operacional;

(iii) a desfocalização/desativação acontece quando há ativação de um novo objeto-de-discurso, que passa a ocupar a posição focal. O objeto retirado de foco permanece disponível para utilização na memória dos interlocutores, podendo voltar à posição focal. Koch (2004) lembra que “muitos problemas de ambiguidade referencial são devidos a instruções pouco claras sobre com qual dos objetos-de-discurso presentes na memória a relação deverá ser estabelecida.” (p. 62).

A descrição desse ciclo procura evidenciar como a cognição humana *processa* a entrada e a manutenção dos referentes no discurso. Defendemos que, dentre as abordagens processuais da referência, a TEM é a mais promissora. Conforme pudemos constatar (Cf. seção 2.4.2.5), mediante a observação do fluxo discursivo através dos estatutos dos espaços

²¹ Aquilo que Koch (2003, 2004) identifica como *objeto textual* ou *objeto-de-discurso*, em consonância com a teoria de referenciação (MONDADA & DUBOIS, 2003) adotada por ela, identificaremos, em nossa análise, como *referente textual*, que concerne à forma linguística empregada por um indivíduo para chamar a atenção de outrem para uma dada conceptualização ontológica.

mentais por meio dos *primitivos semânticos* (CUTRER, 1994; FAUCONNIER, 1997), essa teoria possibilita a descrição das relações referenciais, no desdobramento do discurso, em planos epistêmicos.

Por serem internamente estruturados por informação recrutada de bases estáveis de conhecimentos ou advinda de espaços prévios, a especificação dos espaços mentais é sempre parcial, atendendo às necessidades comunicativas de enquadramento num momento específico do processamento textual. A noção de espaço Foco, por exemplo, explicita quais referentes são focalizados em dado momento da interpretação. Se restringirmos nossa atenção aos itens polissêmicos, o conceito de espaço Base serve para delimitar quais referentes relacionados a uma forma linguística são ativados durante a compreensão de um texto.

Além disso, com o conceito de *construtor de espaços*, a TEM possibilita situar e re-situar os referentes em termos de perspectivização epistêmica. A TEM, ainda, por meio das *pistas de contextualização* (CUTRER, 1994; FAUCONNIER, 1997), consegue explicitar gramaticalmente como um referente se relaciona a outro(s). Sendo assim, a TEM é capaz de amalgamar, em sua análise, as duas perspectivas que eram tomadas isoladamente: a preocupação com as ontologias (questão central no estudo da referência empreendido pela semântica tradicional) e a estruturação do texto (objeto de interesse por parte da LT clássica). Isto porque a TEM lida, ao mesmo tempo, com a ligação das expressões linguísticas aos referentes como representações de objetos no mundo (considerando as possibilidades de enquadramento e reenquadramento desses referentes numa dada base de conhecimento) e com o modo como a estruturação do texto relaciona essas ontologias.

Por fim, a TEM pode contribuir substancialmente para o ensino porque oferece um instrumental que permite abordar o texto estrutural e dinamicamente, cumprindo com a tendência, já enunciada, de reconhecer a Linguística Cognitiva como um modelo conceitual que permite observar a processualidade do texto.

4.2 A progressão referencial de um lexema polissêmico

Nesta seção, o foco da nossa atenção será a discussão acerca do emprego dos diferentes significados de um lexema polissêmico na construção de um texto. Mais especificamente, desejamos refletir sobre como se organizam, no texto, os diferentes significados de uma palavra polissêmica. Tal reflexão é relevante, se concordarmos que, para o falante, a polissemia é um “problema” que não existe (NERLICH & CLARKE, 2007). Num contexto de uso, a palavra apresenta somente um significado: aquele que o falante/redator tem em mente no momento em que fala/escreve; e ele está convencido de que o seu ouvinte/leitor está acessando o mesmo significado. Como vimos, Nerlich & Clarke (2007) explicam que o fator mais importante para a produção de novos significados para as formas linguísticas é o mesmo que reduz essa multiplicidade: o contexto de discurso. Nesse sentido, a natureza polissêmica das palavras normalmente não faz parte das preocupações do falante, enquanto ele produz seu discurso.

Não obstante, isso não evita que o entendimento do discurso produzido seja prejudicado porque o falante/redator não delimitou suficientemente o referente que desejava citar, ou o seu interlocutor remeteu a um referente diferente. Assim, a polissemia é um conceito que precisa ser aprendido para ser administrado eficientemente. Um produtor proficiente fica atento aos diferentes significados de uma palavra que podem ser acessados durante a recepção do seu texto e com a concatenação desses significados. Por outro lado, estamos considerando também que o mau gerenciamento desses significados relacionados entre si pode constituir um problema para a construção da textualidade (Cf. cap. 6).

Com isso em mente, procuraremos descrever como os vários referentes relacionados a um mesmo item polissêmico se organizam no interior do texto. Para tanto, lançaremos mão do conceito de *cadeia referencial*. Tal construto teórico, conforme veremos mais

detalhadamente, está relacionado à introdução e à manutenção dos referentes ao longo do texto. Por estar relacionada à manutenção de referentes, o estudo da progressão referencial, apesar de pertencer ao âmbito da coesão textual, articula-se às exigências de *repetição* e *progressão* da coerência textual (CHAROLLES, 1988 [1978]). No que concerne à repetição, um texto deve conter a recorrência de elementos e conteúdos. Essas retomadas proporcionadas pela repetição devem ser realizadas com o intuito de fazer o texto progredir por meio de acréscimos semânticos. Focalizando o objeto desta investigação, estaremos interessados em descrever a introdução e a manutenção dos diversos significados relacionados à palavra “cinema” nas redações, bem como os acréscimos informacionais proporcionados por eles. Tal articulação nos permite pensar em que sentido o trato dado a um item polissêmico no interior do texto contribui para a construção da coerência textual. Tendo isso em mente, passamos a discutir como os diferentes significados de uma palavra se organizam e se concatenam num texto.

Devido à influência de teorias cognitivas e interacionistas (Cf. seção 2.2), os estudos acerca da progressão referencial, já em seu momento inicial, não pressupunham uma estabilidade ou univocidade referencial. Para Marcuschi & Koch (2002), por exemplo, “todos os casos de progressão referencial são baseados em algum tipo de referenciação, não importando se são os mesmos elementos que recorrem ou não.” (p. 88). Com essas afirmações, abre-se espaço para que compreendamos que o conceito de progressão referencial abarca os casos em que temos uma pluralidade de referentes, se interpretarmos “elementos” como referentes.

Conforme vimos, a construção das cadeias referenciais está relacionada à coesão textual, uma vez que concerne à retomada dos referentes. A este respeito, Marcuschi & Koch (2002) afirmam que “*retomar* é uma atividade de continuidade de um núcleo referencial, seja numa relação de identidade ou não. Ressalte-se que a continuidade referencial não implica

referentes sempre estáveis nem identidade entre referentes.” (p. 38, grifos dos autores) Destarte, se voltarmos nossa atenção para o nosso objeto à luz de uma concepção de progressão referencial que não pressupõe identidade referencial, poderíamos pensar inicialmente que os diversos referentes relacionados a uma única forma linguística formariam uma única cadeia referencial.

A não-identidade entre os referentes que progridem está relacionada à ampliação propiciada pelo conceito de referenciação, que supera a equivalência entre a referência textual e a correferência presente nos estudos da LT clássica, de tal modo que o modelo pôde passar a abrigar, em seu escopo, casos em que: (i) uma forma remissiva não tem um antecedente explícito na superfície textual, (ii) uma nominalização encapsula²² toda uma porção textual, (iii) as avaliações de um referente que explicitam diferentes pontos de vista e orientações argumentativas, entre outros fenômenos.

Numa publicação mais recente, Koch & Elias (2009) explicam que referenciação é o “processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes” (p. 132) e que temos a progressão referencial quando “tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes” (p. 132). Nessa publicação, as autoras estabelecem uma restrição relativa ao referente envolvido na progressão referencial de um texto. Segundo as autoras, teremos progressão referencial quando tivermos a retomada/remissão de um *mesmo* referente. Essa restrição impõe uma certa estabilidade referencial, já que pressupõe que um mesmo referente perpassa, ao menos, uma porção do texto. A restrição imposta à progressão referencial repercute na conceituação das cadeias anafóricas ou referenciais:

²² Trata-se da investigação realizada por Francis (2003) sobre a forma como os grupos nominais concatenam e organizam o discurso escrito. A autora denominou esse tipo de coesão lexical dos grupos nominais como *rotulação* (“*labelling*”). Por meio da rotulação, encapsulam-se as informações do co-texto precedente (rótulos retrospectivos) e posterior (rótulos prospectivos).

Quando remetemos seguidamente a um mesmo referente ou a elementos estreitamente ligados a ele, formamos, no texto, *cadeias anafóricas ou referenciais*. Esse movimento de retroação a elementos já presentes no texto – ou passíveis de serem ativados a partir deles – constitui um princípio de construção textual, praticamente todos os textos possuem uma ou mais cadeias referenciais. (KOCH & ELIAS, 2009, p. 144, grifo das autoras)

Posteriormente, as autoras (2009) analisam o tipo de cadeia referencial presente nas diversas tipologias textuais. Como nosso *corpus* é constituído por redações argumentativas, predominam as sequências que as autoras denominam *sequências expositivas*. Citamos aqui apenas as observações tecidas a respeito dessa tipologia:

[...] em **sequências expositivas**, a cadeia anafórica principal dirá respeito ao referente (ideia) central que está sendo desenvolvido, podendo, evidentemente, haver outras, relativas aos demais referentes que forem aparecendo no curso da exposição. (KOCH & ELIAS, 2009, p. 146, grifo das autoras).

Já a partir da perspectiva instaurada por esse novo enquadramento conceitual, os vários referentes de um termo polissêmico não podem formar uma única cadeia referencial, ainda que eles estejam ligados a uma mesma forma linguística, uma que vez seus estatutos ontológicos são de natureza distinta. Gostaríamos de frisar, contudo, que, mesmo quando se leva em consideração a não-identidade de referentes no estudo da progressão referencial, *as questões decorrentes de como a polissemia se comporta na construção textual não são abordadas nos trabalhos dedicados ao assunto*. Antunes (2005), por exemplo, ao tratar da *repetição propriamente dita* como um recurso da *repetição*, não discute como a LT lidaria com a coesão textual construída a partir da recorrência de um item polissêmico. Assim, podemos afirmar que não se discutiu ainda como os diferentes referentes relacionados a uma palavra polissêmica se organizam estruturalmente no interior do texto.

Levando-se em conta as reflexões propiciadas por esses estudos iniciais e o objeto específico da nossa análise, gostaríamos de propor o seguinte questionamento: *os diferentes*

referentes relacionados entre si associados a uma mesma expressão linguística formam uma única cadeia referencial ou formam cadeias referenciais distintas?

Para os objetivos da nossa descrição, optamos por considerar que a recorrência de cada um dos referentes de um item linguístico polissêmico dá origem a uma cadeia referencial específica. Por conseguinte, a recorrência de diferentes referentes ligados a um lexema polissêmico levará à formação de cadeias referenciais distintas. Esse pressuposto que assumimos nos leva a considerar uma relativa estabilidade referencial. Dizer que os referentes são estáveis não significa dizer que são estáticos, porque podem ser diferentemente enquadrados no processamento discursivo. Sua estabilidade advém do fato de remeterem aos conhecimentos culturalmente compartilhados. É exatamente por considerarmos as diferentes perspectivas ou os diferentes (re)enquadramentos de uma conceptualização ontológica que podemos falar em progressão referencial.

Tal pressuposição nos parece adequada à teoria cognitiva que embasa a nossa análise. Toda atividade de designação por meio da língua – ou seja, de referenciação – se realiza mediante certa estabilidade referencial, uma vez que lançamos mão de bases ontológicas compartilhadas, a fim de que possamos produzir textos coesos e coerentes em relação aos referentes utilizados. Mesmo assim, convém esclarecer que os significados podem ser redimensionados por meio da construção de novos espaços mentais. Além disso, a opção por considerar que cada sentido dá origem a uma cadeia referencial nos permitirá descrever com mais clareza como cada entidade é cognitivamente processada, observando o seu estatuto na cadeia de espaços meio dos primitivos semânticos.

5 *CORPUS* E METODOLOGIA DE TRABALHO

O objetivo deste capítulo é fornecer uma descrição da metodologia empregada na pesquisa. Iniciamos pela constituição do *corpus* e, posteriormente, passamos à exposição dos passos seguidos para realizar a análise.

5.1 A constituição do *corpus*

Como já exposto na introdução deste trabalho, o *corpus* observado é constituído por 100 (cem) redações produzidas no processo seletivo de 2008 para os cursos de graduação em Medicina, Engenharia, Física, Odontologia e Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Escolhemos intencionalmente cursos de diferentes áreas – ciências da saúde, naturais, exatas e sociais – com o objetivo de compor uma amostra bastante diversificada no que tange à competência textual dos candidatos que realizaram o exame. Isto porque nossa intenção é oferecer uma análise da competência textual no que diz respeito à construção da progressão referencial em redações dissertativas dos estudantes que concluíram a Educação Básica (formada pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio) e que estão, em princípio, aptos a ingressar no Ensino Superior.

As redações observadas fizeram parte da prova de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (LPLB). A prova de LPLB era composta por dez questões discursivas e uma proposta de redação dissertativa. Por ser temática, dos sete textos que formavam a prova, seis estavam diretamente relacionados ao tema “cinema”. Na ocasião, com base na leitura dos textos oferecidos pela prova, os candidatos foram orientados a produzir uma redação

dissertativo-argumentativa, de 25 a 30 linhas, em que se apresentassem reflexões a respeito do *cinema como prática social*.

O fato de ser uma prova de vestibular traz algumas características que singularizam essa situação comunicativa. Em primeiro lugar, é uma situação *artificial* de comunicação: o objetivo é avaliar se o candidato é capaz de produzir um texto escrito sobre um tema previamente estabelecido para todo e qualquer concorrente, com correção gramatical e organização das ideias expostas, respeitando algumas regras que normatizam a produção de uma redação dissertativa, tanto no plano da forma, quanto do conteúdo. Ou seja, o importante não é *o quê* é dito, mas sim *o como* é dito.

Em segundo lugar, é uma situação de *competição*: o produto será avaliado e receberá uma pontuação, que será utilizada para o estabelecimento da aprovação/reprovação e posterior classificação do candidato. Assim, o redator sabe que a nota atribuída à sua redação poderá garantir, ou não, uma vaga na universidade pública. O texto, desse modo, não tem uma finalidade em si mesmo, de discutir seu tema, por exemplo; sua existência decorre de outro objetivo: alcançar a aprovação no vestibular.

Por fim, em relação aos participantes da situação comunicativa, temos, de um lado, o redator, um candidato que está concorrendo com os demais a uma vaga, e, de outro, o leitor, o corretor do processo seletivo. Dessa forma, há uma relação *assimétrica* entre produtor e recebedor. O produtor escreve aquilo que ele imagina que o avaliador gostaria de ler. Os participantes não se conhecem e tudo com o que podem contar são as imagens mutuamente construídas e as expectativas daquilo que é conveniente dizer nas 25 linhas sobre o tema.

Empregamos, na observação das redações, os procedimentos metodológicos que passamos a descrever.

5.2 A metodologia de trabalho

Nossa primeira medida foi restringir o número de redações a serem analisadas. No início, contávamos com um grupo de 500 (quinhentas) redações. Desse total de quinhentas redações, selecionamos 100 (cem) redações para realizar uma observação sistematizada. Tínhamos acesso apenas ao texto produzido pelo candidato. Assim sendo, não havia nenhuma indicação quanto às características que singularizavam o redator: não sabíamos, por exemplo, qual era sua idade, sexo e lugar de origem, ou se havia estudado em escola pública ou particular. Desse modo, não utilizamos nenhuma variável relacionada ao produtor para proceder a uma delimitação do *corpus* final sobre o qual nos debruçaríamos. Como nosso objetivo principal era o de descrever a construção da progressão referencial do item polissêmico “cinema” por meio das cadeias referenciais, optamos por selecionar, após a leitura de todas as quinhentas redações, apenas aquelas que apresentassem esse termo de modo recorrente. Assim, a maior parte do *corpus* é composta por textos que apresentam, no mínimo, 5 (cinco) ocorrências da palavra “cinema”. Eventualmente selecionamos algumas redações que não atingiram esse mínimo por terem se mostrado relevantes para algum ponto da exposição.

Na delimitação das cadeias referenciais, baseamo-nos no significado sugerido pelo contexto da frase para o termo “cinema”. A recorrência de um mesmo significado leva à formação de uma única cadeia referencial. A recorrência de diferentes significados leva à formação de cadeias referenciais distintas, uma para cada significado. Apesar de a retomada dos referentes poder ser feita por meio de substituição pronominal, lexical (por meio de sinônimos e hiperônimos) ou por elipse, optamos por dirigir a nossa atenção, em virtude dos nossos objetivos de análise, para os SNs cujo termo nuclear fosse a palavra “cinema”. Eventualmente, faremos alusão às outras estratégias de recuperação referencial.

Quanto aos pressupostos teóricos, utilizaremos a Teoria dos Espaços Mentais para descrever como as cadeias referenciais relativas ao termo “cinema” se organizam estruturalmente nas redações, observando o estatuto cognitivo dos referentes por meio dos primitivos semânticos ao longo do processamento cognitivo do texto. Para os diagramas apresentados ao longo da análise, utilizaremos o modelo dos Espaços Mentais, com pequenas adaptações, apresentando o estatuto de cada referente à medida que o texto progredir.

A exposição das falhas seguirá um padrão: primeiramente, faremos uma exposição geral sobre a falha, explicando sua natureza e apresentando sua esquematização; em seguida, transcreveremos integral e textualmente as redações seguidas de suas respectivas análises qualitativas e formalizações. Grifaremos, nas redações descritas, as expressões linguísticas que estiverem sendo foco de atenção durante a análise.

6 ANÁLISE DAS REDAÇÕES

O objetivo deste capítulo é oferecer uma análise da progressão textual por meio do trato dado aos referentes ativados pelo lexema polissêmico “cinema” nas redações produzidas no Vestibular UFRJ 2008, cuja proposta solicitava que os candidatos apresentassem suas reflexões sobre *o cinema como prática social*. Dessa forma, focalizaremos nossa atenção nas cadeias referenciais relativas ao tópico (tema) da redação. Partimos da hipótese de que os variados referentes que podem ser ativados pelo item linguístico “cinema” levarão à formação de diferentes cadeias coesivas. Dado que restringimos nossa observação à exploração do potencial polissêmico de um lexema na construção textual, estaremos especialmente interessados nos SNs cujo núcleo seja o termo “cinema”. Consequentemente, não serão foco de nossa atenção, embora eventualmente apareçam em nossa análise, as outras estratégias que garantem a retomada e a continuidade referencial, tais como a substituição por elipse, pronomes, sinônimos ou hiperônimos.

Levando o co-texto que circunscreve o SN em consideração no estabelecimento da referência, nossa análise focará os especificadores e os complementos que estruturam o SN. Tais elementos desempenham um papel importante na tecedura das redações analisadas porque estão diretamente relacionados à construção da coesão textual. Observaremos de que modo esses elementos linguísticos são pistas que auxiliam o receptor na interpretação das diferentes cadeias referenciais erigidas pelo termo “cinema”. Conforme vimos (Cf. 2.4.2.3), podemos considerar esses elementos como *pistas de contextualização*, no exame da progressão referencial, porque podem sinalizar para o leitor:

- (i) em que espaço mental um novo referente deve ser introduzido;
- (ii) se um novo referente está sendo introduzido no espaço Base;

(iii) a que referente o produtor do texto está fazendo referência em determinado estágio do texto;

(iv) que enquadramento serve de Ponto de Vista para a introdução de uma nova proposição com um novo enquadramento do referente;

(v) que referente se encontra em Foco.

No que diz respeito à administração dos *primitivos semânticos*, os especificadores e os complementos do SN são pistas linguísticas relevantes para o gerenciamento cognitivo das cadeias referenciais, indicando, para o leitor, qual o estatuto de determinado referente no conjunto de espaços.

No que concerne especificamente ao trato das cadeias referenciais formadas pelo termo “cinema”, essas pistas de contextualização podem indicar ao leitor:

(i) o referente que deve ser atribuído a uma dada ocorrência do termo “cinema”;

(ii) a introdução de um novo significado de “cinema” no espaço Base;

(iii) a retomada de um significado de “cinema” introduzido em algum espaço mental prévio, caso em que se forma uma cadeia de espaços mentais;

(iv) a mudança no enquadramento de um referente.

É preciso ter em mente que nosso trabalho enfoca a exploração do potencial polissêmico de um item linguístico na construção do texto. Como os falantes, em geral, não têm consciência, em situações espontâneas de comunicação, da polissemia dos itens linguísticos, como já enunciado na apresentação deste trabalho, o que determina a boa ou a má qualidade da redação no trato com itens polissêmicos é a compreensão metalinguística do conceito de polissemia – estamos considerando o conhecimento metalinguístico como o conhecimento advindo da reflexão consciente do falante sobre o próprio sistema linguístico.

Abordaremos, inicialmente, alguns dos problemas relacionados à progressão referencial. A detecção das falhas no emprego dos referentes advém da observação direta das

redações que compõem nosso *corpus*. Posteriormente, apresentaremos algumas características das redações bem-sucedidas quanto ao manejo das cadeias referenciais com um lexema polissêmico. Em ambos os casos, transcreveremos as redações mais representativas do *corpus*. Passamos, então, à descrição da progressão referencial nas redações analisadas.

6.1 Redações com problemas de progressão referencial

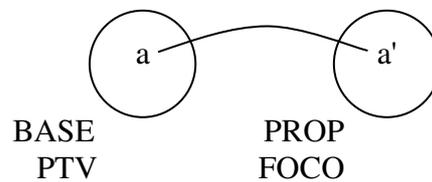
O objetivo desta seção é propor uma tipologia para alguns problemas relacionados à progressão referencial observados nas redações analisadas. É preciso ressaltar que esses problemas não são estanques. Na verdade, alguns deles estão intimamente relacionados, de tal modo que a ocorrência de um pode levar ao surgimento de outro. Por uma questão de clareza da exposição, optamos por tratá-los separadamente. Não é nossa intenção fazer uma listagem exaustiva dos problemas relativos à progressão referencial, mas identificar os mais recorrentes e os mais prejudiciais à construção estrutural do texto.

6.1.1 Sistematização das falhas

Antes de iniciarmos a análise, gostaríamos de estabelecer uma sistematização das falhas relativas à progressão referencial que podem ser identificadas por meio da TEM. Para tanto, levaremos em consideração o gerenciamento cognitivo do estatuto do referente por meio dos *primitivos semânticos* – Base, Foco, Ponto de Vista e Proposição – e a função desempenhada pelas *pistas de contextualização*.

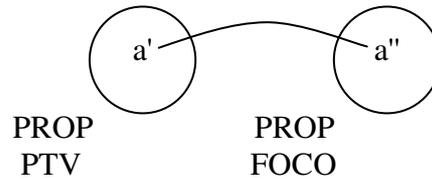
Em sua primeira ocorrência no texto, a contraparte (a') de uma expressão linguística liga-se a uma conceptualização de uma ontologia desse referente (a), situada no espaço Base, que lhe serve como Ponto de Vista inicial. Nesse momento, o referente textual (a') encontra-se situado no espaço Foco e num espaço Proposição por meio do qual se apresenta um dos vários enquadramentos possíveis para esse referente. O esquema abaixo ilustra a situação que acabamos de descrever:

Figura 14: Ligação de um referente textual a uma conceptualização ontológica



Num segundo momento da construção da referência textual, o enquadramento do referente (a') é retomado, servindo de Ponto de Vista para a introdução, em um novo espaço Proposição, de um novo enquadramento desse mesmo referente (a''), que, nesse estágio, passa a ser o Foco. Guardadas as limitações de processamento cognitivo, esse processo pode ser repetido diversas vezes ao longo do texto, com a introdução de novos enquadramentos do referente (a''', a''''...) e a conseqüente reorganização dos estatutos dos espaços mentais. Forma-se, assim, uma cadeia referencial, com a recuperação e a manutenção de um referente em foco, como pode ser observado na seguinte formalização desse segundo momento da cadeia de espaços mentais:

Figura 15: Reenquadre de um referente



No caso do trato com itens polissêmicos, a boa estruturação da cadeia referencial depende do conhecimento de que se está lidando com lexemas com vários significados que não devem ser confundidos na leitura do texto e de que há elementos linguísticos que ajudam nessa organização. Em contraposição, concluímos, a partir da observação do *corpus*, que *os maiores problemas estão relacionados ao emprego não-consciente dos vários significados que os lexemas podem ativar*. Estamos denominando tal falha como *Presunção de monosemia*. Por não reconhecer o potencial polissêmico de um lexema, o redator o emprega indistintamente, sem atentar para a delimitação e a articulação dos diversos significados que a forma linguística pode acionar. Essa falha em nível semântico reflete-se na superfície textual, uma vez que os recursos coesivos estão a serviço das relações semânticas. Assim, no plano da expressão, essa falha se materializa no manejo inadequado das pistas de contextualização, que não cumprem a sua função de auxiliar o leitor na identificação dos diferentes significados de um lexema e no enredamento desses significados na construção textual. Desse modo, observando o processo de construção da referência de itens polissêmicos, a TEM pode nos auxiliar na identificação das seguintes falhas:

(i) Falha no estabelecimento da relação entre as contrapartes textuais: esse problema diz respeito diretamente às relações estabelecidas entre ocorrências do item polissêmico que direcionam para uma mesma ontologia e está relacionado às seguintes falhas:

a) *Relação frouxa entre as contrapartes*: ao menos dois enquadramentos de um mesmo referente são percebidos como mal relacionados no texto, ou mal relacionados ao espaço Base, geralmente por problemas no emprego das pistas de contextualização;

b) *Ambiguidade referencial*: uma mesma forma linguística aponta para, ao menos, dois referentes distintos no co-texto (ambiguidade anafórica), ou para, no mínimo, duas ontologias (ambiguidade ontológica). Não detectamos exemplos de ambiguidade ontológica nas redações;

c) *Falsa contraparte*: trata-se de uma retomada sem reenquadramento, ou seja, sem acréscimos semânticos, o que não contribui para a progressão textual;

(ii) Falha na identificação de uma ontologia no espaço Base: o leitor não é capaz de atribuir com clareza uma ontologia para a forma linguística presente no texto. Na descrição, identificaremos essa falha como *ausência de delimitação ontológica*. A evidência dessa falha pode ser a omissão de pistas de contextualização que orientariam o leitor na identificação de um referente. A esse respeito, os complementos que se ligam ao núcleo do SN desempenham uma importante função de delimitar o escopo da referência de uma forma linguística;

(iii) Falha relacionada ao espaço Foco: nesse caso, um referente posto em foco é abandonado. Estamos identificando essa falha como *abandono do referente*;

(iv) Falha relacionada ao espaço Ponto de Vista: um novo espaço Proposição é introduzido no texto sem um Ponto de Vista prévio. Nos casos em que a *ausência de espaço Ponto de Vista* ocorre, em vez de o texto progredir gradualmente, articulando informações novas a informações dadas, o texto progride com “saltos abruptos”.

Tendo proposto essa sistematização do processo de enredamento dos referentes num texto à luz da TEM, passamos à análise qualitativa do *corpus*, tendo por objetivo identificar os problemas relacionados à progressão referencial detectados nas redações. Como os textos apresentaram mais de uma das falhas apontadas neste trabalho, resolvemos fazer referência aos demais problemas ainda que não fossem o foco em determinado momento da análise. Nos casos em que o *corpus* oferecia mais de uma redação com a falha em discussão ou diferentes

aspectos relacionados à falha, consideramos produtivo apresentar mais de um texto para exemplificação.

6.1.2 *Problemas relacionados à ligação das contrapartes*

Dentre os problemas concernentes ao estabelecimento de relações entre as contrapartes, destacamos a *relação frouxa entre as contrapartes*, a *ambiguidade referencial* e a *falsa contraparte*. Embora a *ambiguidade referencial* diga respeito à ligação entre as contrapartes, ela será abordada no fim desta seção, uma vez que os casos identificados não estão diretamente relacionados à questão da polissemia do lexema “cinema”.

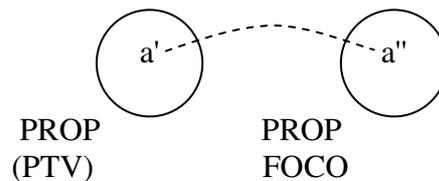
6.1.2.1 Relação frouxa entre as contrapartes

Conforme vimos no capítulo dedicado aos pressupostos teóricos, os elementos de um espaço mental podem ter contrapartes em outros espaços, o que garante o estabelecimento de relações interespaciais. É exatamente esse fenômeno que leva à formação de cadeias referenciais, em que podemos observar os diferentes enquadramentos de um mesmo referente, possibilitando-nos falar em *progressão* referencial.

O que acontece quando existe uma *relação frouxa entre as contrapartes* é que a relação entre os diferentes enquadramentos de um referente é turva, imprecisa. Tal falha gera, inclusive, problemas relacionados à progressão sequencial, uma vez que a passagem de um segmento textual a outro se faz de modo pouco articulado. Tal deficiência demanda um grande esforço por parte do leitor no estabelecimento da relação entre as contrapartes, a fim

de atribuir coerência ao que lê. O esquema que utilizaremos para representar essa falha é o que segue:

Figura 16: Esquemática da falha *relação frouxa entre as contrapartes*



Na esquematização acima, o tracejado que liga o referente textual (a') à sua contraparte (a''), num outro espaço mental, indica que a relação entre as contrapartes é frouxa, ou seja, pouco nítida. Empregamos o Ponto de Vista entre parênteses porque, como a relação entre as contrapartes é frouxa, verificamos que o espaço mental prévio não constitui um Ponto de Vista ideal para a introdução da nova proposição. Vejamos um exemplo dessa falha na redação 04:

REDAÇÃO N.º 04

Cinema e Sociedade

Com o avanço dos meios de comunicação a sociedade tornou-se informativa, receptora de conhecimentos e também defensora de opiniões sobre os mais variados assuntos, um destes meios que é utilizado com frequência é **o cinema**.

O cinema além de ser um ambiente de diversão, namoro, encontro com amigos e também um ambiente familiar, é um espaço onde os filmes retratados passam vários conhecimentos que são retratados em nosso cotidiano

Em detrimento do crescimento deste meio de comunicação o homem passou a encher e ter uma visão mais abrangente do mundo atual, até porque possui uma extrema importância na área da educação e também na sua própria cultura

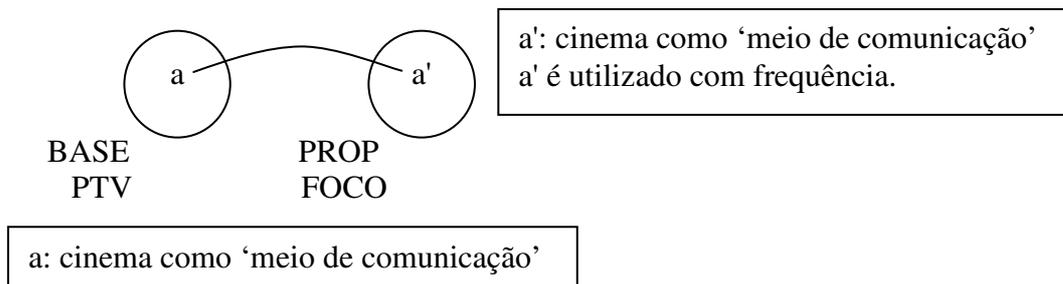
Temos a oportunidade de conhecer culturalmente países, tanto desenvolvidos com subdesenvolvidos, como exemplo a África que se encontra num estado caótico, também a influência da cultura norte-americana.

Enfim observamos a extrema importância deste meio em nossa cultura e também em nossa educação, aqueles que utilizam este meio poderiam incentivar e ajudar pessoas que infelizmente não possuem acesso e ter uma preservação maior para aquilo que precisamos.

Esta arte deve ser preservada e intensificada para que tenhamos mais informação e que passemos para superar os acontecimentos que acontecem no mundo como forma de ajudar o cinema.

No que concerne à redação 04, dirigiremos nossa atenção apenas para os dois parágrafos iniciais dessa produção. No primeiro parágrafo, o redator chama a atenção para o emprego frequente do cinema como ‘meio de comunicação’ e afirma que, com o avanço dos meios de comunicação, a sociedade passou a ter mais acesso à informação (*tornou-se informativa, receptora de conhecimentos e também defensora de opiniões sobre os mais variados assuntos*). A partir da introdução do referente “cinema” como ‘meio de comunicação’ no texto, ativa-se uma cadeia referencial relativa a esse enquadramento. O esquema abaixo nos mostra como ligamos o referente textual (a') à sua conceptualização ontológica (a) no espaço Base:

Figura 17: Identificação de uma conceptualização ontológica

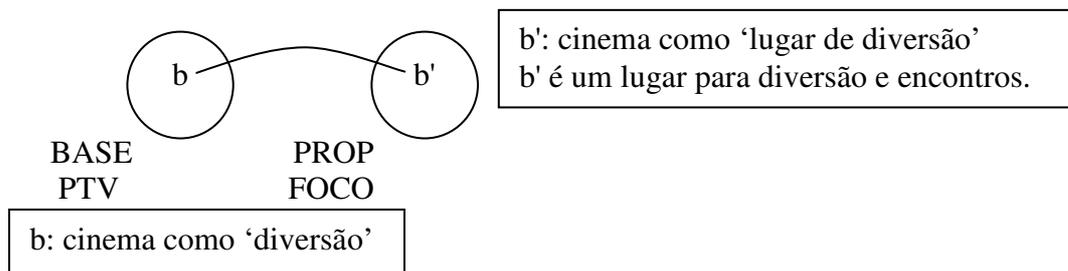


Partindo do pressuposto de que essa perspectiva será o tópico discursivo (tema) da redação e considerando que um texto coerente exhibe a recorrência de conteúdos, o leitor cria a expectativa de que esse enquadramento do referente “cinema” será retomado nos próximos períodos e parágrafos para novos acréscimos. E, de fato, no início do segundo parágrafo, a expressão definida “o cinema” faz crer que o mesmo enquadramento do primeiro parágrafo será retomado, já que o artigo definido é um indício de que se está recuperando um referente dado.

O início do segundo parágrafo, no entanto, apresenta o cinema como um ‘lugar de diversão e encontro’ (*um ambiente de diversão, namoro, encontro com amigos e também um*

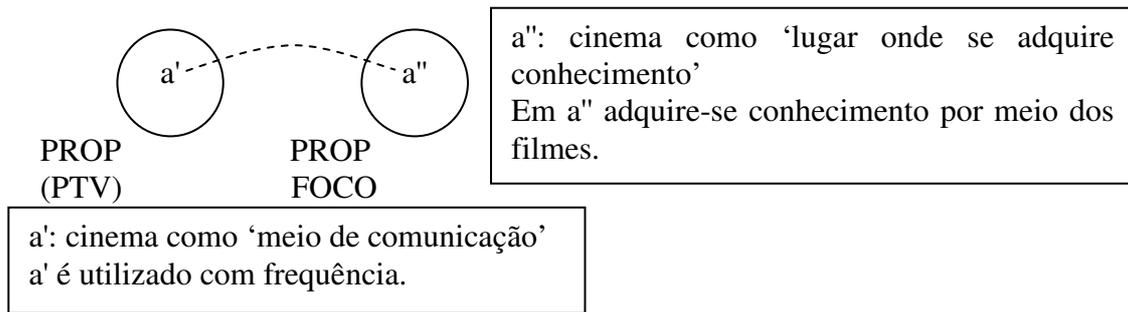
ambiente familiar), o que direciona o foco da atenção do leitor para uma outra ontologia (b) ligada ao cinema e dá início a uma possível nova cadeia referencial. Consequentemente, retira-se o referente da cadeia anterior (a') da posição focal e coloca-se o novo referente (b') em Foco, como mostra a seguinte figura:

Figura 18: Ativação e focalização de um novo referente



No final do segundo parágrafo, o cinema é apresentado como um 'lugar onde se obtêm informações', o que, de certa forma, recupera a proposição do primeiro parágrafo. O que podemos observar é que, ao inverter a posição dos enquadramentos e só retomar o cinema como 'meio de comunicação' através do cinema como 'conhecimento' no fim do segundo parágrafo, a relação entre as contrapartes que formam essa cadeia referencial fica comprometida, e, por conseguinte, o leitor fica sem saber se o redator está tratando de um mesmo referente ou de outro. A figura a seguir procura representar essa relação frouxa entre as contrapartes:

Figura 19: Exemplo de *relação frouxa entre as contrapartes*



Consideramos que a relação entre esses referentes é percebida como turva por causa da inversão inadequada. Concomitantemente, a distância das menções aos referentes (a') e (a'') e a inserção do referente textual (b') contribuem para o afrouxamento da relação entre as contrapartes. Além disso, o enquadramento do cinema como 'lugar de diversão e encontros' é introduzido sem que sejam estabelecidas relações com segmentos textuais anteriores e não é retomado em pontos posteriores do texto, ou seja, o enquadramento de cinema como 'lugar de diversão e encontros' não contribui para a construção do texto. Essa falha está relacionada, conforme se verá mais adiante, ao *abandono do referente*.

O exemplo da redação 04 mostra que, ao produzir um texto, é preciso planejar a composição de suas cadeias referenciais e organizar previamente em que sequência os referentes serão introduzidos e retomados. Essa redação evidencia, também, que é preciso estar atento às inversões e inserções, para que esses recursos não tornem pouco nítida a relação entre as proposições a respeito de um referente.

Apresentamos, a seguir, outra redação que também apresenta problemas de *relação frouxa entre as contrapartes*:

REDAÇÃO N.º 45

Diversão cultural

Ação, comédia, terror, romance, documentário, etc. Através de inúmeros gêneros do cinema é possível ter um meio de diversão e cultura. Hoje com a globalização vemos filmes de vários lugares do mundo, assim podendo nós os conhecer melhor.

Hoje ficou mais acessível ir ao cinema. Uma vez que os preços não são tão altos, há cinemas em qualquer esquina e uma variedade de filmes que ficamos até confusos na hora de escolher o nosso preferido.

Filmes estrangeiros infelizmente antes mesmo de serem lançados em nossos cinemas, já são pirateados e vendidos a mixarias.

Socialmente ir ao cinema é muito importante, encontrar com os amigos, levar a namorada. Tendo limites e respeitando todos que vão para ver um filme. Os filmes nos levam a discutir acerca de temas neles abordados.

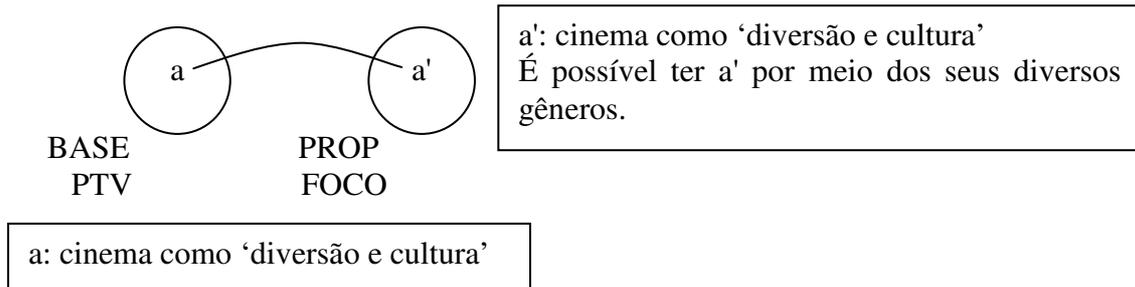
Os filmes nos fazem sair de nós e nos transporta para dentro deles. A imaginação nos faz despertar sentimentos como se estivéssemos participando daquele filme

Contudo, devemos disponibilizarmos tempo de irmos ao cinema, assim tendo uma vida social e cultural rica.

A redação 45 deixa visível que o afrouxamento das relações entre as contrapartes está intimamente relacionado a problemas de *articulação*, conforme foram discutidos por Costa Val (1999). A articulação diz respeito “à maneira como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, como se organizam, que papéis exercem uns com relação aos outros, que valores assumem uns em relação aos outros.” (COSTA VAL, 1999, p. 27). Para avaliar esse requisito de coerência, Costa Val (1999) considerou dois aspectos: a *presença* e a *pertinência* das relações entre os conceitos apresentados. Um texto pode não explicitar a ligação existente entre conceitos relacionáveis (o que diz respeito à presença da relação no texto), ou pode estabelecer inapropriadamente relações entre conceitos (o que concerne à pertinência das relações estabelecidas). Os exemplos discutidos por Costa Val (1999), em sua pesquisa acerca da textualidade de redações também produzidas para o vestibular, apontam que as produções com problemas de articulação na superfície textual apresentam desconexão na estrutura conceitual subjacente. Enfocando especificamente o trabalho com a progressão referencial, é preciso que alguma relação entre os referentes a que se fez alusão esteja *presente* e que essa relação seja *pertinente*.

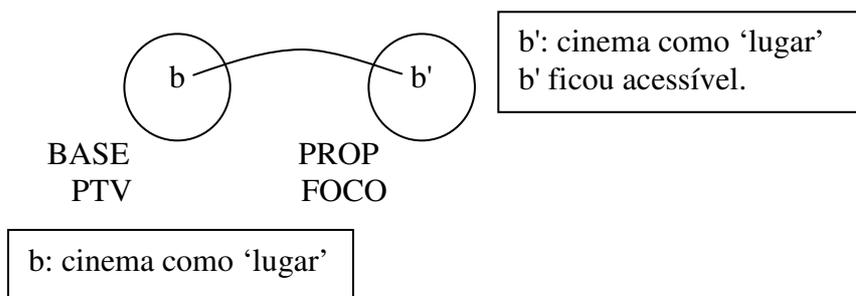
Vejamos de que modo a *relação frouxa entre as contrapartes* apresenta pontos de contato com problemas no requisito *articulação*. Em seu início, a redação 45 afirma que o cinema, por meio dos seus *diversos gêneros*, é um meio de ‘diversão e cultura’:

Figura 20: Ativação e focalização do referente cinema como ‘diversão e cultura’



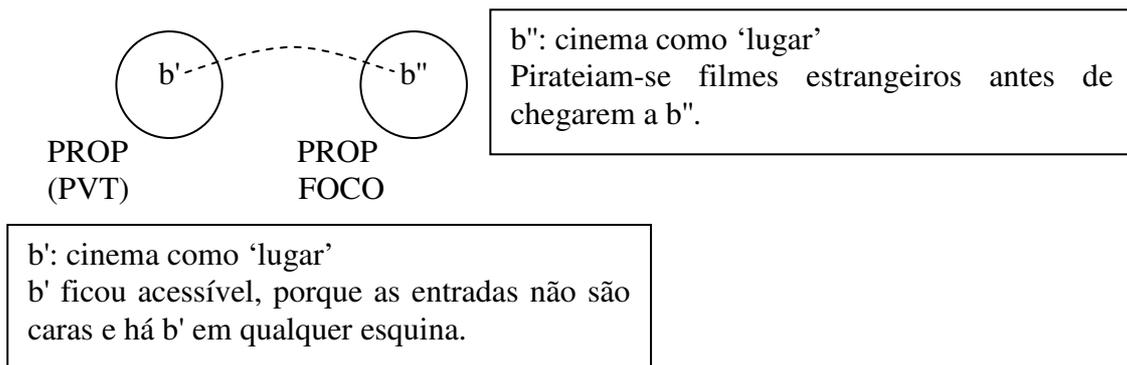
Finaliza-se o parágrafo de introdução, afirmando que, devido à *globalização*, temos acessos a *filmes de diferentes lugares do mundo*. O texto não explicita qual seria a relação entre essas constatações que formam o primeiro parágrafo, ou seja, a relação entre os referentes não está *presente* no texto. Assim, todo o trabalho para a construção de um vínculo fica a cargo do leitor. O segundo parágrafo apresenta um enquadramento completamente novo: trata-se do cinema como ‘lugar’ acessível (*hoje ficou mais acessível ir ao cinema, uma vez que os preços não são tão altos e há cinemas em qualquer esquina*):

Figura 21: Ativação e focalização de um novo referente



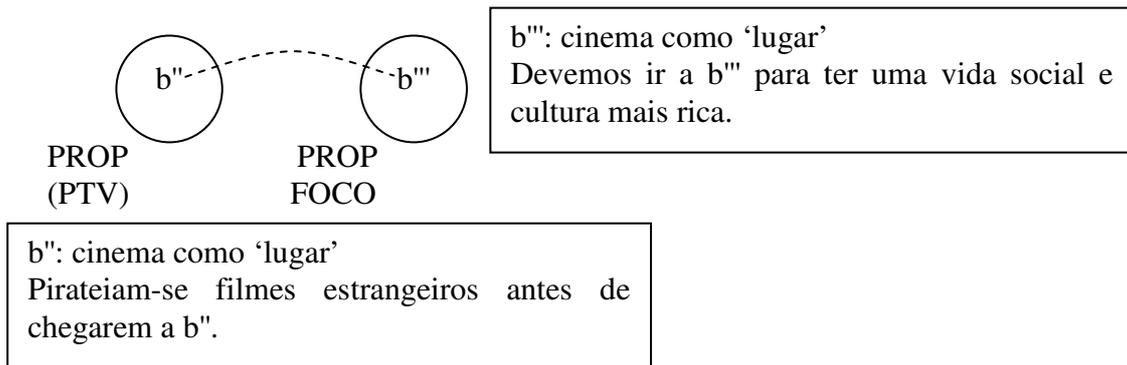
O produtor do texto novamente não fornece para o leitor pistas que explicitem a articulação entre esse novo referente (b) e o anterior (a) e suas proposições. Com a leitura do segundo parágrafo, a sensação que temos é a de que o redator abandonará o referente da primeira ocorrência. O terceiro parágrafo retoma o cinema como ‘lugar’ para dizer que *os filmes estrangeiros são pirateados* (ou seja, produzem-se cópias ilegais deles) *antes mesmos de serem exibidos nos cinemas*. Além de essa infração não se restringir apenas aos filmes estrangeiros, o produtor infringe novamente a necessidade de articular as proposições. Por essa razão, entendemos que há uma relação frouxa entre as contrapartes (b') e (b''):

Figura 22: Exemplo de relação frouxa entre as contrapartes



O quarto parágrafo retoma o cinema como ‘lugar’, mas novamente não promove uma articulação com os conteúdos das proposições anteriores. O texto não estabelece uma relação entre *a importância social de se ir ao cinema* com *a pirataria dos filmes estrangeiros* e *a facilidade de acesso aos cinemas hoje em dia*. A esta altura o leitor já está se perguntando que mensagem o produtor deseja transmitir. Mas é difícil encontrar alguma unidade nessa redação. Mais uma vez, a relação entre as contrapartes é obscura:

Figura 23: Exemplo de *relação frouxa entre as contrapartes*



O parágrafo de conclusão apresenta um conselho muito recorrente no *corpus*: *devemos disponibilizar tempo para irmos a cinema para termos uma vida social e cultural rica*. A única relação existente entre esses três últimos enquadramentos é que eles fazem referência ao cinema como um 'lugar', mas as proposições que se fazem a respeito dessa perspectiva de cinema não dialogam entre si.

6.1.2.2 Falsa contraparte

Frequentemente, deparamo-nos com textos que, apesar de preencherem de 25 a 30 linhas, como é exigido nas orientações da prova de redação, têm pouco a dizer. A sensação que se tem é que o texto apenas parafraseia o conteúdo do parágrafo anterior, apresentando, como nova, uma informação que já é dada. Conforme veremos, por meio da TEM, somos capazes de visualizar estruturalmente esse esvaziamento semântico que perpassa a redação. Estamos denominando essa falha como *falsa contraparte*.

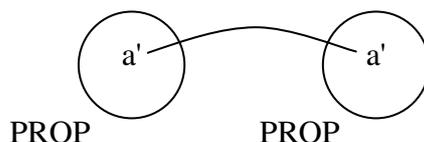
Gostaríamos de explicar o porquê desse nome. Um texto dissertativo com bom padrão de textualidade apresenta *continuidade e progressão* (CHAROLLES, 1988 [1978]; COSTA VAL, 1999), ou seja, ele contém a recorrência de elementos e conteúdos com a finalidade de

apresentar acréscimos semânticos. Nesse processo, o esperado é que os referentes retomados sofram reenquadramentos, para garantir que novas informações sejam encadeadas com as informações dadas. O texto que apresenta *falsa contraparte* falha exatamente nesse processo, pois, embora haja continuidade, não há progressão.

De outra forma: as retomadas *não* estão a serviço de reenquadramentos dos referentes já introduzidos, o que implicaria novas informações para o universo textual. São, na verdade, tão-somente recorrências dos mesmos enquadramentos. Assim, a progressão referencial fica prejudicada e, conseqüentemente, a progressão do texto como um todo fica comprometida. Confirmando a conclusão de Costa Val (1999) de que um dos problemas mais graves das produções de alunos é a baixa informatividade, a *falsa contraparte* apresentou uma elevada incidência em nosso *corpus*.

Essa ausência de progressão leva a um texto com baixo grau de *informatividade*, que diz respeito à “capacidade que tem um texto de efetivamente informar seu receptor.” (COSTA VAL, 1999, p. 31). Um dos critérios para se avaliar a informatividade é a *imprevisibilidade*, que concerne à quantidade de informação desconhecida veiculada pelo texto (COSTA VAL, 1999). Assim, um texto repleto de clichês, estereótipos, frases feitas e constatações óbvias terá elevada previsibilidade e, conseqüentemente, baixa informatividade. No outro extremo, textos com alto grau de informatividade podem não angariar a atenção do leitor. O ideal, portanto, é procurar um equilíbrio, articulando informações novas com informações dadas. O texto predominante formado por *falsas contrapartes* apresenta baixo grau de informatividade porque possui elevada previsibilidade. O esquema que representa essa falha é o que apresentamos a seguir:

Figura 24: Esquemática da falha *falsa contraparte*



Como temos uma mera repetição do mesmo conteúdo, a *falsa contraparte* (ativada pela forma remissiva no texto) será representada pelo mesmo elemento do espaço mental prévio (ativado pela menção anterior): (a'). Além disso, por não haver acréscimos semânticos, o espaço mental prévio não serve como um Ponto de Vista para a introdução de novas informações, e tampouco há proposições novas para ocupar o espaço Foco. Por essa razão, as notações dos primitivos semânticos PTV e FOCO serão suprimidas na representação dessa falha. Selecionamos três redações para mostrar como a *falsa contraparte* pode ser identificada nos textos. Passemos à redação 34:

REDAÇÃO N.º 34

Leitura de imagens

Cinema é um meio de se atualizar, encontrar amigos namorar, e muitas outras coisas. Hoje em dia as pessoas vão ao cinema para se divertirem, é um lazer para toda família. Existem muitos filmes educativos que podem ser vistos por pessoas de qualquer idade.

Os estudiosos afirmam que ir ao cinema faz bem ao corpo e a mente. Muitos filmes infantis, são educativos, mostrando como as crianças devem agir e se portar, e há também aqueles que são diversão.

Os Jovens marcam de ir ao cinema com amigos e namorados para se divertirem e botar o papo em dia. Como se cochicha dentro de um cinema muitas vezes é porque você não entendeu ou porque o garoto do banco da frente é um gatinho ou até porque o filme é chato e você prefere cochichar sobre o que seu amigo fez ontem.

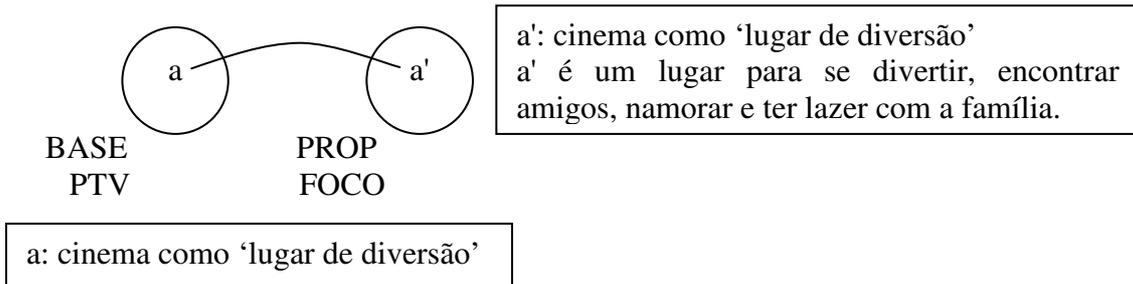
Tem muitos filmes que vc vai ver só para exercitar a mente e ele nem precisa ser educativo. Os filmes de terror, por exemplo, você fica ali juntando as provas e as evidencias pra saber que é o assassino.

Nos filmes de romance que você leva sua namorada, nem sempre você so exercita a mente, mais também outras partes.

Filme não é pra se ver e sim pra se imaginar então ve se vai ao cinema e leva os amigos, namorados, pais e filhos.

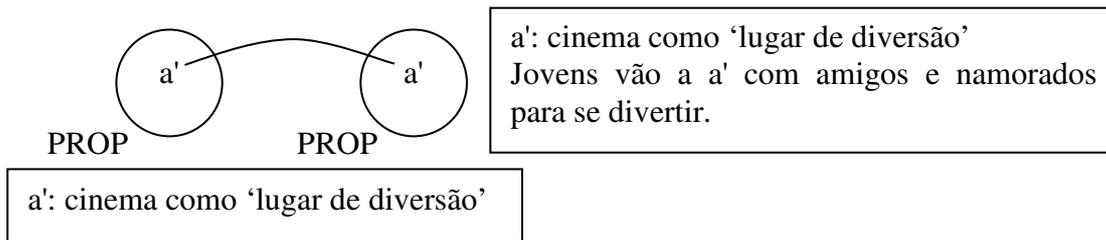
No parágrafo de introdução, a redação 34 apresenta o cinema como um ‘lugar’ aonde as pessoas podem ir para *se divertir, encontrar amigos, namorar, sendo um lazer para toda a família*. Ativa-se, assim, uma cadeia referencial acerca do cinema como ‘lugar de diversão’:

Figura 25: Ativação e focalização do referente cinema como ‘lugar de diversão’



O segundo parágrafo se limita a dizer que *ir ao cinema faz bem para o corpo e para a mente*, mas não explica de que modo. O início do terceiro parágrafo praticamente parafraseia o conteúdo do primeiro parágrafo ao dizer que *os jovens vão ao cinema com amigos e namorados para se divertir e botar o papo em dia*, e, em seguida, tece comentários a respeito do comportamento dos espectadores que servem apenas para preencher linhas e fazer o leitor perder o foco da discussão, que, a esta altura do texto, já deveria estar se encaminhando para o desenlace. O que temos, na verdade, é a repetição do mesmo enquadramento, sem que essa retomada tenha sido empregada como uma estratégia útil de acréscimo semântico relevante. Ou seja, a primeira ocorrência sequer serve de Ponto de Vista para a introdução de novas informações a respeito do cinema como ‘lugar de diversão’ e, por conseguinte, nenhuma informação nova é posta em Foco. O resultado é um texto com baixo nível de informatividade. O esquema abaixo evidencia esse problema:

Figura 26: Exemplo da falha *falsa contraparte*



Em sua conclusão, a redação 34 segue uma estratégia muito recorrente no *corpus*: incentivar o leitor a *ir ao cinema com amigos, namorados, pais e filhos*. Conforme demonstramos, toda a linha argumentativa – e, conseqüentemente, o encadeamento referencial do texto – é uma constante reiteração da ideia lançada na introdução: *O cinema é um lugar de diversão com amigos, namorados e familiares*. Vejamos um outro exemplo retirado do *corpus*:

REDAÇÃO N.º 46

O poder do cinema

O cinema é uma arte que meche com as pessoas. Hoje em dia elas são tão chagadas a filmes que acabam vivendo como o personagem. A tecnologia muito avançada faz uma enorme melhoria nos filmes, os deixando cada vez mais reais.

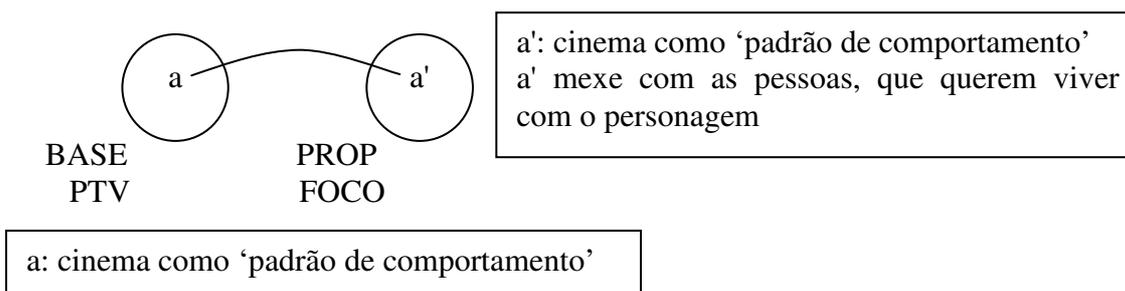
O cinema hoje tão atraente meche com a personalidade de algumas pessoas. Essas pessoas que esquecem de suas vidas e querem ser como os personagens de filmes assistidos por elas. Querem falar como o personagem, agir como o personagem, ser como ele até na aparência, fazem uma idolatria total. **O cinema** está a cada dia que passa atraindo mais pessoas e as vezes até acabando com elas.

A tecnologia fez com que **o cinema** ficasse muito mais atraente e real, fazendo com que as pessoas se envolvam demais e acabem se dando mal, pois a ignorância é tão grande que acabam achando que tudo que acontece no filmes possa acontecer a ela também.

Os filmes de hoje podiam ensinar mais sobre o passado, cultura e religião dos povos. Muitos filmes mostram coisas fora do comum e muita gente acaba acreditando. Acho que escritores e diretores deviam tentar mostrar as pessoas sobre o passado, das mais ensinamento a elas de como eram as coisas antigamente, como tudo aconteceu, pois as pessoas estão pobres de conhecimento. Ensiná-las também a cultura e religião desses povos de antigamente para que assim as pessoas tenham mais conhecimento de si mesmas.

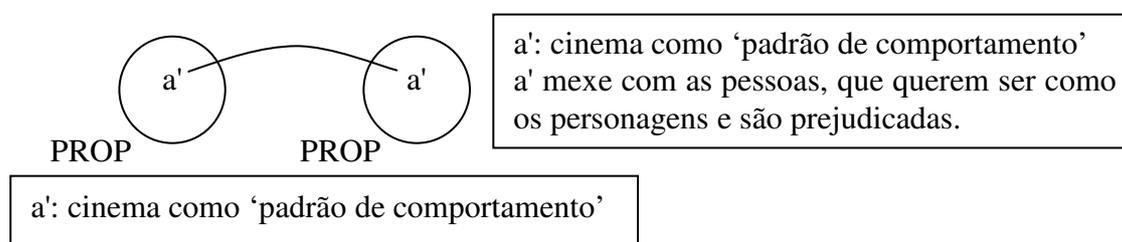
Para o redator da produção 46, o cinema é uma *arte que mexe com as pessoas, que acabam vivendo como o personagem do filme, uma vez que a tecnologia avançada faz os filmes parecerem reais*. A figura abaixo apresenta a identificação da ontologia:

Figura 27: Ativação e focalização de um referente



O segundo parágrafo repete o conteúdo do parágrafo anterior, ao reafirmar que *o cinema mexe com a personalidade de algumas pessoas* e que *as pessoas querem ser como os personagens*. Por fim, diz-se que *o cinema atrai as pessoas a ponto de “acabar” com elas*, mas não explica o que isso quer dizer ou como acontece. O penúltimo parágrafo remói a mesma ideia: *a tecnologia tornou o cinema atraente e real, as pessoas se envolvem com ele e se dão mal*. A informação veiculada na redação pode ser resumida no seguinte esquema:

Figura 28: Exemplo de falsa contraparte



Em suma: *a tecnologia tornou os filmes tão reais que as pessoas querem imitá-los e acabam sendo prejudicadas*. Um último exemplo para essa falha:

REDAÇÃO N.º 40

O “sentimento” cinema

A evolução de toda nossa tecnologia trouxe para a área do cinema uma enorme quantidade de opções para a expressão máxima dos sentimentos vividos numa gravação. O cinema passou de ser somente uma diversão de fim de semana para tornar-se objeto de busca de conhecimento e de desejos que não se alcançou.

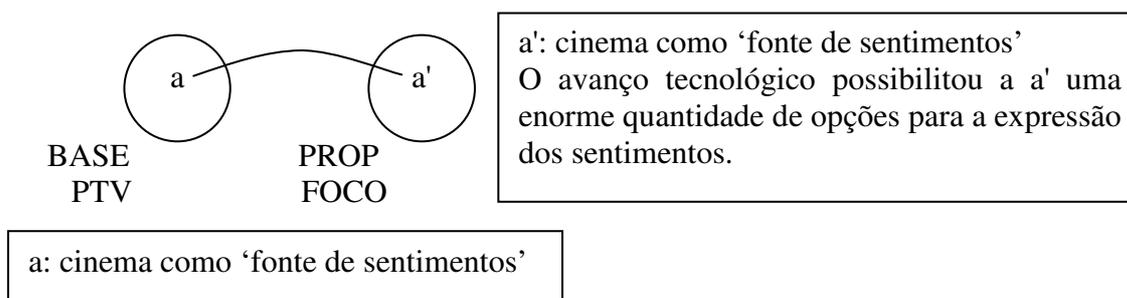
O ser humano sente necessidade de se emocionar, compartilhar sentimentos agradáveis ou não com seus semelhantes. A busca destes momentos sempre foram feitas através de livros, jornais, ou até mesmo num “bate-papo” com os amigos. O cinema veio com o papel de acrescentar-se nesse grupo de veículos. Papel este muito bem representado, visto o crescente número de filmagens que são feitas e tecnologia que é investida.

O cinema hoje ensina, diverte, emociona, anima, deprime, etc... faz o ser humano sentir. Sentimentos que em muitos foram inibidos por toda correria e mecanização de gestos e momentos em nosso dia a dia.

Em suma, mostrando-se eficiente no que se prestou a fazer, o cinema veio em nossas vidas para ficar. Mostrou ser capaz de proporcionar inúmeros sentimentos que antes não se encontravam facilmente. Aceitando estes sentimentos, talvez o ser humano volte a valorizar realmente o que é importante.

De acordo com a introdução da redação 40, *o avanço tecnológico possibilitou ao cinema uma enorme quantidade de opções para a expressão dos sentimentos:*

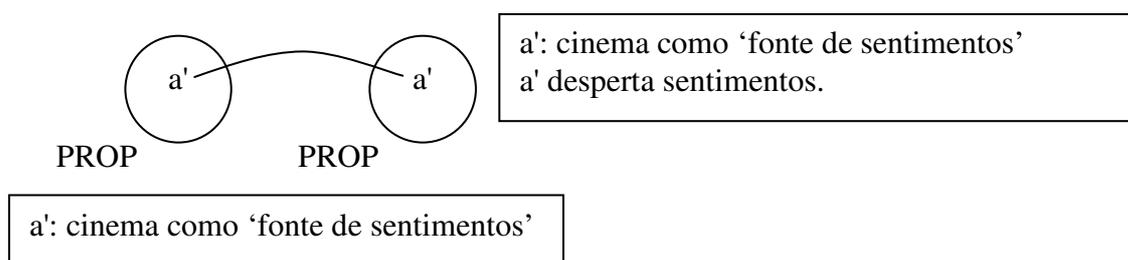
Figura 29: Identificação e focalização de referente



O segundo parágrafo reafirma que *o ser humano tem a necessidade de se emocionar e compartilhar sentimentos* e que *o cinema é um novo veículo usado na busca de momentos de emoção*. Para comprovar sua tese, lembra que *o crescente número de filmagens e a tecnologia investida são comprovações do sucesso do cinema nessa tarefa*. O penúltimo parágrafo se destina a exemplificar os sentimentos que o cinema é capaz de despertar nas pessoas (*o cinema hoje diverte, emociona, anima, deprime, etc...*), sentimentos esses muitas vezes

inibidos pela correria e mecanização de gestos e momentos em nosso dia-a-dia. Em sua conclusão, a redação mais uma vez atesta que o cinema é capaz de proporcionar inúmeros sentimentos que não se encontravam facilmente, embora não explicita que sentimentos eram difíceis de encontrar antes do cinema. E finaliza com uma frase, no mínimo, enigmática: se aceitar os sentimentos proporcionados pelo cinema, talvez o ser humano volte a valorizar realmente o que é importante. O redator, contudo, apenas desperta a curiosidade no leitor, mas não fornece a chave que desvende o enigma: afinal, o que deve ser realmente valorizado? Assim, o conteúdo informacional do texto basicamente é o cinema proporciona sentimentos. Todas essas ocorrências poderiam ser resumidas em um único esquema:

Figura 30: Exemplo de falsa contraparte



Essas três redações que cometeram uma falha muito recorrente no *corpus* são exemplos de um efeito colateral de uma indicação. Expliquemo-nos. Em geral, os estudantes aprendem que, ao redigir um texto dissertativo (sobretudo no exame vestibular), devem delimitar o assunto e estabelecer um objetivo para a tarefa de escrever. Essas medidas visam a evitar a fuga do tema e o terrível “efeito Frankenstein”, que pode ser observado nos textos que abordam, de modo desarticulado, vários aspectos relacionados ao tema, comprometendo, assim, a unidade do texto.

De fato, a delimitação e a fixação de um objetivo são excelentes estratégias para a construção de um texto com unidade temática, requisito indispensável para a construção de uma dissertação coesa e coerente. A restrição do tema, não obstante, não significa um eterno

repetir-se, não implica uma reprise *ad nauseam* de informações dadas. Muitos candidatos, em certa medida pela inexperiência em redigir, pelo nervosismo do contexto de produção do vestibular e pelo artificialismo de uma prova que impõe um tema a respeito do qual o candidato se vê obrigado a dissertar para conquistar uma vaga na universidade, acabam por produzir um texto cujos períodos e parágrafos nada mais são do que a paráfrase do conteúdo exposto no segmento antecedente. Tal procedimento, conforme vimos, apenas leva a textos com baixíssimo grau de informatividade.

Sendo assim, esse quesito da coerência apresenta pontos de contato com a referenciação erigida no texto. Redações com baixo grau de informatividade exibem reenquadramentos precários de seus referentes textuais. É preciso, conforme aponta Antunes (2005), fixar um “ponto de chegada” para o texto e garantir que cada etapa da redação seja um passo a mais em direção a esse objetivo, articulando informações novas aos conteúdos apresentados anteriormente. Procedendo assim, os referentes textuais, nesse processo de construção do texto, devem ser constantemente redimensionados.

6.1.3 *Ausência de delimitação ontológica*

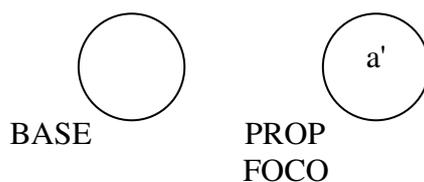
Conforme vimos, o espaço Base é ponto de partida para a construção hierárquica de espaços mentais e, conseqüentemente, para a construção de uma cadeia referencial. Em geral, serve como Ponto de Vista inicial para a introdução de um referente. É, também, o espaço onde se situa a realidade ontológica dos referentes a que o discurso faz referência, porquanto é no espaço Base que estabelecemos *do quê estamos falando neste momento*.

Conforme argumentamos (Cf. seção 2.3), a situação de processamento de um texto escrito pode ser compreendida como uma cena de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003

[1999]) menos prototípica. Nesse sentido, o texto escrito por si só deve ser capaz de dirigir a atenção do leitor para os referentes que deseja evocar. A importância do espaço Base, para o processamento cognitivo do texto, reside no fato de ele delimitar os referentes com que um discurso trabalha. O espaço Base circunscreve, assim, os referentes relevantes para a compreensão de um dado texto, e não abarca os referentes que não foram postos em *foreground*. Esse recurso é imprescindível para não sobrecarregarmos nossa memória durante a construção de significados. Por exemplo, se estivermos lendo uma redação que discute o cinema como ‘arte’ e ‘linguagem’, vamos focalizar nossa atenção nesses referentes da cena conceptual “cinema”, e não nos demais, que estarão em *background*. Disso decorre que os referentes ativados nas redações devem estar bem delineados, a fim de facilitar o trabalho do receptor na construção de um sentido coerente para o texto. No trato com itens polissêmicos, essa delimitação se torna ainda mais relevante pois ajuda a evitar problemas de entendimento.

Estamos identificando, como *ausência de delimitação ontológica*, a falha que pode ser observada quando o leitor não consegue estabelecer com clareza uma conceptualização ontológica para uma forma linguística. De outra forma: ele não é capaz de relacionar a palavra a um referente minimamente delineado da cena conceptual. A palavra está materialmente lá no texto, mas o receptor se pergunta: *do que o texto está falando?* Apresentamos abaixo o esquema que utilizaremos para representar essa falha:

Figura 31: Esquematização da falha *ausência de delimitação ontológica*



Nesse esquema, o espaço Base encontra-se vazio para evidenciar que o leitor tem dificuldade para conceptualizar uma ontologia para o referente textual (a'), uma vez que ele não consegue identificar, para a expressão linguística presente no discurso, um referente da cena conceptual. Para ilustrarmos essa falha, selecionamos dois textos. Começamos pela redação 37:

REDAÇÃO N.º 37

O ser humano e o cinema

O investimento no cinema ocasionou um grande crescimento das principais indústrias cinematográficas no mundo.

No século XX, o Brasil experimentou este avanço com a entrada de grandes filmes de Hollywood alienado como o capital e a tecnologia estrangeira que se fez presente dentro do universo do cinema a partir da década de 1930.

Perdurando até os dias atuais, o cinema se constitui no público infantil, jovem e/ou adulto que torna-o como parte de sua vida, citando como exemplo suas diferentes formas de emoção.

O teatro, as artes, a música são formas de outras linguagens expressadas pelo ser humano provinda do cinema.

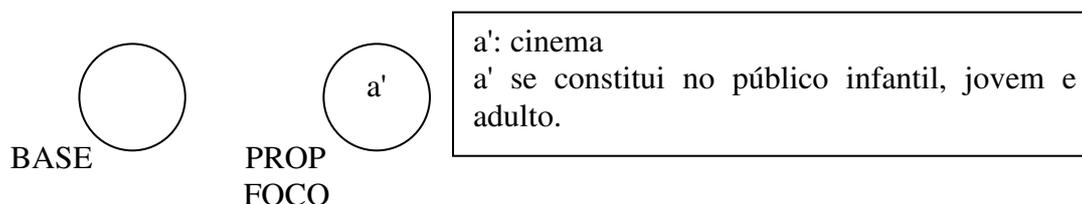
Por fim, neste maravilhoso universo do cinema existem vários sentimentos manifestados no interior do ser humano que se deixa mover pelo seu valioso “eu”-interior de caráter emocional, amoroso e/ou poético.

E, a medida que vai crescendo e passando, deixa para a futura geração, ou seja, a cinematografia sempre moverá o homem.

O início da redação 37 versa sobre *o crescimento da indústria cinematográfica*, que aparentemente será a delimitação aplicada pelo redator ao tema proposto pela prova. E o segundo parágrafo, de fato, ao tratar da *entrada dos filmes de Hollywood no Brasil*, segue essa linha. Mas é exatamente a partir desse ponto que surgem os problemas. Repentinamente, o texto apresenta uma afirmação que destoa dos parágrafos introdutórios. É difícil estabelecer uma relação entre *o cinema ser constituído pelo público infantil, jovem e adulto* com *o crescimento da indústria cinematográfica* e com *a chegada das produções de Hollywood no Brasil*. Isso acontece porque *o cinema* introduzido no terceiro parágrafo não tem um Ponto de Vista inicial. A pergunta que o leitor se faz é: *que cinema é constituído pelo público infantil*,

jovem e adulto? Não conseguimos atribuir com nitidez um referente para a ocorrência “o cinema” do terceiro parágrafo. Esquemáticamente, então, temos:

Figura 32: Exemplo da falha *ausência de delimitação ontológica*



No quarto parágrafo, com alguma desconfiança, compreendemos que *o teatro, as artes e a música são linguagens que provêm do cinema*, o que, na verdade, constitui uma *contradição* no âmbito das relações do texto com o mundo exterior (CHAROLLES, 1988 [1978]), pois sabemos que o teatro e a música não se originaram do cinema. Ficamos pensando o que teria motivado o candidato a fazer tal afirmação.

Chegamos à conclusão de que talvez os estudos clássicos sobre redações tenham uma resposta. Pécora (1999 [1983], p. 47), ao examinar as produções de estudantes, estabelece o emprego de um *léxico inadequado a seu contexto* como um dos *problemas na oração*. Esse problema pode ser percebido quando identificamos a utilização de uma palavra cujo significado não se compatibiliza com o contexto da frase. Para o autor, esse problema muitas vezes está relacionado à *imagem* que se tem sobre a escrita: “*um bom desempenho na escrita apresenta necessariamente uma grande variedade lexical ou vocabular.*” (p. 48, grifo do autor). Tal falha parece ser recorrente, pois Costa Val (1999, p. 26) a identificou como *contradição léxico-semântica* e a relacionou como uma infração ao requisito da coerência de não-contradição. Então, para cumprir com a crença perigosa e amplamente difundida de que *escrever bem é escrever difícil*, o candidato se aventura a empregar palavras que julga

“nobres” e “cultas”, correndo o risco de dizer o que não quis dizer, ou, na pior das hipóteses, de não dizer nada.

É possível que o redator tenha desejado dizer outra coisa ao empregar a forma “provinda”, mas não conseguimos sequer conjecturar sobre o que teria sido. Correr todo esse risco tem uma motivação. Afinal, é preciso causar uma boa impressão no corretor da prova. A fim de compensar a fragilidade do conteúdo e da argumentação, procura-se aprimorar a forma. Assim, sobram palavras inadequadas ao contexto da frase, inversões inadequadas, frases truncadas e referentes mal delineados ontologicamente. Essa repetição de praticamente as mesmas dificuldades de expressão na modalidade escrita, anualmente expostas nos exames vestibulares, mostra que o diagnóstico de Brito (1984 [1983]) acerca da tentativa de reproduzir tais marcas da concepção de linguagem formal tacitamente presente no ambiente escolar continua atual: o estudante, ao “encher” o espaço do papel, tem de “mostrar que está dizendo alguma coisa, mesmo que não tenha nada para dizer” (p. 114).

Um ângulo dessa questão que a TEM permite perceber é que muitos dos problemas associados à estruturação do texto, ao emprego de recursos da língua formal e aos conteúdos veiculados pela redação podem ser reflexo do fato de o redator não ter definido ontologicamente para si mesmo e para seu leitor do que está tratando. Ou seja, ao não delinear os referentes sobre os quais escreverá, o conteúdo da redação irremediavelmente estará esvaziado, e a própria estruturação do texto estará comprometida. Um indício de que o espaço Base é nebuloso consiste na repetição de uma única estrutura para o SN (ART. DEF. + NÚCLEO: *o cinema*). Trata-se sempre de uma expressão que aponta para o geral, que tenta abarcar quase que a cena conceptual inteira. Um dos motivos para proceder assim é que qualquer referente hipotetizado pelo leitor para a sempre mesma expressão genérica estará valendo. Os problemas surgem, como estamos vendo, quando um leitor mais crítico não consegue delinear nenhuma ontologia. É nesse sentido que a ausência de delimitação

ontológica se articula às palavras que causam os *problemas de noção confusa* apontados por Pécora (1999 [1983]). A *noção confusa* consiste numa expressão linguística semanticamente inespecífica que pouco contribui para a argumentação desenvolvida no texto.

No parágrafo de conclusão, temos que *no universo do cinema existem vários sentimentos manifestados no interior do ser humano*. Mais uma vez ficamos sem entender com clareza do que o texto está falando: *do universo de que cinema está tratando?* A redação 37, em decorrência da sua falta de unidade, apresenta afirmações vagas, genéricas e desarticuladas a respeito do “cinema”, sem definir claramente os enquadramentos acerca dos quais deseja dissertar. Passemos à redação 50:

REDAÇÃO N.º 50

O cinema

Pode-se observar, que com o passar dos anos o cinema modificou-se e continua sendo um atrativo.

O cinema sempre foi um atrativo para namorados, amigos e sempre emocionou com seus filmes, tratando de diversos assuntos. Como diz Rosália Duarte “Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional, das pessoas quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais.”

Por isso a sociedade emociona-se com o cinema, desde o mais pequeno até o mais ancião, o cinema têm o poder de alegrar como de emocionar, no cinema todos são iguais, ricos, pobres, todos são expectadores fascinados com essa dádiva, O cinema.

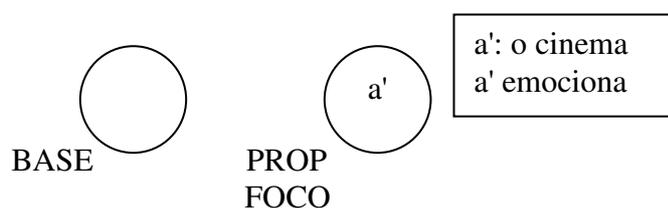
Com o passar dos anos, o homem têm colocado no cinema seus mais profundos sentimentos e desejos fazendo com isso, a alegria de toda uma sociedade.

Portanto, O cinema é uma arte construtiva, intelectual e capaz de resgatar os sentimentos de várias gerações.

Entendemos que, nessa redação, a falha relativa à *ausência de delimitação ontológica* está intimamente atrelada à falha relativa à *falsa contraparte* – uma vez que a redação articula o *cinema* ao *sentimento* sem trazer novidades efetivas ao longo do seu desenvolvimento. Assim, a redação 50 acrescenta pouca informação relevante ao passar de um parágrafo a outro porque não define com clareza para o leitor do que está tratando. Especialmente o terceiro parágrafo mostra que, ao não delinear os referentes que compõem seu discurso, a redação se limita a fazer paráfrases acerca do “cinema genérico”. Mais uma vez, a prova linguística desse

esvaziamento semântico do termo-chave da redação é o uso da expressão “o cinema” em todas as ocorrências do texto. Há uma carência no emprego de pistas de contextualização para direcionar a atenção do leitor para referentes específicos da cena: não se empregam complementos ou outros especificadores que não o artigo definido para delimitar o núcleo do SN. O esquema a seguir sintetiza o que dissemos:

Figura 33: Exemplo da falha *ausência de delimitação ontológica*



Conforme pudemos constatar, o principal sintoma decorrente de não ter muito que dizer sobre o tema é *o uso recorrente da palavra-chave do tema da redação esvaziada de significados*. Essa estratégia frequentemente leva à ocorrência da falha relativa à *ausência de espaço Base*. E, no esforço de dizer algo, conforme vimos, o risco de fazer paráfrases dos mesmos enquadramentos genéricos e com baixa informatividade está sempre à espreita.

6.1.4 Abandono do referente

Conforme vimos reforçando, o texto dissertativo com bom padrão de textualidade deve cumprir os requisitos de *repetição e progressão*, que estão relacionados à recuperação de elementos e conteúdos com o objetivo de trazer acréscimos semânticos, articulando informações novas às informações dadas. Como os elementos coesivos estão a serviço da configuração conceitual que subjaz ao texto, Costa Val (1999) foi capaz de mostrar que

alguns recursos linguísticos coesivos operam em favor da construção da coerência. Do mesmo modo, o nosso objeto de investigação – a construção da progressão referencial – está circunscrito a um dos aspectos da coesão textual que apresenta muitos pontos de contato com a coerência. No que concerne à progressão referencial, os requisitos de continuidade e progressão podem ser associados à retomada de um referente textual que servirá de Ponto de Vista para a introdução de uma nova Proposição.

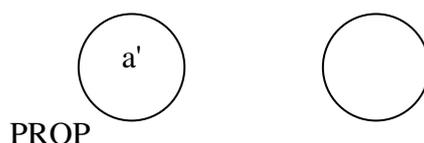
Contrariando essa expectativa dos textos com bom padrão de textualidade, o *abandono do referente* acontece sempre que um referente aparentemente relevante para a continuidade do texto não é retomado para futuros reenquadramentos. A ausência de retomadas de referentes gera, por conseguinte, problemas na progressão do texto. Em geral, a relevância de um referente abandonado não é explicitada no texto. Nesses casos, o leitor fica com a sensação de que faltou algo a ser dito.

Conforme vimos, ao tratarmos da *falsa contraparte*, a *informatividade* está relacionada ao montante de informação transmitida por um texto. Além da *imprevisibilidade* já discutida anteriormente (vide seção 6.1.2.2), a *suficiência de dados* é outro critério empregado para avaliar a informatividade de um texto. Segundo esse critério, um texto, para ser informativo, “precisa apresentar todos os elementos necessários à sua compreensão, explícitos ou inferíveis das informações explícitas.” (COSTA VAL, 1999, p. 31).

O *abandono do referente* está diretamente ligado ao insucesso no cumprimento desse quesito. Quando, na análise em espaços mentais, detectamos o *abandono do referente*, o texto deixa de apresentar com suficiência os dados que justifiquem a apresentação de uma dada informação. Muitas vezes essa falha é consequência do contrato de cooperação tácito existente entre escritor e leitor. De fato, o redator não precisa (nem pode) explicitar tudo em seu texto. Ele conta com os conhecimentos prévios do leitor no preenchimento das lacunas. E é exatamente por esse motivo que a leitura não pode ser encarada como uma atividade

mecânica de decodificação, mas sim como uma atividade que exige a participação ativa do leitor. A dimensão cognitiva da leitura fica evidente quando pensamos na gama de informações que o leitor recruta das bases estáveis de conhecimento ou, como a TEM é capaz de mostrar, nas relações de sentido localmente estabelecidas durante o processamento *on-line*. Os problemas ocorrem quando o redator não apresenta as informações que o leitor não pode inferir sozinho. O esquema que propomos para representar o *abano do referente* é o que segue:

Figura 34: Esquemática da falha *abandono do referente*



No esquema que estamos propondo, o segundo espaço mental encontra-se vazio para indicar que um referente textual (a') que não é recuperado em segmentos posteriores para novos reenquadramentos. Por esse motivo, ele não serve como PTV para nenhum acréscimo semântico. Também não há proposições novas a serem postas em Foco. Por esse motivo, as notações dos primitivos semânticos PTV, PROP (no segundo espaço mental) e FOCO serão suprimidas. Vejamos um exemplo:

REDAÇÃO N.º 03

Cinema, uma prática social

Toda sociedade precisa de práticas sociais como o futebol, **cinema** e a música como forma de “fuga” da realidade, já que a mesma compõe-se de diversos problemas como a corrupção e a desigualdade social.

O cinema, assim como dito acima, faz parte dessas práticas sociais e talvez uma das mais importantes, já que o mesmo é capaz de tratar a realidade de forma tão similar.

Ir ao **cinema** todo final de semana, vem se tornando uma regra, principalmente para os jovens. O filme, assim como o teatro, proporciona o fenômeno da “catarse”, fazendo a

pessoa que assiste o mesmo, liberar hormônios responsáveis pela alegria, tristeza e euforia.

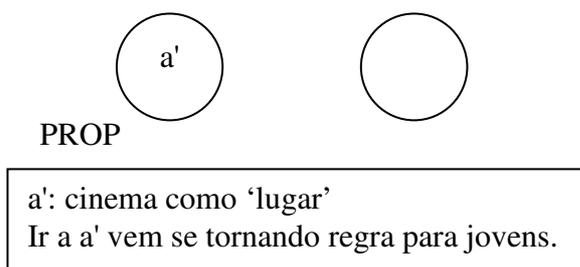
O cinema tornou-se uma arte tão importante ao longo do tempo, que diversos projetos governamentais são feitos para baratar o preço de filmes, assim como para desenvolver o **cinema nacional**.

E é por todos esses motivos, que o cinema vem ocupando um espaço cada vez maior no dia-a-dia brasileiro e não só como forma de diversão, mas também como forma de aprendizado.

A introdução da redação 03 apresenta o cinema como uma das *práticas sociais* que servem como *forma de fuga da realidade*. O leitor, assim, supõe que esse enquadramento direcionará toda a produção, garantindo-lhe unidade temática. O segundo parágrafo, retomando esse enquadramento de *fuga da realidade*, comete uma contradição ao afirmar que *o cinema trata a realidade de forma similar*. Além disso, tal perspectiva não é mais eficientemente retomada no texto.

Normalmente, numa dissertação, o parágrafo é uma unidade de composição em que se desenvolve uma ideia central, a que se acrescentam ideias secundárias. Por motivo de coerência e relevância, é imprescindível que as ideias secundárias estejam relacionadas à ideia central pelo sentido e dela sejam logicamente decorrentes (GARCIA, 2004). O terceiro parágrafo da redação 03 apresenta um problema na sua constituição. Se identificarmos o primeiro período como sendo o tópico do parágrafo, ou seja, como sendo o período que apresenta a ideia central a ser desenvolvida pelas ideias secundárias, concluiremos que o parágrafo tratará da relação entre o cinema como ‘lugar’ e os jovens. Nossa expectativa, portanto, é a de que esse enquadramento de cinema seja retomado para que se acrescentem novas proposições, propiciando, inclusive, a progressão sequencial. O segundo período do mesmo parágrafo, contudo, não retoma a relação entre o cinema e os jovens para expandi-la – ou, pelo menos, a redação não explicita para o leitor qual a relação existente entre as ideias contidas no primeiro e no segundo períodos desse parágrafo. O abandono da proposição inicial leva, conseqüentemente, ao *abandono do referente*, conforme indica o espaço vazio na esquematização abaixo:

Figura 35: Exemplo de *abando do referente*



No quarto parágrafo, o cinema é apresentado como uma *arte que tem recebido investimento governamental com o intuito de baratear seu acesso*. Esse enquadramento, além de não ter um Ponto de Vista, também é abandonado na continuidade do texto. Vejamos outro exemplo:

REDAÇÃO N.º 62

A Indústria da diversão

Atualmente o cinema tem sido levado tão à sério que passou a se chamar indústria cinematográfica.

Os profissionais que atuam na área do cinema tem noção da importância de seu trabalho, por isso tem se investido muito em tecnologias e práticas inovadoras no cinema. **O cinema** tem como principal função divertir as pessoas, mas muitas vezes acaba informando, conscientizando, ensinando e mostrando novas formas de ver a vida e o mundo. **O cinema** também pode ser visto da parte cultural, pois é uma manifestação artística que evoluiu ao longo dos tempos. Alguns professores adotam **o cinema** ou os filmes como método de ensino, porque se aprende com facilidade quando se está fazendo algo prazeroso e divertido.

O cinema também possui um caráter social, já que é acessível a todas as classes sociais, não há distinção cor, poder aquisitivo e nem idade, todos podem se deliciar **nos cinemas**. Um filme é capaz de provocar sentimentos e emoções, nos tornando mais inspirados e melhorando nosso estado de espírito.

Podemos observar que o cinema apresenta várias características sociais, culturais e educativas, e faz muito bem as pessoas que buscam se divertir.

A redação 62 é outro exemplo com *abando dos referentes*. A primeira coisa que nos chama a atenção é a pequena extensão do parágrafo de introdução. Parece-nos difícil ser possível explicitar eficientemente para o leitor o tema do texto e sua delimitação de forma tão sucinta. A introdução, que é uma mera constatação, enquadra o cinema como uma 'indústria'.

O problema começa quando, repentinamente, a redação abandona a perspectiva de cinema como ‘indústria’. As próximas proposições giram em torno do cinema como ‘diversão’, ‘cultura’ e ‘socialização’. O que podemos perceber é que, de um parágrafo introdutório extremamente enxuto, a redação apresenta, ao menos, três enquadramentos diferentes sem discuti-los de modo aprofundado e articulado. Por exemplo: embora o texto declare que *a principal função do cinema seja divertir*, só volta a tocar na sua principal função na finalização do texto. Então, parece-nos irrelevante apresentar tal afirmação. O terceiro parágrafo apresenta um novo enquadramento (*o caráter social do cinema por ser acessível a todos*) que não é articulado ao parágrafo precedente. O único mecanismo formal empregado para tentar estabelecer, sem muito êxito, uma articulação entre os enquadramentos que vão sendo deixados para trás é o uso do conector aditivo “também”. Vejamos outra redação:

REDAÇÃO N.º 16

A arte do cinema

O cinema desde a sua criação até os dias de hoje, tras vários estilos como por exemplo o humor, o terror, aborda fatos reais entre outros que são envolvidos pelas pessoas no cotidiano.

É notório que a pessoa que convive com **o cinema** se confundem com os mesmos e até acreditam mais na tela do que na vida que ela leva, crendo tanto naquilo que acabam criando conflitos em seu cotidiano.

O cinema, dentre suas importâncias, ajudam na cultura e educação das pessoas, a educação e aprendizado de uma criança e a cultura, tendo esse mercado mundial de filmes, acaba sendo misturada a cultura de outros países ocorrendo, com isso, a dispersão da cultura original de um país.

Com o passar do tempo, a tecnologia mundial foi evoluindo e, com isso, ocorreu também a evolução **nos cinemas** com efeitos futuristas, de como o mundo estará daqui a vinte anos mas, mesmo com toda essa tecnologia, a arte original **do cinema** não foi extinta.

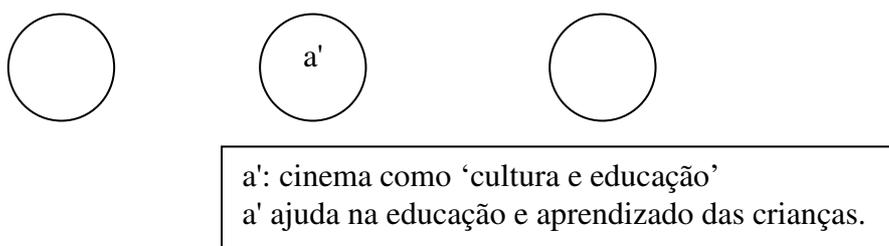
Nem toda população brasileira não pode ir **ao cinema**, algumas pessoas porque são carentes e outras por não ter cinema em sua região. A solução para isso é desenvolvimento do país, o que não acontece nos dias de hoje.

A análise da estrutura referencial, com a ajuda da TEM, torna evidente a descontinuidade desse texto. Nele, cada parágrafo aborda um enquadramento diferente para o cinema, sem a preocupação de concatená-los, nem de apresentar com suficiência de dados as

informações que justifiquem tais enquadramentos. Assim, a passagem de uma perspectiva a outra não é feita de modo gradual, e os referentes ativados vão sendo deixados pelo caminho. Abruptamente, o produtor muda a direção da discussão, e o leitor precisa se esforçar, sem a ajuda de pistas linguísticas eficientes, para se ajustar ao novo horizonte posto pelo texto. Sendo assim, consideramos que esse texto peca por não empregar eficientemente os construtores de espaço, que, conforme vimos (Cf. seção 2.4.2), são dispositivos linguísticos que orientam o leitor para a criação de novos espaços de referência.

Relacionada ao constante *abandono dos referentes*, está a *ausência de Ponto de Vista* para os enquadramentos que vão sendo introduzidos ao longo da redação. Trata-se um *problema estrutural* muito frequente nas redações analisadas que prejudica a progressão do texto. Para ilustrar a ocorrência desses dois problemas propomos o esquema abaixo para o terceiro parágrafo da redação 16:

Figura 36: Exemplo da falha *abandono do referente* associada à *ausência de PTV*



Na verdade, a esquematização acima poderia ser empregada para ilustrar a mudança abrupta de enquadre de todos os cinco parágrafos que constituem o texto (não o faremos por uma questão de economia na descrição). Na figura acima, o primeiro espaço mental está vazio para evidenciar que o enquadramento de cinema como 'cultura e arte' não é introduzido a partir de um Ponto de Vista prévio. Esse problema poderia ser resolvido de duas formas: ou as proposições anteriores fornecem o Ponto de Vista necessário para a introdução desse

referente, ou um construtor de espaço deve ser empregado para que o leitor abra um novo espaço de referência para abrigar esse novo enquadre. O terceiro espaço mental encontra-se vazio para sinalizar o *abandono do referente*. Qualquer que seja a estratégia escolhida, a língua oferece recursos que não foram empregados pelo redator.

Como pudemos constatar, o abandono do referente compromete a estrutura referencial do texto por não dar continuidade os referentes introduzidos e por não explicitar com suficiência de dados a introdução desses referentes. Como bem aponta Antunes (2005), “escrever é *uma atividade tematicamente orientada*.” (p. 32, grifo da autora). Com isso, a autora pretende evidenciar que um texto deve apresentar “uma ideia central, um tópico, um tema geral que se pretende desenvolver. Um ponto de chegada, para o qual cada segmento vai-se encaminhando, vai-se orientando.” (ANTUNES, 2005, p. 32). Desviar-se desse ponto de chegada “significa romper com a unidade temática e comprometer a relevância comunicativa” (p. 32). Assim, cada retomada de um referente deve representar um passo a mais na direção desse objetivo traçado para a discussão proposta pelo redator.

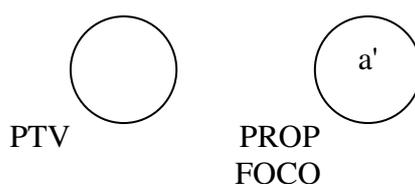
6.1.5 *Ausência do espaço Ponto de Vista*

A *ausência do espaço Ponto de Vista*, assim como a que acabamos de discutir, está diretamente relacionada a *problemas na estrutura referencial do texto*. Apesar de o espaço Base ser o Ponto de Vista inicial de uma sequência de enquadramentos de um referente, argumentamos que a *ausência de delimitação ontológica* está associada a dificuldades na identificação de uma ontologia para a forma linguística presente no texto. No caso da *ausência do espaço Ponto de Vista*, não obstante, o leitor até consegue estabelecer uma ontologia para o referente textual. O problema, aqui, é que a proposição sobre um

enquadramento é apresentada sem um Ponto de Vista prévio, ou seja, sua relação com as proposições anteriormente apresentadas no texto ou inexistente, ou não é suficientemente explicitada no texto.

Na verdade, a observação do *corpus* permitiu perceber que essa falha mostrou-se frequentemente articulada ao *abandono do referente* discutido anteriormente (Cf. 6.1.4), na medida em que os enquadramentos abandonados ao longo da redação geralmente também eram repentinamente introduzidos no texto. Apresentamos o esquema para representar a *ausência do espaço Ponto de Vista*:

Figura 37: Esquematização da falha *ausência do espaço Ponto de Vista*



Na esquematização, o primeiro espaço mental encontra-se vazio para indicar que o enquadramento do referente textual (a') é introduzido na redação sem um espaço Ponto de Vista que o harmonize em relação às demais proposições apresentadas anteriormente. Exemplificamos, a seguir, com uma redação do *corpus*:

REDAÇÃO N.º 93

Descaso com a cultura

Poucas atividades de Lazer são tão interessantes quanto o cinema, produtoras do ramo movimentam milhões de dólares todos os anos levando entretenimento a milhes de pessoas em todo mundo

Os filmes são fundamentais para a cultura do povo mostrando a história de sua pátria e do mundo de forma agradável e atraente. Apresentando também a realidade atual a sua volta com todos os problemas sociais e políticos, e até mesmo adiantando como será o futuro por consequência das irresponsabilidades e impunidades atuais

Infelizmente no Brasil os investimentos em cinema são muito fracos, embora tenham melhorado na última década, ainda não são suficientes para super produções como vemos

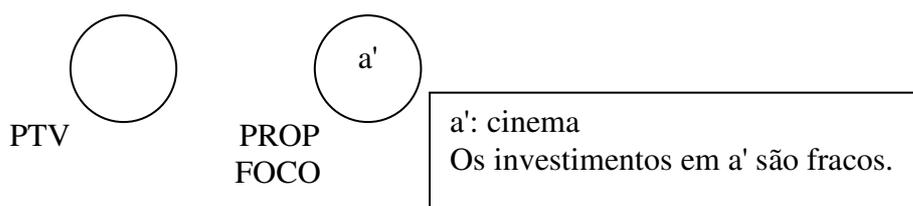
em países desenvolvidos. Nossas leis de incentivo a cultura são insuficientes e o investimento privado ainda é pouco.

O cinema é fortemente abalado pela indústria da pirataria, um crime que abala todos os profissionais do ramo tanto financeiramente quanto moralmente e que não terá fim enquanto quem compactua com isso não se conscientizar dos malefícios causados.

O cinema é uma forma maravilhosa de entreter e educar a população, porém o descaso e a impunidade fragilizam o cinema nacional e impedem que muitos brasileiros tenham mais acesso a cultura.

O redator do texto 93 inicia sua composição, enquadrando *o cinema como um lazer capaz de movimentar milhões de dólares*. O segundo parágrafo muda de orientação, ao dizer que *os filmes* (que apresentam uma relação metonímica com *cinema*) *contribuem com a cultura e servem para denunciar problemas sociais e políticos*. O terceiro parágrafo muda novamente a orientação ao constatar que, *no Brasil, os investimentos em cinema são fracos*. O texto poderia ter estabelecido uma relação com as informações do parágrafo anterior, justificando a presença e a pertinência daquilo que expõe, mas não concretiza tal possibilidade. Por essa razão, propomos o seguinte esquema para a proposição do terceiro parágrafo da redação 93:

Figura 38: Exemplo da falha ausência do espaço Ponto de Vista



O quarto parágrafo, ao abordar *os prejuízos causados pela pirataria*, novamente não dialoga explicitamente com o que foi dito no parágrafo anterior, que, desse modo, não lhe serve como Ponto de Vista. Em seu desfecho, vemos mais uma vez um enquadramento apresentado sem um Ponto de Vista que o relacione aos anteriores: após falar que *o cinema, no Brasil, recebe poucos investimentos e que a pirataria prejudica a indústria*

cinematográfica, conclui-se repentinamente que o cinema é *uma forma maravilhosa de entreter e educar a população*. Vejamos outro exemplo:

REDAÇÃO N.º 38

Escola da vida

Ao longo dos séculos, a humanidade sofreu algumas revoluções tecnológicas. Para a comunicação, a criação da prensa gráfica foi revolucionária. Mas nada causou e continua causando um impacto tão forte na vida cotidiana como **o cinema** a maioria de nossas experiências ou são primeiramente apresentadas ou são moldadas por esse dispositivo.

O cinema não é só mais uma forma de ver filme. Não é apenas uma tela em branco com cadeiras voltadas para ela. De muitas maneiras, **o cinema** é a recriação da caverna de Platão; com sua escuridão e as sombras projetadas a nossa frente, sem vermos de onde elas vem. A atmosfera é propositalmente criada para prestarmos atenção exclusivamente ao que é apresentado. Para que, por pelo menos duas horas, nosso mundo seja unicamente as imagens na tela.

Na segunda guerra mundial, os países da disputa fizeram uma descoberta: dentre todos os soldados que iam guerrear, os que menos se chocavam eram o que já haviam visto batalhas anteriores **no cinema**. Mesmo que indiretamente e com muito menos intimidade, eles experimentaram aquelas sensações a destruição da guerra já não era tão traumatizante porque eles a tinham visto antes em filme.

O cinema é uma escola. Ele fornece os meios para se descobrir novas experiências e viver situações que, na vida real, não seria possível. Não é surpresa nenhuma que, mesmo depois de quase cem anos, ele ainda exerça sobre nós tamanha fascinação.

Na redação 38, o cinema é inicialmente apresentado como uma *evolução tecnológica importante para a comunicação*, uma vez que *nossas primeiras experiências são apresentadas ou moldadas por ele*. Assim, o final desse primeiro parágrafo, apesar de apresentar uma afirmação radical e nem sempre verdadeira, sinaliza um debate acerca da influência do cinema sobre o comportamento das pessoas.

No início do segundo parágrafo, sugere-se que o cinema não é meramente um ‘lugar físico’. Em vez disso, ele é uma *recriação do Mito da Caverna de Platão*. A alusão ao *Mito da caverna* não é feita para discutir a mimese da arte cinematográfica ou o seu poder de iludir ou conscientizar (o que seria uma ideia coerente com o Ponto de Vista sugerido pelo primeiro parágrafo), mas sim para dizer que *as características (físicas!) do ambiente contribuem para*

que prestemos atenção ao que é exibido. O que percebemos, então, é que o enquadramento do segundo parágrafo não mantém relação com o Ponto de Vista sugerido pelo primeiro.

O terceiro parágrafo informa que, na Segunda Guerra Mundial, *descobriu-se que os soldados que haviam visto batalhas no cinema se chocavam menos com a guerra.* O construtor de espaço “Na segunda guerra mundial” abre o espaço de referência para alocar a proposição do terceiro parágrafo, mas não é capaz de estabelecer uma relação com as proposições anteriores. Assim, o Ponto de Vista para a introdução do referente do terceiro parágrafo circunscreve-se apenas ao terceiro parágrafo. Estamos considerando, no entanto, que o texto dissertativo deve ser um todo constituído por segmentos articulados, e mais: as informações de cada segmento devem encaminhar o raciocínio do leitor para as informações do segmento posterior. Na linguagem da TEM: cada espaço Proposição deve oferecer o Ponto de Vista para a introdução do novo espaço Proposição subsequente.

O parágrafo de conclusão comete o mesmo erro. Nele, o cinema é concebido como ‘fonte de conhecimento’, mas o texto não explicita em que medida o parágrafo anterior serve como Ponto de Vista para esse enquadramento. O que as redações 93 e 38 deixam perceber é que cada um dos seus parágrafos poderia dar início a uma nova redação. Assim, cada parágrafo parece ser um universo fechado, cujas relações com os parágrafos vizinhos não são postos materialmente no texto. Se, em consonância com o que é exposto em Antunes (2005), o texto deve ter um ponto de chegada para o qual cada um dos segmentos se encaminha, o esperado é que cada porção de texto ofereça o Ponto de Vista para a introdução da próxima proposição e assim sucessivamente.

6.1.6 *Ambiguidade referencial*

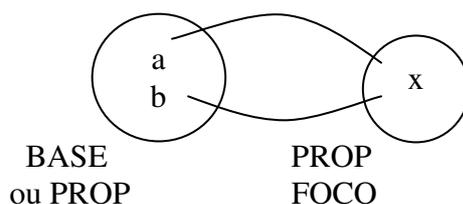
Decidimos tratar a *ambiguidade referencial* numa seção à parte porque, embora essa falha comprometa a construção das cadeias referenciais e seja muito frequente em redações escolares, os casos identificados por nós não estavam especificamente ligados à questão da polissemia.

Última falha a ser apontada por nós neste trabalho, a *ambiguidade referencial* já tem longa tradição nos estudos acerca das relações anafóricas estabelecidas no texto. Essa falha ocorre quando, ao menos, dois antecedentes disputam a referência de uma forma anafórica. Convém reconhecer que a ambiguidade não é um problema em qualquer contexto de comunicação. Muito frequentemente, a ambiguidade é intencional. O problema existe quando sua ocorrência não é programada pelo falante/escritor e provoca embaraços durante a compreensão.

A TEM possibilita que se aborde outra perspectiva acerca da ambiguidade: uma expressão linguística se liga a, pelo menos, duas conceptualizações ontológicas distintas no espaço Base. No caso de uma composição escrita, o redator precisa prover adequadamente o texto com pistas para que essa falha não ocorra, uma vez que o leitor não tem como recorrer a pistas pragmáticas do contexto da interação, nem como pedir esclarecimentos, para desfazer a ambiguidade.

A ambiguidade anafórica é certamente a mais frequente e a mais fácil de detectar. Já a ambiguidade ontológica, muitas vezes, passa despercebida. Quando vem à tona, é porque a perspectiva pretendida pelo falante/autor se distanciou tanto da perspectiva construída pelo ouvinte/leitor que, em algum momento, o ouvinte solicitou alguma explicação, ou o leitor voltou atrás para reler e desfazer o mal-entendido. A representação dessa falha é a que segue:

Figura 39: Esquematização da falha *ambiguidade referencial*



Na figura acima, a expressão linguística (x) pode se ligar tanto à ontologia (a) quanto à ontologia (b), no espaço Base (ambiguidade ontológica); ou a expressão linguística (x) pode fazer remissão tanto ao referente textual (a') quanto ao referente textual (b'), presentes em outros espaços-Proposição (ambiguidade anafórica).

A LT clássica, por equiparar a referência à correferência (Cf. seção 2.2), frequentemente se ocupou da ambiguidade anafórica. Pécora (1999 [1983]) identificou esse tipo de ambiguidade nas redações que investigou e nomeou esse problema como *ambiguidade de referência anafórica*. A ambiguidade não-intencional é uma falha porque a forma remissiva precisa cumprir a função anafórica pressuposta no texto com êxito; do contrário, a inteligibilidade do texto pode ficar seriamente comprometida. No diagnóstico de Pécora (1999 [1983]), esse problema “está associado a um emprego linguístico que não observa as condições específicas de produção da modalidade escrita.” (p.83). De fato, como aponta o referido autor e como já sinalizamos, a possibilidade de pedir esclarecimentos – que existe na oralidade – inexistente na comunicação escrita. Com essa ponderação, somos levados a refletir em que medida os alunos, em geral, não estão habituados com as práticas específicas da modalidade escrita e as características que a singularizam como um modo de expressão. Vejamos um exemplo:

REDAÇÃO N.º 85

Assim como outras formas de lazer e cultura, o cinema mostra-se como uma forma se se evidenciar as tendências comportamentais, políticas e sociais do mundo, mas destaca-se

por ser mais acessível e conhecido pelo grande público quando, por exemplo, comparado ao teatro, ou a museus no Brasil.

É graças a essa maior facilidade de se ir e fazer cinema que esse meio de comunicação torna-se tão importante para formação de opinião e também para diversão, atingindo um grande número de pessoas que tem nele sua principal forma de lazer.

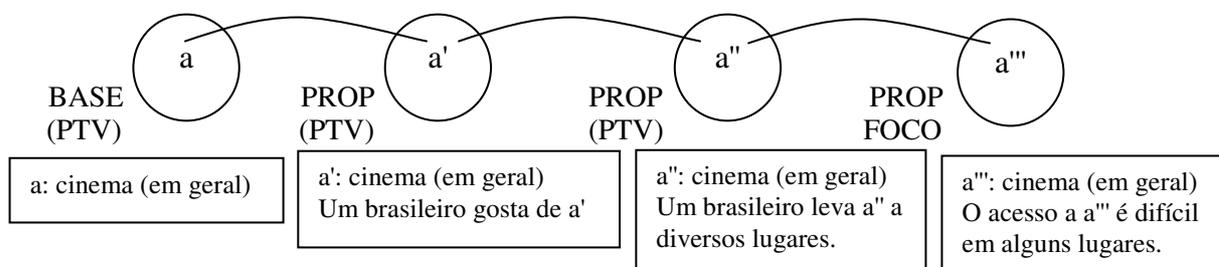
Inicialmente ele servia como difusor de notícias, que antes apenas chegavam pelo rádio, além de diversão, hoje destaca-se também em diversos projetos sociais que utilizam o cinema para incentivar o jovem a estudar e também para formá-lo em uma profissão.

É o caso da favela da Rocinha que a partir desses projetos já formou diversos profissionais nessa área e já tem filmes em diversos prêmios nacionais de cinema, ou de um outro projeto que surgiu da iniciativa individual de um brasileiro que juntou o gosto pelo cinema com a vontade de ajudar e fundou o cinema-itinerante, levando-o a diversos lugares onde o acesso a ele é difícil.

A existência desses vários projetos e da maior facilidade de se ir ao cinema demonstram a sua grande importância cultural e a força de transformação social e do modo de se pensar que o cinema possui.

Na redação 85, a ambiguidade pode ser observada nos pronomes destacados no quarto parágrafo, em que temos a ativação de dois referentes textuais relacionados a “cinema”: um é o *cinema (em geral)*, o outro um tipo específico de cinema que o redator denominou como *cinema-itinerante*. A continuidade do texto apresenta dois pronomes para os quais os dois referentes relacionados a *cinema* são concorrentes. Pelo arranjo sintático do enunciado em que se encontram, o mais provável é que qualquer leitor estenda o referente atribuído ao primeiro pronome também ao segundo. Assim, vejamos como ficaria a cadeia de espaços mentais, caso o referente *cinema (em geral)* seja o selecionado:

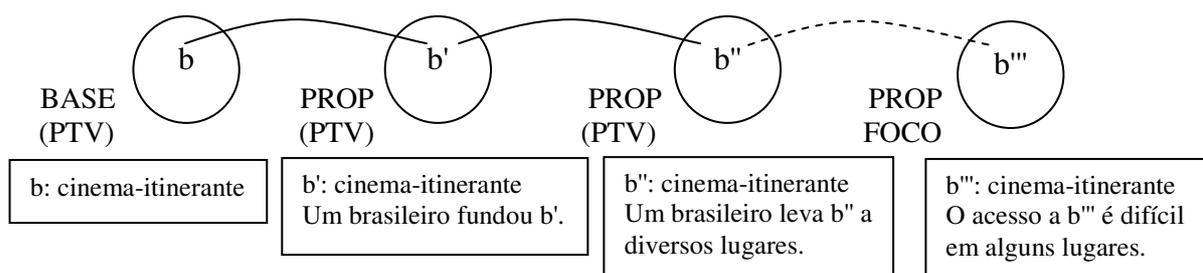
Figura 40: Ambiguidade: cadeia de espaços mentais (1)



No esquema acima, a notação PTV encontra-se entre parênteses para sinalizar que o Ponto de Vista foi dinamicamente mudando de posição à medida que nova porção textual era

processada. Percebemos que o estabelecimento da referência dos pronomes como *cinema* (*em geral*) não trouxe problemas para a compreensão. Outra possibilidade seria os mesmos pronomes terem *o cinema-itinerante* como antecedente:

Figura 41: Ambiguidade: cadeia de espaços mentais (2)



Quando o referente “cinema-itinerante” é selecionado, o problema só é percebido no processamento do segundo pronome. De fato, a leitura de que há lugares onde o cinema-itinerante é difícil de chegar causa estranhamento, pois é exatamente esse tipo de cinema que deveria chegar aonde *o cinema em geral* não chega. Esse caso de ambiguidade reforça a ideia de que, em alguns casos, as relações coesivas são estabelecidas com o apoio da coerência, uma vez que se fez necessário efetuar algum cálculo.

Tendo discutido as principais falhas relativas à progressão referencial identificadas em razão da exploração ineficiente do potencial polissêmico da palavra “cinema” (*presunção de monossemita*), passamos ao exame de redações que consideramos como bem-sucedidas no que diz respeito à construção de suas cadeias referenciais.

6.2 Redações bem-sucedidas

Conforme expusemos na introdução deste trabalho, além das falhas relacionadas à progressão referencial que podem ser identificadas por meio do aparato descritivo da TEM, também é nosso objetivo apresentar textos que podem ser considerados como bem-sucedidos quanto ao manejo das cadeias referenciais que o formam. Ao nosso ver, o bom êxito na concatenação das cadeias coesivas está ligado à pressuposição do conhecimento da polissemia inerente ao termo “cinema”.

Uma das características dos textos dos redatores que teceram suas cadeias referenciais de modo satisfatório é a *antecipação dos enquadramentos*, na introdução, a serem aprofundados no(s) parágrafo(s) de desenvolvimento. Tal característica tem o objetivo de organizar a estrutura referencial da redação. Além disso, serve para controlar o grau de informatividade. Ao antecipar os enquadres dos referentes, o redator possibilita que o leitor recrute informação relevante de bases estáveis de conhecimento. Ao retomar os referentes já dados, o redator tem a oportunidade de ancorar informações novas neles. A redação 48 é um exemplo:

REDAÇÃO N.º 48

As outras faces do cinema

O cinema atualmente é visto como uma das formas de *entretenimento* mais valorizadas pelas pessoas. Entretanto deve ser encarado também como uma ferramenta para *influência social*, para a *educação* e até mesmo para a *arte*. Necessita-se deixar de lado a visão tão limitada em relação ao cinema e observá-lo por outros aspectos.

O filme, em alguns casos, é usado de maneira à promover uma *influência na sociedade*, mostrando imagens que levem o receptor a encarar um certo aspecto de forma diferenciada. Pode-se observar esse fato em filmes que demonstram, por exemplo, a realidade de pessoas que vivem em periferias ou em regiões onde a população passa por dificuldades.

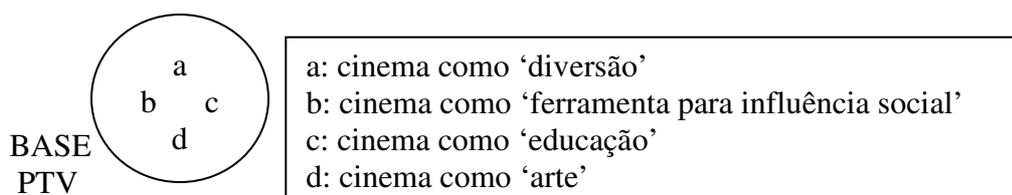
A *educação e formação cultural* das pessoas também são aspectos que podem ser absorvidos **do cinema**. Através dele adquire-se a capacidade de reunir conhecimentos e demonstrá-los para a sociedade, tornando-o um meio expressivo importante. A sua capacidade de agrupar informações e Expressá-las diretamente deve ser explorada pela sociedade.

Muitos enxergam **o cinema** como *arte*, e realmente ele é, e talvez seja a com maior capacidade de expressar o real desejo de seu autor. Observa-se como sua evolução ocorre deixando-o cada vez mais perto do máximo da expressão artística. **O cinema** é capaz de abranger outras artes dentro de sí, o que faz dele uma nova arte, capaz de atingir de maneira mais ampla as pessoas.

Deve-se então abrir a mente quando se fala de **cinema**, deixar de enxergá-lo apenas como diversão e observá-lo por seus outros aspectos. Porque ele é capaz de transcender a simples imagem que passa na tela, ele também é capaz de atingir o intelecto das pessoas, deixando de ser somente algo para o lazer e o tornando uma prática social.

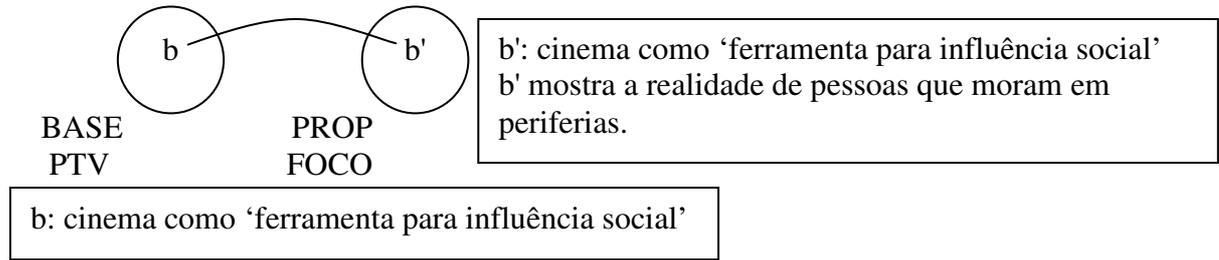
A redação 48 deixa claro que o cinema pode ser abordado a partir de diferentes enquadramentos e convida o leitor a observar os *outros aspectos* que não apenas o ligado à *diversão*. Nesse sentido, a redação explicita, no parágrafo de introdução, três enquadres para o cinema: ‘ferramenta para influência social’, ‘educação’ e ‘arte’. Todas essas ontologias estão disponíveis no espaço Base e servem como Ponto de Vista para as proposições dos parágrafos do desenvolvimento. Propomos o seguinte esquema para o espaço Base desse parágrafo inicial:

Figura 42: Exemplo de *antecipação dos enquadramentos*



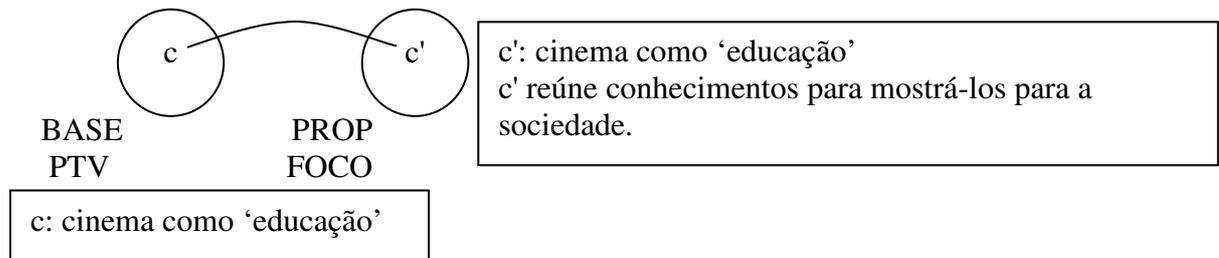
Cada um desses enquadres que formam a introdução, com exceção daquele que diz respeito à *diversão*, é retomado nos três parágrafos de desenvolvimento para serem aprofundados. Assim, propomos o seguinte esquema para o segundo parágrafo:

Figura 43: Retomada de referente para acréscimo semântico



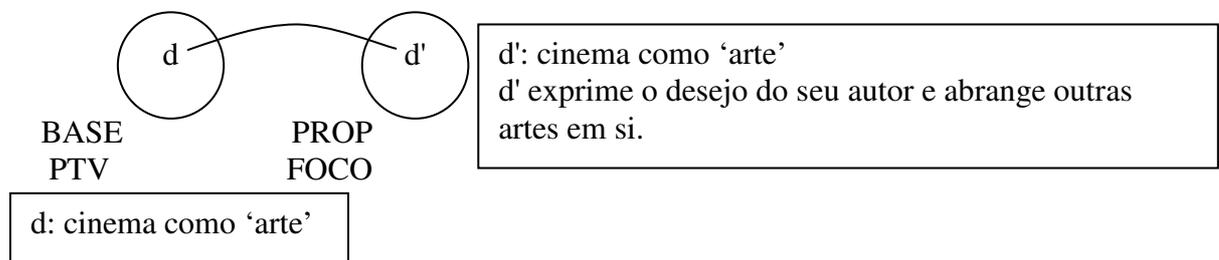
Para o terceiro parágrafo:

Figura 44: Retomada de referente para acréscimo semântico



E para o quarto parágrafo:

Figura 45: Retomada de referente para acréscimo semântico



A estratégia de antecipar os enquadramentos para posterior retomada, não obstante, oferece um risco: trazer um ar de artificialidade para a redação. A organização estrutural, muitas vezes, serve para camuflar a fragilidade da argumentação. Na verdade essa é uma

consequência de uma receita muito difundida nas aulas que treinam para a produção de redações: apresentam-se dois ou três pontos na introdução, reserva-se um parágrafo do desenvolvimento para cada um dos pontos previamente citados e conclui-se o texto. Assim, a antecipação dos enquadramentos, quando mal realizada, aproxima-se muito do que Lemos (1977) identificou como *estratégia de preenchimento*: o estudante constrói um modelo engessado de organização da estrutura referencial para textos dissertativos e o aplica sobre qualquer tema, como se estivesse sobrepondo um decalque.

Voltando às qualidades: outra característica das redações com boa formação das cadeias referenciais é a *apresentação enxuta de referentes*. A observação das redações bem estruturadas mostrou que elas, em geral, não fazem referência a vários significados pertencentes a um item polissêmico. Frequentemente, tratam de dois ou três significados, ou mesmo de apenas um, de modo que atendam aos requisitos de progressão e continuidade. Esse comportamento evita que o redator cometa falhas como a *ausência de delimitação ontológica*, a *ausência do espaço Ponto de Vista* ou o *abandono de referentes*. Ao trabalhar com poucos referentes, o produtor tem a oportunidade de construir cadeias mais longas acerca de um mesmo referente, aprofundando a discussão sobre ele e enquadrando-o a partir de variadas perspectivas. Como exemplo, temos a redação 08, que entrelaça o desenvolvimento de duas cadeias referenciais:

REDAÇÃO N.º 08

Arte versus entretenimento

Criado no final do século XIX e popularizado ao longo do século XX, **o cinema** tornou-se uma das principais formas de *expressão artística* do ser humano. Combinando diversos elementos como som, imagem, enredo, a chamada sétima arte criou uma linguagem própria que a diferencia de outros meios.

Por ser algo que atinge as massas, **o cinema** logo mostrou o seu incrível poderio comercial. Em muitos casos, o *valor artístico* é deixado de lado para a exploração daquilo que é seguramente rendável, e trará lucro certo aos seus produtores.

Essa prática teve grande crescimento ao final do século passado, quando os filmes autorais declinaram em popularidade. Paralelamente, os blockbuster americanos se

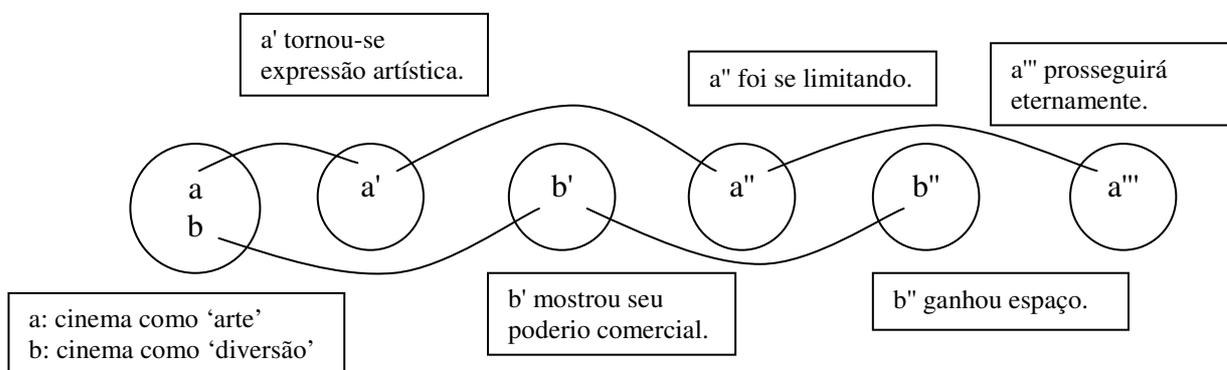
proliferaram, especialmente após sucessos como “Tubarão” e “Guerra nas Estrelas” durante os anos 70.

Desta forma, o velho *conceito artístico* da obra cinematográfica foi se limitando a poucos filmes, realizado por poucos diretores, direcionado a um reduzido grupo específico. No lugar da arte, ganha espaço o *entretenimento*. Diversão fácil, sem grande profundidade, que desfaz o aspecto atemporal do cinema.

Entretanto, não há motivo para preocupação. Por mais que o comercialismo pareça se apoderar da sétima arte, há sempre a certeza de que existem pessoas não conformadas com o status quo. Sempre existirá alguém com uma nova idéia, que fuja do convencional, assim como cinéfilos interessados em suas obras. E, desta forma, o cinema artístico prosseguirá eternamente.

Conforme podemos constatar, a redação 08 trabalha com apenas duas cadeias referenciais relativas ao tópico da redação: uma com o enquadramento do cinema como ‘arte’; a outra, como ‘diversão’. Ao longo do texto, essas cadeias referenciais são erigidas para sustentar a argumentação de que o cinema ‘diversão’, fruto do *poderio comercial* do cinema, *não tem grande profundidade, desfaz o aspecto atemporal do cinema e vem ganhando terreno* em relação ao cinema ‘arte’. Em sua conclusão, o redator anuncia a resistência de um dos referentes, empregando uma pista de contextualização: trata-se do complemento, presente no SN “o cinema artístico”, que aponta para o leitor a que referente se faz alusão. Apresentamos abaixo um esquema sucinto para mostrar como esses referentes se sucedem no entrelaçamento das cadeias referenciais:

Figura 46: Entrelaçamento de cadeias referenciais



Uma última característica dos textos com cadeias referenciais bem construídas consiste no *emprego produtivo das pistas de contextualização e de construtores de espaços*.

Conforme vimos destacando, as pistas de contextualização que observamos mais de perto são os especificadores e os complementos que estruturam, junto com o termo nuclear, o SN (Cf. seção 2.4.2.3). Tais pistas de contextualização cumprem, dentre outras, a função indicar para o leitor a que referente o produtor está se reportando em determinada passagem, explicitar uma retomada, delimitar o alcance do referente. Os construtores de espaço orientam para a instauração de um novo espaço de referência, o que serve para indicar para o leitor que o referente será abordado a partir de uma nova perspectiva epistêmica. Observe a seguinte redação retirada do *corpus*:

REDAÇÃO N.º 73

Para a elite e a tropa

O cinema é uma manifestação artística de muita importância atualmente. Isso porque os avanços tecnológicos dos últimos cinquenta anos tornaram os meios audiovisuais os referidos da massa. Em seu caso específico, a acessibilidade é fermento ainda mais eficiente. É arte acessível à elite, que não reclama do preço dos ingressos e à tropa, que usa as cópias piratas – hoje em dia avançado também entre os mais abastados. Mas, o texto limita-se a discutir o bem social que o cinema produz.

É certo que muitos filmes são apenas produções que visam o lucro: é **o cinema como um negócio rentável**. Outros porém são dotados de um caráter humanístico que possui grande importância na divulgação de causas sociais. Esses são os melhores meios porque conseguem atrair um elevado número de espectadores às salas de projeção devido ao caráter de diversão e lazer que o cinema possui. É a perfeita sinergia entre o útil e o agradável: assistir um fantástico filme sobre a polícia e debater em seguida sobre as causas da corrupção na categoria.

Além de levantar esses debates, obras de caráter humanístico causam também o nascimento de uma consciência social em todas as classes. Ela nasce através da exposição que os filmes fazem sobre a realidade vivida pelo povo. É claro que não resolverá os problemas com rapidez e praticidade mas a gênese dessa consciência social já é muito importante para a formação de um sociedade mais justa.

Outro benefício advindo **do cinema como prática social** é a igualdade que ele promove. Em um mundo tão cheio de desigualdades, as produções cinematográficas, mais uma vez graças à acessibilidade, permite que todos possam gozar do crescimento cultural e educacional que elas promovem. Se a elite frequenta os melhores colégios e cursos e a tropa somente tem acesso ao sistema público de ensino básico, todos assistem ao mesmo filme.

Portanto, são muitos os benefícios sociais **do cinema como prática social**. O cinema tem poderes que são aquilo que o povo mais precisa: o de divertir, o de ensinar e o de conscientizar. Sendo assim, é preciso trabalhar no sentido de incentivar cada vez mais a produção de tais obras que, acima de tudo, permitem um pouco de igualdade entre a elite e a tropa.

Na redação 73 as pistas de contextualização “cinema como um negócio rentável” e “cinema como prática social” delimitam o alcance da referência do item linguístico “cinema” e servem para orientar a atenção do leitor para determinada perspectiva do referente “cinema”. Vejamos outro exemplo:

REDAÇÃO N.º 55

O cinema que ultrapassa barreiras

A visão que tínhamos sobre o cinema, como forma exclusiva de entretenimento, vem se modificando. Hoje, os filmes transitam por vários meios, como o cultural, político, econômico e, principalmente, o social. Este foco maior destinado a problemas sociais, e até mesmo a pontos positivos, faz com que todos conheçam a realidade a sua volta e vejam a proximidade com o cotidiano de muitas outras pessoas. Nesse sentido, **o cinema nacional** vem desempenhando um papel muito importante, proporcionando uma visão ampla do que está acontecendo, com uma linguagem acessível.

Através de filmes e documentários que abordam temas sociais, pode-se promover debates acerca de outros problemas, como a corrupção, a repressão e a liberdade, além de convocar a sociedade e alarmar as autoridades. E é nesse sentido que o cinema se difere dos demais meios, já que possui um poder de mobilização que faz com que as pessoas se questionem sobre seu papel na sociedade e o que está sendo feito para tentar modificar este quadro.

O mais recente sucesso **do cinema nacional**, o filme Tropa de Elite, representa bem temas como violência, drogas e a insegurança das grandes cidades brasileiras. O que torna esse tipo de filme ainda mais interessante e compreensível, é o fato de mesclar classes sociais, tirando o caráter negativo de uma classe ou outra. Por fim, o filme Tropa de Elite ainda focalizou o problema da pirataria, a afeta diretamente a economia e trata-se também de um problema social.

Portanto, observa-se claramente a importância **do cinema brasileiro** no cenário nacional e até mesmo mundial, mas ainda há muito o que se fazer, para que a população como um todo possa ter acesso a este meio e que o cinema se torne parte de uma cultura de massa.

Na redação 55, os complementos nos SNs “o cinema nacional” e “o cinema brasileiro” restringem o enquadramento do referente “cinema”, contribuindo para o leitor identificar uma ontologia bem definida no espaço Base. Sendo assim, tal procedimento evita a ocorrência da falha *ausência de delimitação ontológica*. O emprego de expressões adjetivas mostrou-se eficiente na delimitação das fronteiras entre as cadeias referenciais, e na sinalização de reenquadramentos de um referente. Um último exemplo:

REDAÇÃO N.º 75

Cinema e seus sentidos

Cinema: algo que pode ser interpretado de diversas formas, tem cenários diversos, personagens cativantes, desperta ódio, amor, comédia ou medo, pode transmitir a verdadeira realidade ou fugir completamente desta, uma verdadeira obra de diferentes formatos e sentidos que desperta o senso crítico de seu público.

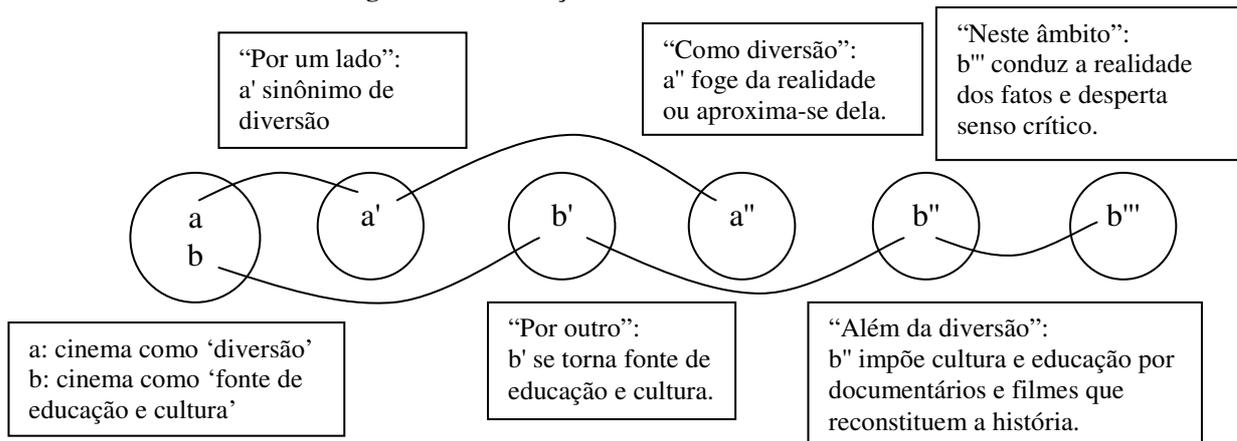
O cinema pode ser sinônimo de *diversão* por um lado e por outro se tornar fonte de *educação e cultura*. Como *diversão* encontra-se a ficção, comédia, aventura, drama e suspense, ambientes que podem fugir da realidade ou se aproximar da mesma, mas independente disto em seu contexto sempre é possível encontrar algo que possa ser útil, cabe apenas cada um compreender a mensagem que a obra está desenvolvendo e interpretar de maneira individual, tornando o cinema uma obra de diferentes formatos e sentidos.

Além da *diversão*, **o cinema** impõe a cultura e a educação. Isto pode ser visto em documentários que demonstram a verdadeira realidade e em filmes que reconstituem a história, entre outros. Neste âmbito **o cinema** conduz a realidade dos fatos, desperta em seu público o senso crítico, sendo esta o verdadeiro sentido de todas as artes.

Independente de todos os significados que o cinema pode ter, este se torna um importante meio de comunicação, pois desperta o senso crítico, emoções e estimula a estrutura cultural e educacional de todo um público fiel à arte da interpretação se tornando uma verdadeira prática social.

A redação 75 expõe para seu leitor, no início do segundo parágrafo, que abordará o cinema partir de dois enquadramentos: como ‘diversão’ e como ‘fonte de educação e cultura’ (*O cinema pode ser sinônimo de **diversão** por um lado e por outro se tornar fonte de educação e cultura*). Vale a pena observar o emprego do par de articuladores *por um lado x e por outro y* que estruturam a linearidade do texto e marcam a distinção desses enquadramentos, orientando o trabalho do leitor na apreensão das cadeias referenciais. Gostaríamos de destacar o emprego do construtor de espaço “como diversão”, que situa para o leitor em que perspectiva epistêmica o cinema está sendo observado no segundo parágrafo. Para sinalizar a passagem para o enquadramento de cinema como ‘fonte de educação e cultura’ mais gradual, o redator empregou uma pista linguística: a expressão “além da diversão”. Por fim, o construtor de espaço “neste âmbito” serve para indicar para o receptor em que espaço epistêmico a proposição do quarto parágrafo deve ser interpretada, isto é, a partir do âmbito do cinema como fonte de educação e cultura. O esquema a seguir procura identificar de modo conciso a estrutura da trama referencial dessa redação:

Figura 47: Entrelaçamento de cadeias referenciais



Com esses comentários, procuramos delinear algumas das características dos textos considerados bem-sucedidos no que tange à construção de suas cadeias referenciais, observando o trato consciente do potencial polissêmico do termo “cinema”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos descrever a progressão textual de redações de vestibular por meio das suas cadeias referencias, atentando para o trato dado à polissemia lexical. Os textos analisados foram produzidos durante a realização do Vestibular UFRJ 2008, cuja proposta de redação solicitava que os candidatos expusessem reflexões acerca do *cinema como prática social*, favorecendo, assim, a recorrência do item linguístico polissêmico “cinema”. Nosso objetivo foi observar de que modo os vários significados relacionados à forma “cinema” se organizavam na tecedura das composições. Uma vez que desejávamos observar a exploração da polissemia lexical na construção dos textos, focamos nossa atenção nas cadeias referenciais formadas pelos SNs cujo núcleo fosse o lexema “cinema”.

Os estudos acerca da progressão textual têm considerado que a coesão e a coerência textuais não são duas noções estanques. Muito frequentemente, o estabelecimento de uma relação coesiva se dá com base em algum cálculo a partir da configuração das relações semântico-conceituais que subjazem ao texto. Nesse sentido, os nexos coesivos existentes na superfície textual são o reflexo das relações semânticas subjacentes (KOCH, 1996; ANTUNES, 2005). Conforme vimos neste trabalho, a formação das cadeias referenciais é um ponto de contato entre a coesão e a coerência textuais, uma vez que os recursos coesivos empregados para manter os referentes ao longo do discurso, ao mesmo tempo em que garantem a repetição dos conteúdos no interior do texto, também contribuem para a sua progressão (CHAROLLES, 1988 [1978]).

No interior da Linguística Textual, a discussão acerca da *progressão referencial* (KOCH & MARCUSCHI, 1998; MARCUSCHI & KOCH, 2002; KOCH, 2003b, 2004; MARCUSCHI, 2007) entrou em vigor a partir do momento em que a LT mudou

qualitativamente sua concepção de texto, não mais visto como um *produto* (como no período da LT clássica em que o estudo da referência textual se limitava aos mecanismos correferenciais), mas sim como o resultado de *processos cognitivos*, porquanto se observou que os interlocutores acionam uma série de conhecimentos prévios e compartilhados (que vão desde os conhecimentos léxico-gramaticais aos que dizem respeito ao modo como os interlocutores devem agir durante a interação) no momento da produção e recepção dos discursos.

Defendemos, neste trabalho, que a Teoria dos Espaços Mentais, desenvolvida por Fauconnier (1994, 1997) é uma teoria cognitiva da construção *online* do significado que descreve adequadamente a processualidade do ato de referir. A TEM se mostrou adequada para o estudo da progressão referencial porque é capaz de descrever como os seres humanos, por meio da construção de espaços de referenciação, lidam cognitivamente com os diferentes estatutos de um referente e como essas diferentes perspectivas de um referente se relacionam na estruturação discursiva.

A partir da identificação das cadeias referenciais formadas pelos reenquadramentos dos referentes por meio da Teoria dos Espaços Mentais, pudemos estabelecer uma tipologia das principais falhas relativas à progressão referencial de um item lexical polissêmico. Nesse sentido, constatamos que elas decorrem da *presunção de monossemia*, uma vez que o redator não percebe que está lidando com uma palavra polissêmica. Por essa razão, o produtor não provê seu texto com pistas linguísticas suficientes para orientar seu leitor na identificação dos referentes, nem tece suas cadeias referenciais atentando para a organização dos diversos significados ligados à palavra.

Com base nos conceitos de *primitivos semânticos* (DINSMORE, 1991; CUTRER, 1994; FAUCCIENIER, 1997), que estão relacionados ao estatuto cognitivo de determinado espaço mental na construção espacial, pudemos sistematizar dois momentos do processo de

referenciação: numa primeira etapa, a identificação da conceptualização ontológica de um referente no espaço Base ocorre em conjunto com a sua introdução no universo textual e, num segundo momento, a retomada desse referente textual. A partir da identificação do estatuto dos referentes na construção hierarquia espacial, estabelecemos a seguinte tipologia para alguns dos problemas relacionados à progressão referencial:

1. Falha no estabelecimento da relação entre as contrapartes textuais: Trata-se de um problema localizado na relação entre as contrapartes de um referente em espaços mentais distintos. Essa falha foi dividida em três tipos:

1.a) *Relação frouxa entre as contrapartes*: ocorre quando o elo entre os diferentes enquadramentos de um referente é turvo. Por dizer respeito às relações que podem ser estabelecidas entre as proposições presentes no texto, essa falha está especialmente vinculada a problemas de *articulação* (COSTA VAL, 1999). É preciso ter em mente que, em alguns casos, o redator precisa tornar as relações existentes entre os enquadramentos de um referente explicitamente *presentes* no texto e que tais relações devem ser *pertinentes*. Vimos, também, que a inversão inadequada dos enquadramentos pode causar um afrouxamento na relação entre as contrapartes. Isso acontece porque a inversão provoca um distanciamento entre as menções, além de inserir uma outra ontologia que disputa a posição focal na atenção do leitor.

1.b) *Ambiguidade referencial*: Normalmente a ambiguidade é entendida como o concurso de dois, ou mais, antecedentes para uma mesma forma remissiva (ambiguidade anafórica). A TEM, não obstante, permite que se aborde mais um viés dessa questão. Como a TEM contempla as conceptualizações ontológicas que estruturam o texto, é possível pensar no caso em que uma forma linguística aponta para duas ontologias distintas no espaço Base (ambiguidade ontológica). Nas redações analisadas, não detectamos a ambiguidade ontológica. Os casos mais recorrentes diziam respeito a ambiguidades no estabelecimento da referência no co-texto para formas anafóricas.

1.c) *Falsa contraparte*: muito frequente no *corpus*, o problema do texto com *falsa contraparte* consiste no fato de a continuidade dos referentes não estar a serviço de acréscimos semânticos por meio de novos enquadramentos, o que compromete a sua progressão textual. A redação limita-se a repetir um mesmo enquadramento. Essa falha conduz à produção de textos com elevada *previsibilidade* e, conseqüentemente, baixo *grau de informatividade* (COSTA VAL, 1999). A TEM permite visualizar estruturalmente o esvaziamento semântico do texto ao mostrar que um enquadramento não serve como Ponto de Vista para reenquadramentos posteriores.

2. Falha na identificação de uma ontologia no espaço Base: o problema identificado por nós como *ausência de delimitação ontológica* consiste na dificuldade de identificar uma ontologia, no espaço Base, para uma expressão linguística. Por geralmente consistir no esvaziamento semântico da palavra-chave da proposta de redação, essa falha pode ser articulada à *noção confusa* apontada por Pécora (1999 [1983]).

3. Falha relacionada ao espaço Foco: numa dissertação, o referente que ocupa o espaço Foco, identificado como o espaço mais saliente num determinado momento do processamento textual, deve justificar sua relevância para o texto. A redação que apresenta *abandono do referente* falha ao deixar para trás os referentes sem os desenvolver de forma satisfatória. Desse modo, a redação deixa de cumprir dois requisitos imprescindíveis para o estabelecimento da coerência de um texto dissertativo: a repetição e a progressão (CHAROLLES, 1988 [1978]; COSTA VAL, 1999). Ao não retomar os enquadramentos postos em Foco, a progressão textual fica invariavelmente comprometida, uma vez que a passagem de um segmento a outro não se faz de modo gradual. As redações com essa deficiência também apresentaram *baixa informatividade*, já que deixaram de apresentar com *suficiência* (COSTA VAL, 1999) os dados que justificam a introdução de um enquadramento subitamente abandonado pelo texto.

4. Falha relacionada ao espaço Ponto de Vista: uma das falhas mais frequentes no *corpus*, a *ausência do espaço Ponto de Vista* denuncia um problema estrutural do texto: as proposições apresentadas não têm um Ponto de Vista que as introduza, ou seja, não são articuladas às proposições anteriores.

Gostaríamos de salientar que essas falhas revelam deficiências na estruturação do texto. O conceito de progressão referencial evidencia que o texto possui uma estrutura referencial que vai sendo erigida, passo a passo, à medida que ele vai sendo processado, num constante fluxo de idas e vindas, o que possibilita que os referentes sejam constantemente redimensionados. Uma das maiores contribuições que a Teoria dos Espaços Mentais pode trazer para o ensino de língua consiste justamente na percepção do texto como uma estrutura dinâmica.

Além de sistematizar as falhas que sumarmos acima, também foi nosso objetivo identificar algumas das características dos textos considerados bem-sucedidos no que concerne à progressão textual por meio das cadeias referenciais de um item polissêmico. Verificamos, nesse sentido, que uma característica presente em alguns textos que teceram satisfatoriamente suas cadeias referenciais concerne à *antecipação dos enquadramentos*. Esse procedimento permite ao produtor controlar o grau de informatividade de seu texto, antecipando referentes que serão retomados em momento oportuno, e possibilita que o leitor recrute informação relevante das bases estáveis de conhecimento, a fim de construir significado para o que lê. A estratégia de antecipar os referentes, no entanto, pode ser empregada para esconder a fragilidade de conteúdo por meio de uma redação aparentemente bem estruturada.

Outra característica frequente das redações bem-sucedidas consiste na *apresentação enxuta de referentes*. Nesse caso, a redação trabalha com poucos referentes, aumentando as chances de se produzir uma redação com *repetição e progressão* (CHAROLLES, 1988

[1978]). Ao abordarem poucos referentes, essas redações puderam construir cadeias referenciais mais longas, explorando esses significados a partir de várias perspectivas.

A última característica associada à boa construção de cadeias coesivas com um termo polissêmico que apontamos consiste no *emprego produtivo das pistas de contextualização e dos construtores de espaços*. As redações que exploraram com sucesso esses recursos linguísticos construíram cadeias referenciais bem delimitadas e sinalizaram a partir de que perspectivas epistêmicas seus referentes deveriam ser percebidos.

Sabemos que as contribuições de um trabalho acadêmico, diante da complexidade dos aspectos envolvidos na vida em sociedade, são muito mais restritas do que seu realizador gostaria que fossem. Isso não nos impede, não obstante, de pleitear o desejo de ser útil. É exatamente essa meta que move todo pesquisador. Buscamos a oportunidade de dizer algo que se some ao que foi dito por tantos outros acerca do ensino de língua materna. Nesse sentido, se nosso trabalho obtiver êxito em sinalizar para uma perspectiva que aborde o texto, não como um produto, mas sim como um processo dinamicamente organizado, quer seja nas aulas de interpretação de textos, que seja nas aulas de produção textual, então já estaremos satisfeitos com o resultado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

BRITO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 109-119. [1983].

CAVALCANTE, Mônica Magalhães et al. (orgs.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares**: referenciação e outros domínios discursivos. vol. 2. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos: Abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. & OTONI, P. (orgs.). **O texto**: escrita e leitura. Tradução por Paulo Otoni. Campinas, SP: Pontes, 1988. Tradução de: Introduction aux problèmes de la cohèrence des textes. [1978].

COSERIU, Eugenio. **Lições de linguística geral**. Tradução por: Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004. Tradução de: Lezione di linguistica generale [1980].

CUNHA LIMA, Maria L. Construção da referência e representação lexical: por um tratamento dinâmico da semântica lexical. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 41, Campinas, jan./jun. 2001. p. 149-164.

CUTRER, L. Michelle. **Time and Tense in Narrative and in Everyday Language**. Ph.D. diss., University of California, San Diego, 1994.

DINSMORE, John. **Partitioned representations**: a study in mental representation, language understanding, and linguistic structure. Dordrecht: Kluwer, 1991.

FAUCONNIER, Gilles. **Mental spaces**: Aspects of meaning construction in natural language. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. **Mappings in Thought and Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. Methods and generalizations. In: JANSSEN, Theo & REDEKER, Gisela (eds.). **Cognitive linguistics: foundations, scope, and methodology**. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1999.

FÁVERO, Leonor L. & KOCH, Ingedore G. V. **Linguística textual: uma introdução**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRARI, Lilian (org.). **Espaços mentais e construções gramaticais: do uso linguístico à tecnologia**. Rio de Janeiro: Imprinta, 2009.

FILLMORE, Charles J. Topics in lexical semantics. In: COLE (ed.). **Current Issues in Linguistic Theory**. Bloomington: Indiana University Press, 1977. p. 76-138.

_____. Frame semantics. In: GEERAERTS, Dirk (ed.). **Cognitive Linguistics: Basic Readings**. Berlin / Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 2006. p. 373-400. Originalmente publicado em Linguistic Society of Korea (ed.). *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing, [1982]. p. 111-137.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. 24. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GEERAERTS, Dirk (ed.). **Cognitive Linguistics: Basic Readings**. Berlin / Nova Iorque: Mouton de Gruyter, 2006.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. **A semântica das construções gramaticais e o presente do Indicativo em português**. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles & GARCEZ, Pedro M. (orgs.). **Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Tradução por Beatriz Fontana. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 70-97. [1979].

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in English**. Londres: Longman, 1976.

JOHNSON, Mark. **The Body in the Mind**. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

KOCH, Ingedore G. V. Questões de coesão e coerência textuais. In: **ABRALIN: Boletim da Associação Brasileira de Linguística**. Maceió, Alagoas: Imprensa Universitária, UFAL, 1996.

_____. **A coesão textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2003a.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. V. & MARCUSCHI, Luiz A. Processos de referenciação na produção discursiva. In: **D.E.L.T.A.**, 14. Número especial, 1998. p. 169-190.

KOCH, Ingedore G. V. & TRAVAGLIA, Luiz C. **A coerência textual**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore G. V., MORATO, Edwirges M. & BENTES, Anna C. (orgs.) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

LAKOFF, George. **Women, Fire, and Dangerous Things**: What Categories Reveal about the Mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

LE MOS, Cláudia T. G. Algumas estratégias. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 23. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dez. 1977.

MARCUSCHI, Luiz A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore, MORATO, Edwirges M. & BENTES, Anna C. (orgs.) **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, Luiz A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz A. & KOCH, Ingedore G. V. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, Maria Bernadete M. & RODRIGUES, Angela C. S. (orgs.). **Gramática do português falado**. vol. VIII. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

MIRA MATEUS, Maria Helena et al. **Gramática da língua portuguesa**. 3. ed. Editorial Caminho: Lisboa, 1989.

MIRANDA, N. S. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais. In: **Veredas**: revista de estudos linguísticos, v. 3. Juiz de Fora: EdUFJF, 1999.

MORATO, Edwirges M. & BENTES, Anna C. & LIMA, Maria L. C.(orgs.). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 44. Campinas, SP, jan./jun. 2003.

NERLICH, Brigitte & CLARKE, David D. Cognitive linguistics and the history of linguistics. In: GEERAERTS, Dirk & CUYCKENS, Hubert (eds.). **The Oxford handbook of Cognitive Linguistics**. Oxford University Press: New York, 2007. p. 589-607.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1983].

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. In: **Veredas**: revista de estudos linguísticos, v.1, n. 1. Juiz de Fora: EdUFJF, 1997. p. 23-39.

_____. O papel da gramática na construção do sentido. In: VALENTE, André Crim (org.). **Língua, linguística e literatura**: uma integração para o ensino. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998. p. 261-277.

_____. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. In: **Veredas**: revista dos estudos linguísticos, v. 3, n. 1. Juiz de Fora: EdUFJF, 1999. p. 61-79.

_____. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. In: MORATO, Edwirges M. & BENTES, Anna C. & LIMA, Maria L. C.(orgs.). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 44. Campinas, SP, jan./jun. 2003. p.71-84.

SILVA, Augusto S. da. **O mundo dos sentidos em português**: polissemia, semântica e cognição. Almedina: Coimbra, 2006.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução por Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução de *The cultural origins of human cognition* [1999].

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)