

Bibliografia

- Bakhtin, Mikhail, (2002). Marxismo e filosofia da linguagem, problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem, São Paulo: Hucitec.
- Foucault, Michel. (1985). História da Sexualidade III: o cuidado de si, Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (1990). Microfísica do poder, org. introdução e revisão técnica de Roberto Machado, Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (1984/2006). A Ética do cuidado de si como prática da liberdade, Ditos e Escritos, vol V, , pp. 264-287, Rio de Janeiro: Forense.
- _____, (1984/2006). O retorno da moral, Ditos e Escritos, vol V, org e seleção de textos Manoel Barros da Mota, pp.252-263, Rio de Janeiro: Forense.
- Mansano, Sonia Regina Vargas. (2009). Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade, Revista de Psicologia da UNESP. 8 (2), pp. 110-117.
- Medeiros, Sandra Albernaz de. (2009). Memória do presente: os escritos sobre as mesas no cotidiano escolar, tese de doutorado, Programa de Pós Graduação em Memória Social, UNIRIO, Rio de Janeiro, Brasil.
- Paulilo, Maria Angela Silveira. (s/d). A pesquisa qualitativa e histórias de vida, retirado em Junho 3, 2011 de fonte de http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v2n1_pesquisa.htm .

8.75.

Título:

Pensamento complexo aplicado ao ensino de língua na educação superior: estudo das estratégias utilizadas por universitários em busca da clareza textual

Autor/a (es/as):

Mendonça, Maria Eunice Barbosa Vidal [Faculdade “Dr. Francisco Maeda” / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ituverava / Universidade Federal do Triângulo Mineiro]

Resumo:

O objetivo deste trabalho foi encontrar novos direcionamentos para o ensino de língua na educação superior, entendida como um espaço dinâmico atrelado às condições históricas e socioculturais. Nossa hipótese básica é de que um número considerável de jovens ingressantes no ensino universitário não redige com clareza por falta do domínio das estruturas linguísticas, o que decorre, a nosso ver, de um equívoco na concepção de língua sob a qual foram educados. Com o intuito de compreender as estratégias utilizadas por universitários, para organizar com clareza as suas ideias, recorreremos às perspectivas funcional e cognitivista, uma vez que partilham a noção de que a língua é parte da cognição humana, devendo, pois, ser estudada em

função do contexto sociocomunicativo. O *corpus* de investigação constitui-se de textos escritos por alunos de Direito, visto que deles serão exigidas habilidades pragmático-discursivas capazes de corresponder aos anseios de seus clientes e jurisdicionados. Nossa amostra resultou de atividades de reescrita de textos confusos e/ou ambíguos oferecidos aos graduandos em sala de aula. A proposta de refacção foi baseada no paradigma dos sistemas complexos, que, *grosso modo*, define-se como o estudo de fenômenos que emergem de uma coleção de elementos que interagem. De maneira análoga, entende-se que o ensino é, por natureza, atividade complexa que se compõe de vários elementos entrelaçados em processo, cuja parte essencial é a linguagem. Desse modo, os universitários foram levados a buscar soluções de clareza, procurando orientação de reescrita somente no princípio da complexidade de passar da desordem (caos) para a ordem. Em consonância com numerosos estudos sobre a difusão das teorias do caos e da complexidade nas diversas áreas do conhecimento, a relevância desta pesquisa está em demonstrar como se aplicam conceitos desse aparato teórico ao ensino de língua também.

Palavras-chave:

Ensino, complexidade, prática pedagógica, textos (re)escritos.

Preliminares

É certamente lapidar, para o assunto de que nos ocupamos, a seguinte definição de Aristóteles (1959, p. 192):

Limitemo-nos a estas observações teóricas e definamos a virtude do estilo: ela consiste na clareza. Sinal disso é que, se o discurso não tonar manifesto o seu objeto, não cumpre sua missão. Além disso, o estilo não deve ser rasteiro nem empolado, mas convir ao assunto.

A clareza é, então, uma qualidade fulcral dos textos. Tanto é verdade que, no universo jurídico, enunciados não claros podem produzir mal-entendidos que beneficiam criminosos e até mesmo prejudicam inocentes, além de distorcerem direitos em contratos, apólices e decisões judiciais, entre outros.

Com o intuito de compreender as estratégias utilizadas por universitários de Direito, para organizar com clareza as suas ideias, recorreremos às perspectivas funcional e cognitivista, uma vez que partilham a noção de que a língua é parte da cognição humana, devendo, pois, ser estudada em função do contexto sociocomunicativo.

Adiantamo-nos em firmar, desde já, o objetivo geral deste estudo como didático. Dessa forma, defende-se a importância de discutir com os acadêmicos as estratégias sintáticas utilizadas por eles mesmos, em atividades de reescrita, para trazer de volta o sentido a trechos confusos e/ou ambíguos. Donde se coloca em discussão uma concepção de língua como um sistema adaptativo complexo que favorece a compreensão da estruturação dos enunciados.

Do ensino clássico de língua portuguesa às concepções atuais

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

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

Além das práticas de desinibição, de desenvolvimento do raciocínio lógico, dos incentivos à criatividade, é necessário que se desenvolva o domínio das estruturas sintáticas e suas funções básicas que dará ao aluno condições para a produção de enunciados bem acabados. Tais estruturas vão desde as escolhas lexicais adequadas ao tema tratado e ao registro em que se pretenda redigir, até o domínio dos enunciados maiores que compõem o texto, ou seja, o veículo linguístico que intermedeia a comunicação.

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

No Brasil, o ensino antigo de Língua Pátria entendia a gramática normativa de inspiração grega como modelo único e inquestionável do saber linguístico. Em certa medida, o ensino gramatical outrora reforçava os objetivos que nortearam a criação de uma gramática pelos gregos. Nessa perspectiva, os estudos gramaticais ocupavam-se, essencialmente, das chamadas classes de palavras e das suas regras de combinação no português escrito culto dos clássicos da literatura. Fique claro que esse comentário nada tem a ver com a ideia fria e neutra de que não devam ser ensinadas as regras da língua padrão nas escolas públicas e particulares do país. Negar ao aluno o acesso à modalidade linguística socialmente prestigiada - que deve ser somada e, não, substituída pela modalidade coloquial ou familiar que ele já conhece - configuraria nanismo ético e intelectual do profissional do magistério.

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

Apenas para ficar em um exemplo: o Projeto Norma Urbana Culta (NURC) produziu gravações em cinco grandes cidades brasileiras, e suas transcrições se servem pesquisadores para elaboração de suas teses. O material transcrito também serviu de base para a recente publicação, *a Nova Gramática do Português Brasileiro*, de autoria do linguista Ataliba Teixeira de Castilho. Ora, que a língua seja um fato social é central para quem quer que se disponha a refletir sobre o trabalho em sala de aula. Nessa perspectiva, apoiada em propostas funcionalistas, Neves (2010) coloca a gramática na conjunção dos componentes sintáticos, semânticos e pragmáticos – que se entredeterminam na ativação do processo de interação verbal com vista ao efeito pretendido pelos interagentes – e defende que cabe à escola fazer o estudante mergulhar nessa ativação dos processos de constituição dos enunciados, se o que se deseja é que ele, verdadeiramente, domine a gramática da língua falada e escrita.

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

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

Sem entrar no mérito desses trabalhos, apenas ressaltamos que, nos anos seguintes, surgiu a demanda de extensão do objeto do ensino de língua para a **dimensão transfrástica** dos enunciados. Não por acaso, multiplicaram-se os estudos da Linguística de Textos e Análise do Discurso, nos quais se engajaram pensadores, psicólogos e educadores, com as linhas mestras da nova visão da ciência linguística.

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

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

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

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

Sendo a linguagem um instrumento de comunicação, qualquer abordagem funcionalista de uma língua deve ter como interesse básico a verificação de como se processa a comunicação, ou seja, de como os usuários dessa língua se comunicam eficientemente. A ideia central é, então, que a linguagem é usada para satisfazer necessidades comunicativas. Assim, o funcionalismo representa uma tentativa de explicar a forma da língua por meio do uso que dela se faz.

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

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

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

Em geral, quando se diz/escreve algo, a intenção é operar alguma mudança na informação

pragmática do destinatário. Então, inicia-se o enunciado tipicamente a partir de alguma porção de informação que já se possui para, em seguida, acrescentar outras informações que o falante julga serem novas para o destinatário.

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

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

Tendo isso em conta, é desejável que o ensino de língua materna, que sabia ao pó dos gizes gastos em exercícios mecânicos, ganhe novo sabor quando se alarga a visão para além dos limites do enunciado, elegendo-se a sintaxe como o eixo da textualidade, costurada, num só fio, aos componentes semântico e pragmático.

Articulação teórica - linguística cognitiva e orientação funcionalista: domínios afins

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

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

Embora institucionalizada principalmente a partir dos anos 90, Castilho (2002) assegura que, a bem da verdade, a origem das ciências cognitivas remonta às discussões de Platão e Aristóteles sobre a natureza do conhecimento e sua caracterização.

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

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

Nessa linha de pensamento, a linguagem é estudada como um sistema de categorização do mundo, e nele naturalmente se refletem as capacidades cognitivas gerais e as experiências sociocultural e individual (a começar pela experiência do próprio corpo). A categorização linguística é, por conseguinte, o objeto fundamental da análise linguística, e a gramática, tal como o léxico, é concebida como um inventário de unidades simbólicas (significativas).

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

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

Em meio a tudo isso, nossa pretensão é que não se perca um dos objetivos deste estudo que é o de, recuperando as linhas mestras dessas tendências, plantar uma ideia de trabalho com a clareza textual no processo de produção escrita.

Linguagem como um sistema adaptativo complexo

Estudos bastante recentes vêm trazendo a teoria da complexidade para o campo da linguagem, tanto nos estudos sincrônicos quanto nos diacrônicos. Complexo provém do latim *complexus, ūs* e, de acordo com verbete do Torrinha (1937), diz respeito àquilo que faz conexão, encontro ou ligação. O termo vem a propósito: pensamento complexo pode ser entendido, então, como um princípio que, embora reconheça a distinção, não separa as partes, mas, ao contrário, entende que elas se encontram intimamente ligadas.

Morin (2010), estabelecendo princípios complementares e interdependentes como guias para pensar a complexidade, menciona a dialógica ordem > desordem > organização para explicar o

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

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

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

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

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

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

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

Considerando que a linguagem é um sistema complexo vinculado à mente do homem, vislumbram-se aspectos da cognição humana no arranjo das estruturas linguísticas, seja pelo grau de clareza impresso nos textos, seja pela orientação, ou falta de, ao(s) interlocutor(es) do sentido pretendido para a interpretação.

Linguagem humana e seus atratores

A fim de interpretar e mais bem compreender os dados desta pesquisa, buscamos, dentro do paradigma da complexidade, uma definição para **atratores** – extremamente importante na Teoria do Caos – sobre a qual não nos aprofundaremos aqui.

Nos dizeres de Fleischer (2009, p.75),

Em qualquer sistema, os estados que ocorrem repetidamente ou que são aproximados com frequência e de forma cada vez mais próxima constituem um conjunto de atratores. Tais atratores são meramente estados que ocorrem com grande frequência, enquanto outros estados, embora plenamente possíveis, simplesmente não ocorrem. Pode-se perceber isso em fenômenos facilmente observáveis, tais como uma bandeira ao vento (que, incidentalmente, é um sistema caótico): a bandeira nunca será observada balançando em direção contrária à do vento ou mesmo completamente caída, embora esses sejam dois estados que a bandeira poderia perfeitamente assumir. O conjunto de estados não apenas possíveis, mas de fato observáveis da bandeira ao vento constitui o conjunto de atratores desse sistema.

O autor observa que, no exemplo da bandeira, não se concebe que ela se movimente em direção contrária ao vento, mesmo porque, empiricamente, qualquer pessoa é capaz de reconhecer quais estados pertencem, ou não, ao conjunto de atratores do sistema de uma bandeira que balança ao vento. Afinal, as diferenças nas condições iniciais – especialmente a direção ao vento – são perceptíveis ao olho humano.

Apenas para complementar esse entendimento, é também interessante a elucidação de Taylor (2001 apud Augusto, 2009, p. 232): “a noção de atrator não deve ser confundida como algo que atrai, mas como um termo que descreve um tipo de comportamento ‘para o qual o sistema caminha’”.

Comparando a redução de elementos no léxico com a de elementos na sintaxe, Abreu (2010, p. 99) salienta que, embora a gramática cognitiva faça uso dos níveis de análise, não há fronteiras nítidas entre cada um deles, e sim uma continuidade. O autor considera que os seguintes exemplos reduzidos, por economia, são fenômenos de igual natureza na morfologia e na sintaxe respectivamente:

Fotografia > foto

Telefone-celular > celular

Motocicleta > moto

Ele agiu como agiria se fosse dono da festa > Ele agiu como se fosse dono da festa.

Desse modo, em se considerando que a economia é uma feição típica do português e que se repete continuamente no uso social da língua, logo, tem-se aí um grande atrator desse sistema linguístico, presente, aliás, em todas as línguas do mundo.

Um outro atrator, o mais fundamental deles, contudo, é a exigência de sentido. Afinal, vale enfatizar, a função básica da linguagem humana é a comunicação. Em um processo discursivo, o atrator economia é geralmente perseguido pelo enunciador. O enunciatário, do outro lado, põe como prioridade o entendimento do sentido, buscando explicitude e clareza que, obviamente, requerem (re)elaboração.

Se, ao escreverem um texto, os alunos se preocupam mais com a economia e não tanto com o sentido, no momento em que são levados a reler buscando o sentido, põem em evidência esse atrator e, a partir daí, na tarefa de buscá-lo, outros atratores como o conhecimento enciclopédico de mundo e os padrões sintáticos que envolvem a colocação prototípica dos termos, por exemplo, são ativados.

Um exercício de refacção à luz da complexidade: alternativa pedagógica

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

Usamos do seguinte procedimento metodológico: optamos por transcrever trechos extraídos de redações escritas por alunos universitários da área de humanidades, contendo, todos, em maior ou menor grau, problemas na articulação de elementos textuais.

Do bloco das refacções⁶⁹ que se fizeram, aqui apenas se transcrevem as versões mais representativas da investigação, ou seja, uma **amostra** representativa do *corpus*, dado que os limites deste trabalho não comportariam os resultados do estudo exaustivo que foi feito

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

O que apontam os dados desta pesquisa? Comprovam a tese de que os empacotamentos sintáticos, como marcas de ordenação clara de sentidos, encontram na pontuação uma grande ferramenta para “consertar” os trechos confusos ou ambíguos.

⁶⁹ Os textos foram transcritos fielmente.

Em alguns casos, a vírgula serviu para direcionar adequadamente adjuntos / satélites a orações a que os alunos julgavam que deviam pertencer. Um exemplo claro dessa escolha é o trecho:

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

O problema estava em alocar o adjunto / satélite *com apenas um “klik”* na oração anterior ou na seguinte. Duas forças entraram, então, em concorrência: o fato de que a posição padrão de adjuntos é a parte final da oração, e o conhecimento de mundo dos alunos de que se tratava de um “klik” no mouse do computador e que esse procedimento serve usualmente para abrir novas “janelas” para obter informações da Wikipedia, acessar contas bancárias ou abrir e-mails e que, portanto, não se trata de uma ação vinculada a “estarmos sempre atualizados”. Em alguns casos, venceu o padrão sintático, levando o adjunto para a oração anterior, produzindo uma versão como:

Os computadores atualmente são ferramentas que nos ajudam a estarmos sempre atualizados com apenas um “klik”. Temos notícias de lugares que levaríamos horas para chegar, resolvermos compromissos, pagarmos contas e etc...

Essa solução, contudo, não é a mais adequada, pois deixa o período seguinte bastante vago. A outra solução, baseada no conhecimento enciclopédico de mundo do aluno, leva o adjunto para o período seguinte, produzindo:

Os computadores atualmente são ferramentas que nos ajudam a estarmos sempre atualizados. Com apenas um “klik”, temos notícias de lugares que levaríamos horas para chegar, resolvermos compromissos, pagarmos contas e etc...

Como podemos ver, o resultado é muito melhor e mais equilibrado, pois atende também ao atrator sentido.

Um outro fato nos chamou também bastante atenção e pode consistir em importante pista para entender e ensinar a pontuação de um ponto de vista funcionalista. Vejamos os textos a seguir:

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

Nesse trecho, com a pontuação apresentada, o pronome demonstrativo *isso*, embora alocado na oração iniciada por ele, tem por referência a oração *não negamos nossos desejos*. A opção de alguns alunos em usar ponto final e não vírgula produziu a seguinte versão:

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

Como vemos, a pausa maior, resultante do uso do ponto final, estende o escopo do pronome *isso* a todo o período anterior, o que, convenhamos, faz mais sentido. Vejamos outro exemplo de trecho escrito originalmente por aluno:

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

Trata-se de um texto ambíguo. O trecho *nessa área* tanto pode ter como escopo a oração anterior como a subsequente. Levando-o para a oração anterior, teremos:

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

A solução de levar o trecho em questão para a oração seguinte produziria a versão:

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

Pela proximidade semântica entre *nada poder ser descoberto* e *já se sabia de tudo*, não há aqui grande diferença em optar por uma ou outra solução.

A partir das reflexões sobre esses trechos, as maneiras como podem ser refeitos e as implicações que surgem em termos de alteração de sentido, pode-se perceber que existe um campo novo a ser explorado em termos da funcionalidade da pontuação, sobretudo do emprego do ponto final. Explique-se: nas gramáticas do português, em termos de pontuação, a questão do escopo costuma ser estudada apenas dentro da oração simples e ser atribuído apenas ao uso da vírgula. O emprego do ponto final é tratado apenas de maneira tradicional com a observação de que *designa uma pausa de maior duração*. Ora, os fatos aqui estudados a partir das opções de

rearrumação pelos alunos sugerem que tanto a vírgula quanto o ponto final podem sofrer um tratamento mais funcional e que os professores podem utilizar ambos esses sinais como ferramentas de atribuição de escopo. O próprio exercício de refacção pode ser utilizado pelo professor para dar aos alunos uma importante habilidade metacognitiva no uso desses sinais. Uma tarefa complementar necessária é discutir com os alunos as estratégias sintáticas de ordenação utilizadas por eles para trazer de volta o sentido. Temos aí um trabalho com sintaxe realizado com funcionalidade, como uma ferramenta para que os alunos possam ter mais segurança e controle no momento em que escrevem.

Considerações finais

A fim de comprovar nossa convicção de que é a concepção de língua e de escrita do professor que, ao fim e ao cabo, determina a qualidade da produção escrita de seus alunos, supusemos que as atividades de reescrita, insista-se, colocadas sob o foco da complexidade, seriam as mais adequadas. Acreditamos que esse tipo de atividade se coaduna com a ideia de que a escrita é um processo cognitivo de adaptação linguística, marcado pelo circuito ordem > desordem > ordenação, e que, portanto, sempre requererá revisão.

Convencidos por essa conjetura, o conhecimento por parte dos docentes de língua das questões relativas à teoria dos protótipos, à iconicidade, aos espaços mentais, entre outros tópicos, além do entendimento dos sinais de pontuação como articuladores de sentido, poderá servir para afiançar a nossa tese de que, para ensinar a expressão escrita, devem os professores renovar seus conhecimentos.

Destaque-se que a contribuição do paradigma da complexidade para o ensino não é apenas apontar o trabalho dos alunos com a linguagem para manipular aspectos semânticos: por exemplo, o escopo mais (ou menos) abrangente de uma palavra em um segmento de texto, ou, ainda, a mudança de sentido acarretada pela presença ou a ausência de um sinal de pontuação.

Desse modo, coube-nos apenas discutir com os alunos, quando da apreciação de seus textos, as estratégias linguísticas propostas por eles mesmos para resolver o problema da falta de clareza textual. Então vale tudo? Também não. Foi, de resto, necessário chegarmos, juntos, à melhor opção de escrita.

Cientes de que os professores não nos formamos para as tão propaladas inter e transdisciplinaridades e, ainda, para os sistemas complexos, a conclusão previsível é, pois: uma nova postura metodológica exigirá a conquista desses conhecimentos. A chave para enfrentar esse desafio está em não desistir de buscar sempre a inovação, para o que se tornam indispensáveis as leituras de obras de referência em recentes pesquisas na área de linguística.

Também não faltarão oportunidades de participação em eventos que vêm crescendo em volume e qualidade aqui, no Brasil, e alhures, de que dão notícia as comissões organizadoras, principalmente, via internet.

Somente assim se poderá cumprir o compromisso que se nos destina: exercitar o sentido do verbo latino *ducere* (conduzir, guiar) o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos discentes. Embora humanos e, portanto, desprovidos de *GPS* – com perdão pela obviedade –, a maneira de conduzir os alunos é que fará com que sobressaiam, no mercado de trabalho e na vida, em qualquer campo do saber.

Referências bibliográficas

- Abreu, Antônio Suárez (2010). *Linguística Cognitiva: Uma visão geral e aplicada*. Cotia: Ateliê.
- Aristóteles (1959). *Arte retórica e arte poética*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- Augusto, Rita de Cássia (2009). O processo de desenvolvimento da competência linguística em inglês na perspectiva da complexidade. In Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva & Milton do Nascimento (orgs.). *Sistemas adaptativos complexos: Lingua(gem) e aprendizagem* (pp. 227-247). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.
- Castilho, Ataliba Teixeira de (2002). Linguística cognitiva e tradição funcionalista. *Estudos lingüísticos*, 32, 1 CD-ROM.
- Fleischer, Erik (2009). Caos/complexidade na interação humana. In Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva & Milton do Nascimento (orgs.). *Sistemas adaptativos complexos: Lingua(gem) e aprendizagem* (pp. 73-92). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.
- Koch, Ingedore Grunfeld Villaça (2009). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.
- Morin, Edgar (2010). *Da necessidade de um pensamento complexo*. Trad. Juremir M. Silva. Retirado em outubro 6, 2010 <<http://www.geccom.iv.org.br/portal/tarefas/projetos...i.../pensamentocomplexo>>
- Neves, Maria Helena de Moura (2010). *Ensino de língua e vivência de linguagem: Temas em confronto*. São Paulo: Contexto.
- Pezatti, Erotilde Goreti (1998). Constituintes pragmáticos em posição inicial: Distinção entre tema, tópico e foco. *Alfa*, 42, 133-150.
- Silva, Augusto Soares da (1997). A linguística cognitiva. Uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades*, I (1-2), 59-101.
- Torrinha, Francisco (1937). *Dicionário Latino Português*. Porto: Porto.