

Emanuela I. Dima

CONSIDERAȚII ASUPRA VERBELOR COGNITIVE ROMÂNEȘTI

1. PRECIZĂRI PRELIMINARE

1.1. Lexicalizarea câmpului semantic al cunoașterii umane la nivelul limbii actuale standard (normat, în afara variațiilor stilistice sau dialectale) este un demers care presupune, prin însăși natura domeniului supus analizei, implicarea mai multor discipline teoretice. Astfel, prin unele principii specifice, *psihologia* și, uneori, chiar *psihopedagogia* pot ajuta, de pildă, la delimitarea (pozitivă sau negativă) a obiectului de studiu. Stabilirea corpusului lexical implicat în redarea cogniției umane nu se poate face în afara lămuririi anterioare a unor aspecte teoretice, necesitând precizări legate atât de numărul etapelor ce descriu acest proces (de exemplu dacă poate fi considerată sau nu secvența logică a trecerii informației către alt vorbitor – *externalizarea informației* – ca etapă componentă a cogniției, ori acest proces se încheie odată cu obținerea stării cognitive secundare, în care are sens verbul *a ști*), cât și de căile implicate în obținerea datelor (în ce măsură pot fi considerate, de pildă, *afectul și percepția fizică* modalități epistemice apte să furnizeze date obiective, prin a căror analiză se poate ajunge la concluzii credibile). Lucrările anterioare care vizează, chiar numai tangențial, descrierea principiilor prin care se efectuează lexicalizarea acestui câmp semantic, oferă în general unele precizări referitoare la capacitatea de cunoaștere umană, la modalitățile de achiziție și procesare a informației, stabilind, însă, de cele mai multe ori în mod aleatoriu, etapele acestui proces.

1.2. Prin raportare permanentă la contribuțiile anterioare ale unor autori care au adus în discuție criteriile implicate în stabilirea inventarului propriu-zis al verbelor cognitive, oferind, explicit sau nu, un răspuns problemelor menționate anterior, vom încerca să oferim, pentru limba română actuală, amănunte legate de dificultățile întâlnite în lexicalizarea acestui câmp semantic.

2. CONTRIBUȚII TEORETICE ANTERIOARE

2.1. Definirea capacității cognitive umane, a țintelor procesului de dezvoltare a acestei capacități, dar și a parametrilor supuși evaluării în cadrul fiecărei etape în parte, reprezintă aspecte ale procesului cognitiv privit exclusiv din perspectivă educațională, în fond obiective asumate ale unor *lucrări de psihologie*, care, prin concluziile urmărite, vizează de fapt domeniul *pedagogiei*. Incluzând în cogniție componenta afectivă a personalității (dar și dezvoltarea abilităților psihomotorii),

LR, LXV, nr. 3, p. 339–362, București, 2016

unele lucrări de psihologie sunt circumscrise descrierii și evaluării etapelor dezvoltării capacității cognitive (Bloom *et al.* 1956: 4 ș.u.; Anderson & Krathwohl 2001: 67 ș.u.).

Deosebirea esențială dintre cogniția educațională și cogniția ca proces de (auto)instruire în general este exclusiv una de perspectivă: în primul caz cogniția este privită din punctul de vedere omniscient al evaluatorului, în cel de-al doilea este implicată perspectiva subiectului care se (auto)inițiază în urma acestui demers. De aici decurg alte diferențe: țintele ca și etapele acestor două tipuri de procese nu coincid, iar componenta lexicală implicată în cogniția educațională trimite, de fapt, la abilitățile mentale supuse procesului de evaluare.

După cum era de așteptat, succesiunea etapelor procesului cognitiv în context educațional coincide parțial cu cea rezultată din cercetări ulterioare, aflate în afara arealului științific pedagogic, ceea ce și reprezintă motivul pentru care o menționăm aici¹.

Astfel, etapa fundamentală în procesul educațional implică **memorizarea** (*remembering*), care se evaluează prin raportare la ținte educaționale redade lexical prin: *a recunoaște, a lista, a descrie, a identifica, a (de)numi, a localiza, a găsi*, etapa de **înțelegere** (*understanding*), cuantificată prin: *a interpreta, a sumariza, a parafraza, a clasifica, a compara, a explica, a exemplifica*, cea de **punere în aplicare** (*applying*) prin verbe precum *a implementa, a folosi, a executa*; **etapa de analiză** (*analysing*) referitoare la dobândirea unor abilități care pot fi redade prin verbele: *a compara, a organiza, a deconstrui, a sublinia, a structura, a integra*, cea **de evaluare** (*evaluating*) prin: *a verifica, a emite ipoteze, a critica, a experimenta, a judeca, a detecta, a testa, a monitoriza*, în timp ce **etapa de creație** (*creating*), secvență finală a procesului cognitiv văzut din această perspectivă, exclusiv educațională, implică raportarea la unele abilități mentale cuantificabile prin verbe precum: *a construi, a planifica, a produce, a inventa, a face* (Bloom *et al.* 1956: 4 ș.u.).

Unele secvențe logice (*memorizarea, analiza și evaluarea*) sunt identificate ca etape ale cogniției și în studii ulterioare, efectuate însă din perspectiva subiectului uman angajat în cunoaștere, dar segmentarea acestora în plan logic nu trimite la același spațiu referențial: *analiza și evaluarea* (datelor achiziționate), de pildă, sunt contopite și cuprinse într-o etapă mai largă, denumită *conceptuală* sau *de procesare*, iar *memorizarea* nu cuprinde intrinsec *achiziția de informații*, ci urmează logic acestei secvențe (cf. infra). Absența *etapei inițiale de achiziție de informații* este logică în acest tip de cogniție, în fond tocmai această secvență reprezintă una din componentele esențiale ale procesului educațional școlar, etapele ulterioare se bazează pe aceasta.

O altă segmentare logică a cogniției pornește de la *percepția directă* (i.e. prin simțuri), cuprinde, de asemenea, nivelurile superioare de organizare a informației:

¹ Procesul educațional instituțional presupune într-adevăr cooperare din partea elevului/studentului, dar, nefiind un demers inițiat de acesta, nu este considerat, la nivelul studiilor recente, ca fiind o componentă semnificativă a cogniției. De altfel, procesul cognitiv uman nu este privit, la nivelul cercetărilor recente, ca fiind dependent de existența vreunui cadru instituțional.

recunoașterea, amintirea și înțelegerea, dar consideră limitările superioare ale acestui proces ca fiind *evaluarea și metacunoașterea* (Hall, Scholnick, Hughes 1987: 289 ș.u.), taxonomie preluată ulterior și de alți cercetători (Anderson, Krathwohl 2001: 67), impusă și funcțională încă în lucrările de specialitate cu aplicabilitate în educația școlară.

2.2. Abordările ulterioare cu rezultate semnificative asupra descrierii procesului de cunoaștere umană sunt *interdisciplinare*, fiind efectuate preponderent din perspectiva *domeniului psihologic*, dar supun analizei un corpus lexical consistent și prezintă în mod explicit criteriile de selectare a acestuia. Tipul de demers științific menționat se circumscrie unui curent teoretic mai larg, cunoscut sub denumirea de *folk theory*, al cărui concept fundamental implică schimbarea perspectivei științifice asupra proceselor psihologice (printre care și *cunoașterea*) cu cea a nespecialiștilor, a vorbitorilor, perspectivă „neviciată” de studii și principii teoretice, considerată, așadar, „inocentă” (D’Andrade 1987: 112 ș.u.; Schwanenflugel *et al.* 1999: 813 ș.u.).

Modul de organizare a câmpului referențial analizat, conform acestei perspective, sugerează cercetătorilor (în urma unei anchete lingvistice, dar și psihologice) existența unui *continuum* al prelucrării informației, ierarhizat de la funcția de *achiziție a informației* (lexicalizată prin verbul *observe* „a observa” sau *question* „a chestiona”, de pildă²), trecând prin secvența de *prelucrare* a acesteia (implicând itemul reprezentativ *think* „a gândi”), uneori și prin *memorare* (înglobată semantic în structura internă a verbelor de învățare, de unde posibilitatea redării acestei etape prin verbe precum *learn* „a învăța”), până la funcția de *externalizare*, ilustrată de verbul *explain* „a explica”, considerată etapă finală a procesului cognitiv (Schwanenflugel *et al.* 1999: 814).

Deși subiecții participanți la studiu au operat intuitiv distincția dintre procesele de percepție (*perceptual processes*) și cele de cunoaștere propriu-zisă (*knowledge processes*), verbele subsumate acestor două domenii au fost considerate unitar și incluse în același inventar (Schwanenflugel *et al.* 1999: 822), însă trebuie remarcat că au fost luate în considerare tocmai acele unități verbale de percepție care subsumează și cunoașterea prin sensurile secundare (*see* „a vedea”, dar și „a înțelege”, și *hear* „a auzi”, dar și „a afla”).

Semnificativă prin consecințe este introducerea ca parametru de analiză și de selecție terminologică a *sentimentului cognitiv (cognitive feeling)*, folosit în „ghidarea acțiunii și a procesului decizional”³. Selecția și analiza verbelor cognitive a fost

² Prezența în arealul semantic al zonei de *input* („achiziția de informație/cunoștințe”) a unor „verbe de cercetare” precum *explore* „a cerceta”, *question* „a investiga”, *observe* „a scruta”, *search* „a căuta”, pentru ilustrarea etapei marcate de (relativă) *incertitudine* în achiziția datelor, sau a itemelor *see* „a vedea; a înțelege”, *hear* „a auzi; a afla”, *read* „a citi; a desluși”, *notice* „a observa” ori *learn* „a învăța; a afla”, pentru etapa implicând *certitudinea*, arată că, cel puțin din perspectiva vorbitorului, *căutarea informației* este o secvență premergătoare etapei de *achiziție* a acesteia.

³ „Importantly, certainty and uncertainty represent *cognitive feelings* which are used to guide action and decision making” (Clare & Parrott 1994: 101) (ap. Schwanenflugel *et al.* 1999: 814).

efectuată, așadar, și din perspectiva sentimentului de *certitudine* sau de *incertitudine* al vorbitorului față de faptele sau ideile analizate, având ca efect introducerea în corpusul lexical a *verbelor de dubiu* (*guess* „a crede, a ghici”, *plan* „a face proiecte, planuri” sau *wonder* „a se întreba”, de pildă).

Verbele de cunoaștere cu un anume grad de *incertitudine* al vorbitorului față de faptele analizate se referă la **etapa de achiziție (input) a informației**: *check* „a verifica; a se răzgândi”, *discover* „a descoperi, a afla”, *examine* „a cerceta, a examina”, *explore* „a cerceta, a studia”, *question* „a se îndoii; a cerceta”, *recognize* „a identifica, a înțelege”, *observe* „a examina, a scruta; a constata, a remarca”, *search* „a căuta, a cerceta”, sau descriu **etapa procesuală/conceptuală**: *choose* „a alege”, *compare* „a compara”, *decide* „a hotărî”, *describe* „a descrie, a prezenta”, *estimate* „a aprecia”, *figure out* „a înțelege, a pricepe”, *guess* „a ghici, a bănuî”, *invent* „a imagina, a născoci”, *plan* „a planifica, a proiecta”, *reason* „a judeca, a chibzui”, *think* „a crede; a gândi; a imagina”.

Itemele verbale marcate de *certitudine* presupun, de asemenea, **achiziția de informație** (incluzând *percepția*): *hear* „a auzi, afla”, *learn* „a învăța, a studia; a afla, a auzi”, *notice* „a observa”, *pay attention* „a acorda atenție; a fi atent la”, *read* „a citi; a desluși, a descifra”, *see* „a vedea; a înțelege”, sau **procesarea** acesteia: *describe* „a descrie, a prezenta”, *know* „a ști, a cunoaște”, *memorize* „a memora”, *remember* „a-și aminti”, *understand* „a înțelege”, înglobând în procesul de cunoaștere și secvența logică a **externalizării**: *explain* „a lămuri, a explica” (Schwanenflugel *et al.* 1999 : 824).

Polisemantismul specific acestor verbe face ca prin aceeași unitate verbală să se acopere mai multe secvențe ale procesului cognitiv: *learn* „a învăța, a studia” implică obținerea volitivă, pe cale cultă, a informației, dar și pe cea întâmplătoare, prin sensurile „a afla, a auzi”, ca și *read*, de altfel, care trimite la modalitatea, de regulă volitivă, de obținere pe cale cultă a informației, „a citi”, referindu-se, totodată, și la secvența de analiză, de „deslușire și descifrare” a acesteia. În aceste cazuri autorii au menționat aceste verbe în arealul grafic al zonei de achiziție a informației, fără precizări suplimentare. În ceea ce privește verbele de percepție acestea apar acolo unde permite sensul lor cel mai frecvent, cel propriu⁴.

Referitor la organizarea câmpului teoretic al cunoașterii din perspectivă „inocentă” se impun unele precizări lămuritoare.

Etapa de **achiziție a informației** poate fi considerată ca secvență inițială a cogniției exclusiv în cazul obținerii întâmplătoare, non-volitivă, a informației. Însă în condițiile premeditării demersului cognitiv este evidentă existența, în percepția vorbitorilor, a unei secvențe logice premergătoare, de *căutare* sau *observare*. Această aserțiune se probează prin prezența în arealul semantic de *input* a unor verbe precum *explore* „a cerceta”, *question* „a investiga”, *observe* „a examina, a scruta”,

⁴ Analiza graficelor prezentate în aceste studii arată că autorii au menționat verbele de percepție în arealul de *input*, reprezentând etapa de **achiziție a informației**, nu pe cea de *procesare*, în care ar fi trebuit reprezentate dacă ar fi fost luate în considerare sensurile lor figurate.

search „a urmări” sau *read* „a citi; a desluși”, *notice* „a băga de seamă, a remarca” și *learn* „a învăța; a afla” (Schwanenflugel *et al.* 1999: 814), implicate, evident, în lexicalizarea acestei secvențe.

În ceea ce privește etapa de *procesare a informației* – cuprinsă sub eticheta verbului reprezentativ *think* „a gândi” – aceasta poate fi descrisă ca un continuum finalizat prin instalarea unei stări cognitive superioare și include, în fapt, câteva secvențe logice distincte: *reflecția* propriu-zisă asupra datelor / *analiza* datelor (cuprinzând verbele mentale care descriu activitatea propriu-zisă a intelectului: *compare* „a compara”, *estimate* „a aprecia, a estima”, *choose* „a alege”, *describe* „a descrie”, *reason* „a judeca; a raționa” etc., v. mai sus), urmată de *înțelegere* (redată prin *figure out* „a pricepe”, *understand* „a înțelege”), faze logic anterioare stării cognitive finale (lexicalizată de verbul *to know* „a ști; a cunoaște”) sau definirii capacității de decizie: *decide* „a hotărî”.

Etapa cea mai semnificativă a cunoașterii – *conceptuală* sau *de procesare a informației* – este, așadar, prea largă, fragmentabilă într-un număr mai mare de secvențe logice: *reflecție* (sau *analiză*), *memorizare*, *înțelegere*.

2.3. Semnificativă atât prin vechime, cât și prin distincțiile teoretice subtile operate asupra capacității cognitive umane și a tipologiei acesteia, este *perspectiva lexico-semantică*. Verbele circumscrise acestui câmp lexical apar menționate în gramaticile clasice sub diverse denumiri, raportabile la un item verbal considerat reprezentativ pentru tipul de cunoaștere desemnat.

Astfel, verbele de cunoaștere erau fie înglobate sub denumirea generică de *verbe sentiendi* (Blumenthal 2007: 22) incluzând, deci, componenta senzorială în cogniție, fie grupate în câteva clase lexico-semantică diferite, implicate în redarea etapelor cognitive principale: *verba cognoscendi* al căror nucleu semantic, *cognosco*, *cognoscere*, *cognovi*, *cognitus* „a afla (cu ajutorul simțurilor), a vedea, auzi, a cunoaște”, redă etapa de primire a informațiilor, *verba cogitandi*, din *cogito*, *cogitare*, *cogitavi*, *cogitatus* „a analiza amănunțit, a reflecta, a chibzui”, în care se includ iteme legate de secvența logică de reflecție mentală propriu-zisă, și *verba sciendi*, al căror item-bază, *scio*, *scire*, *scivi*, *scitum* „a afla, a-și da seama, a ști, a înțelege”, se referă la etapa finală a cunoașterii.

Desigur, aceste (sub)categoriaii apăreau alături de altele: *verba affectum*, *cupiendi*, *decernendi*, *dicendi*, *efficiendi*, *impediendi*, *iubendi*, *iurandi*, *negandi*, *persuadendi*, *putandi*, *rogandi*, *sperandi*, *statuendi* etc. (Biriș 2013: 34), în cadrul unei taxonomii preluate în bună parte și de gramaticile moderne.

Interesantă prin consecințe asupra componenței lexicale a câmpului cognitiv este perspectiva unei traducătoare care constată, cu dreptate, că nu se poate vorbi despre granițe precise între sensurile verbelor de cogniție, acestea constituindu-se într-un sistem complex, dinamic, caracterizat prin două particularități: *epistemicitate* și *evidențialitate* (Cappelli 2008: 531) (cf. infra).

Domeniul epistemic este reprezentat astfel ca o scală continuă – axa cognitivă – între *a ști* și *a nu ști*, domeniul evidențial se leagă de contextul validării, element esențial al cunoașterii, orice evaluare a probelor disponibile urmând unui proces de verificare. Conform acestui punct de vedere, *verbele de cunoaștere*, denumite *verbe de atitudine cognitivă*, codifică date provenite pe mai multe căi epistemologice: *cunoaștere* (inferență mentală), *percepție* sau *afectivitate* (impresii, credințe) (*ibid.*), fără, însă, ca aceste secvențe să fie considerate părți integrante ale domeniului referențial cognitiv.

După cum era de așteptat, și în acest caz dispunerea verbelor pe axa cognitivă nu formează poziții punctuale, ci sugerează, ca și în cazul anterior, existența unui *continuum*, de această dată în plan semantic, format din valori actualizate contextual sau dependente de parametrul stilistico-pragmatic al comunicării. Această observație are la bază, desigur, polisemia specifică itemelor caracteristice, bogata sinonimie dintre itemele corpusului lexical, dar și unele valori semantice sesizabile strict contextual, prin care iteme din aceeași zonă semantică (*know* „a ști, a cunoaște” și *think* „a gândi; a crede”, de pildă) pot ajunge în relație de antonimie (Cappelli 2008: 531 ș.u.).

Lista verbelor cognitive este, în acest caz, mai redusă (privită prin comparație cu inventarul anterior, realizat cu 10 ani mai devreme), fiind alcătuită din iteme care sunt implicate preponderent în descrierea procesului mental de reflecție și procesare: *assume* „a presupune”, *believe* „a crede”, *bet* „a paria; a fi sigur de”, *conjecture* „a presupune”, *consider* „a crede”, *doubt* „a se îndoii”, *expect* „a aștepta, a spera”, *fancy* „a socoti, a presupune”, *feel* „a simți; a căuta o soluție”, *figure* „a înțelege”, *gather* „a bănuși”, *guess* „a-și închipui, a fi de părere”, *imagine* „a-și închipui”, *judge* „a aprecia, a considera; a decide”, *know* „a ști; a cunoaște”, *presume* „a-și închipui”, *reckon* „a crede, a presupune”, *see* „a vedea, a înțelege”, *sense* „a înțelege, a pricepe”, *suppose* „a presupune”, *surmise* „a bănuși, a suspecta”, *suspect* „a bănuși, a suspecta”, *think* „a crede, a înțelege”, *trust* „a avea încredere”, *wonder* „a se mira; a se întreba” (Cappelli 2008: 531).

Verbele care trădează incertitudinea față de faptele analizate – *verbele de dubiu* – sunt prezente într-o proporție semnificativă: *assume*, *conjecture*, *doubt*, *gather*, *reckon*, *suppose*, *surmise*, *suspect*, *wonder*, fiind, numeric, aproape egale cu cele care implică sentimentul de certitudine al vorbitorului, în ciuda faptului că nu li se acordă un statut categorial aparte, cum se întâmplă în studiul anterior.

Pe de altă parte, având în vedere contextul sinonimic în care sunt menționate, unele *verbe de percepție* (*feel* și *see*) ar putea lexicaliza mai degrabă *cogniția*, nefiind implicate în acest inventar prin sensurile lor proprii; *percepția*, dar și *achiziția informației* în general, nu sunt considerate, la nivelul acestui studiu, ca etape în cunoaștere.

Trebuie menționat în acest punct faptul că deși autoarea s-a ocupat de redarea lexicală a cunoașterii în limba engleză, lista realizată diferă semnificativ de cea anterioară, întocmită cu un deceniu mai devreme (Scwanenflugel *et al.* 1999: 813 ș.u.).

Diferențele foarte mari (cele două liste au în comun numai patru iteme: *guess*, *know*, *see*, *think*) ar putea fi puse pe seama unor cauze externe, obiective (limba engleză vs. varianta ei teritorială, americană) sau subiective, care țin de unele particularități idiolectale. Deosebirile provin, însă, și din criteriile de întocmire ale listelor verbale: unele etape, cele inițiale și finale, referitoare la achiziția informațiilor / cunoștințelor sau la externalizarea acestora, nu sunt incluse la nivelul acestui ultim demers, ca secvențe logice ale cunoașterii. De aici absența unor iteme precum *read*, *learn*, *study*, de pildă, prezente în studiul anterior, sau a unui verb precum *explain*. Ținta procesului cognitiv este considerată a fi atinsă, conform acestui punct de vedere, odată cu satisfacerea necesității de *a ști*, *a cunoaște* (Cappelli 2008: 531), în componența logică a cogniției fiind inclusă exclusiv *etapa de conceptualizare a datelor*.

Ca o concluzie, trebuie să remarcăm faptul că verbele din ambele liste lexicalizează cogniția, unele chiar prin mai multe sensuri, acoperind secvențe logice diferite (*check* „a verifica”, dar și „a se răzgândi”, *think* „a gândi, a reflecta”, „a crede”, dar și „a concepe (un plan)” etc.), fiind cunoscute la nivelul unor areale geografice foarte mari ale aceluiași idiom cu relativ aceleași sensuri. Acest fapt sugerează posibilitatea implicării în redarea acestui câmp noțional a unui număr semnificativ mai mare de iteme verbale, dacă pentru aceeași secvență logică admitem și includerea unor sinonime mai puțin frecvente, aserțiune valabilă pentru orice areal lingvistic, nu numai pentru cel englez.

Prezența unor unități verbale și numai a aceloră în unele inventare lexicale poate fi o chestiune de opțiune între mai multe posibilități (în fond o selecție între mai multe sinonime), explicabilă prin diverși factori, cum ar fi componența vocabularului activ, de pildă, dar și de existența unor particularități dialectale evidente între idiomuri înrudite genetic (variante teritoriale ale aceluiași idiom, conform unor cercetători).

2.4. În diverse cercetări recente, verbele cognitive au fost analizate din multiple perspective, sublinindu-se de-a lungul timpului diverse funcții, valori stilistice ori pragmatilistice ale acestora, sau modificări în comportamentul lor gramatical.

2.4.1. Astfel, este scos în evidență *rolul* fundamental pe care îl au *în comunicare* itemele de cunoaștere, prin care locutorului i se permite să-și semnaleze propria calificare epistemică ori să subscrie la atitudinea cognitivă a altcuiva, oferind interlocutorului posibilitatea de a reacționa la informație în baza unor indici contextualii și de comunicare (cunoștințe anterioare, valori, atitudini) (Capelli 2007: 178).

2.4.2. Întocmirea listei *primitivele conceptuale* este considerată un demers teoretic necesar, date fiind legăturile puternice de condiționare a capacității de inferență umană de unele tipare lingvistice moștenite (Wierzbicka 2004: 413–425). Acest inventar cuprinde, printre altele, și un număr de „predicate mentale”. Primitivele conceptuale („universalii semantice”, concepte greu de definit sau definite lexicografic circular, nedecompozabile, considerate „constituente majore

ale minții omenești”, aceleași în toate idiomurile existente), numără și câteva unități reprezentative pentru componenta cognitivă, „predicatele mentale”: THINK, KNOW, WANT, FEEL, SEE, HEAR, prin care se consideră posibilă cuantificarea cunoașterii umane⁵.

2.4.3. Unele studii circumscrise *lingvisticii funcționale*, centrate pe uz, subliniază comportamentul contextual al unor iteme verbale de cunoaștere, precum *know* sau *think*, prin care acestea se apropie de clasa adverbelor (Bybee, Scheybman 1999: 575 ș.u.), în timp ce analiza *pragmastilistică* a unor verbe de cunoaștere (în care se includ uneori și verbele de percepție) descrie calitatea acestora de *marcatori discursivi*, problematică de actualitate, intim legată de problema structurilor incidente și de comentariu din sintaxă (Dascălu-Jinga 2010: 27 ș.u, Biriș 2013: 34 ș.u.).

2.4.4. Recent începe să se contureze și să se impună perspectiva teoretică de desprindere a *verbelor de percepție* din clasa *verbelor de cunoaștere* și izolarea lor într-o clasă aparte, analiza itemelor constitutive semnalând interferențele semantice inerente dintre aceste două subansambluri (Greška 2009: 29 ș.u.; Frankel și Lebaud 1990: 11 ș.u.). Abordările teoretice ale verbelor de percepție din lingvistica românească își însușesc această perspectivă, folosind ca principii taxonomice organele receptoare ale stimulilor fizici, supunând analizei și numeroasele extinderi de conținut dintre verbele de percepție și cele cognitive, dar vizează și o descriere a comportamentului sintactic prin care au loc aceste deplasări semantice (Nicula 2010: 65 ș.u., id. 2011: 224 ș.u.).

Trebuie remarcat faptul că verbele de cunoaștere apar semnalate în gramaticile românești ca un subansamblu lexico-semantic aparte, desigur, fără prezentarea unei liste exhaustive (indicându-se doar unele iteme specifice: *a afirma*, *a nega*, *a cunoaște*, *a recunoaște*, *a tăgădui*, *a deduce* etc.), dar și fără precizarea criteriilor de includere a elementelor constitutive în acest câmp (Irimia 1997: 179).

3. INVENTARUL LEXICAL AL VERBELOR DE CUNOAȘTERE ROMÂNEȘTI

3.1. Selectarea verbelor de cunoaștere românești pornește, din punctul nostru de vedere, de la câteva premise teoretice: *percepția* este o etapă premergătoare a *cunoașterii*, dar nu parte integrantă a acestui proces (dată fiind componenta ei puternic subiectivă și concretă în același timp), iar *externalizarea* informației ar putea fi înglobată în *cogniție* ca secvență finală, dar cu totul opțională. Etapizarea cunoașterii presupune, așadar, *achiziția* – întâmplătoare sau nu (implicat non-volitivă sau volitivă), a *informației* (sau a *cunoștințelor*) – urmată de *procesarea*

⁵ După cum se poate observa, prin aceste *universalii semantice* se postulează „descompunerea” procesului cognitiv în câteva elemente fundamentale care, din punct de vedere logic, ajută la descrierea acestui proces: *gândirea* și rezultatul acesteia (*faptul de a ști/a cunoaște*), *factorul volitiv*, dar și *percepția* și *afectul*, considerate, toate, componente ale cunoașterii.

(*analiza* acestora, prin activitatea mentală propriu-zisă, *gândirea*) și (eventual) de *memorarea* acesteia. Secvența finală a acestui proces, în fond ținta întregului demers cognitiv, trebuie considerată atingerea stării cognitive finale, descrisă prin verbe precum *a ști* sau *a cunoaște*. Fiecare secvență logică implică un verb reprezentativ⁶ (*a cerceta*, *a afla*, *a gândi*, *a memora*, *a cunoaște*, cu totul opțional *a explica*) și poate include un număr de iteme verbale aflate de regulă pe aceeași treaptă de generalitate în plan referențial, dar și pe cele care descriu un raport de hiponimie față de acestea, prin sensurile proprii sau prin cele secundare, figurate sau nu⁷.

3.2. Realizarea efectivă a inventarului de termeni s-a făcut prin implicarea concomitentă a două principii: (1) itemele verbale respective conțin în câmpul semantic referențial noțiunile de „observare”, „învățare”, „gândire” sau „înțelegere mentală” și (2) aparțin nivelului standard al limbii literare actuale (caracterizabil prin parametrii: normat, cu circulație la nivelul actual al limbii, non-stilistic, non-dialectal). Baza lexicografică întrebuițată, urmare directă a adoptării acestor criterii, este reprezentată, în principal, de DEX (ediția din 2009), opțiune din care decurg și câteva neajunsuri: sensurile cuvintelor sunt redată în acest dicționar conform principiului frecvenței, prima semnificație a cuvântului-titlu fiind considerată ca cea mai cunoscută și mai des întrebuițată la momentul elaborării dicționarului, și nu potrivit criteriului cronologic, prin care s-ar fi indicat evoluția lor de-a lungul timpului. Este dificil, dacă nu chiar imposibil de operat, așadar, în aceste condiții, distincția teoretică dintre sensurile proprii, referențiale, și cele secundare, de aici opțiunea pentru primul criteriu de selecție.

⁶ Pentru același referent se mai folosește sintagma *verb parangon* (Yannick Mathieu 1997: 116).

⁷ *Etapă conceptuală/de procesare* este reprezentată de verbul generic *a gândi*, aflat în relație de sinonimie cu alte iteme: *a chibzui*, *a cugeta*, *a judeca*, *a medita*, *a raționa*, de pildă, aflate într-un raport de (relativă) echivalență stilistică atât între ele, cât și față de verbul generic. Pe de altă parte acest verb are statut de hiperonim față de unele iteme care descriu diverse operațiuni de logică: *a absolutiza* „a atribui în mod eronat unui fapt sau unei idei o valoare absolută prin ignorarea caracterului relativ, condiționat, limitat de celelalte laturi sau însușiri ale faptului sau ideii respective”, *a abstractiza* „a efectua o abstractizare” (*abstractizare* „operație a gândirii prin care se desprind și se rețin unele dintre caracteristicile și relațiile esențiale ale obiectului cercetării”), *a abstrage* „a desprinde o însușire independent de obiectul căreia îi aparține; a judeca izolat, în afara unui context”; *a axiomatiza* „a reduce la un șir de axiome”, *a conceptualiza* „a transpune o teorie în concepte”, *a idea* „a imagina, a concepe scheme, planuri care urmează să fie aplicate”, *a teoretiza* „a extrage și a sistematiza ideile generale din datele unei cercetări” (DEX, s.v.). După părerea noastră, acestea sunt *verbe de activitate mentală*, care ar putea fi incluse, alături de verbul generic, în categoria celor *conceptuale, de procesare a informației*, în ciuda precarei lor circulații la nivelul limbajului comun. Trebuie menționate, de asemenea, și unele iteme care pot intra în acest câmp terminologic prin acceptarea unui complement [+abstract]: *a accentua*, *a distinge*, *a nuanța*, de pildă, care pot descrie, strict contextual, operații mentale. Numărul verbelor de activitate mentală este, așadar, foarte cuprinzător, dacă includem și unele iteme specializate, rare, sau pe cele cu întrebuițare cognitivă strict contextuală.

Pe de altă parte, există un număr de verbe în al căror câmp explicativ nu apar definiții care să trimită explicit la procesul cognitiv, dar care, intuitiv, se referă la unele operații abstracte de analiză mentală (de pildă, *a estima* sau *a evalua* nu conțin în definițiile caracteristice („a evalua cu aproximație, a aprecia mărimea, valoarea etc., pe baza unor date incomplete”, respectiv „a determina, a stabili prețul, valoarea, numărul, cantitatea; a calcula, a socoti”) (DEX, s.v.) indicii lexicale care pot sugera faptul că avem a face cu verbe de activitate mentală). Acestea au fost inserate în acest inventar și în virtutea faptului că apar în liste anterioare ale verbelor cognitive, specifice altor spații lingvistice.

O altă consecință a aplicării criteriilor de selecție o reprezintă „ocolirea” lexemelor subsumate câmpului referențial analizat, dar care sunt, din perspectiva nivelului actual al limbii (înregistrat în DEX), marcate ca *arhaisme* (este cazul pentru *a oblici* ori *a osebi*, de exemplu) sau ca *regionalisme* (*a chiti*, *a dibui*, de pildă). Au fost ignorate, conform aceluiași principiu, și unele dezvoltări semantice regionale sau populare ale unor verbe de cunoaștere aflate în uzul literar: sensul „a se sfătuî” al verbului *a chibzui*, sau sensul „a născoci” al verbului *a afla*, de pildă.

3.3. Inventarul lexical cuprinde în general verbe cu sensuri numeroase (îtemele monosemantice sunt foarte puține și fac parte îndeosebi din fondul neologic foarte recent), care nu sunt toate implicate în redarea câmpului semantic analizat (vezi sensul „a se găsi” al verbului *a (se) afla*). Cele mai multe verbe de cunoaștere își întind, însă, dezvoltările semantice, cu numeroase ramificații, în limitele acestui câmp referențial, diferențele între sensuri fiind uneori minime, exclusiv de nuanță, neimplicând apartenența la secvențe logice diferite⁸. În cazul în care verbul descrie etape cognitive diferite (de pildă verbul *a învăța* care se referă la *achiziția de cunoștințe* dar și la *externalizarea acestora*), am recurs la practica despărțirii prin indici: *a învăța*₁ „a studia”, respectiv *a învăța*₂ „a explica, a predă”.

Unele etape logice ale cogniției (îndeosebi cunoașterea marcată de *certitudine* față de faptele supuse analizei) sunt lexicalizate printr-un număr destul de redus de verbe, mai cu seamă dacă ne limităm strict la sensurile cele mai frecvente.

3.3.1. Astfel, în redarea procesului de *achiziție de informații / cunoștințe* este implicat verbul *a afla* care poate fi substituit, contextual, prin unele sinonime parțiale, *a găsi* sau *a descoperi*. În ceea ce privește factorul volitiv, descrierea semantică a acestor trei verbe îl poate cuprinde sau nu, în funcție de contextul de comunicare (informația se poate obține și din întâmplare, fără căutarea prealabilă a acesteia). Prin contrast, *verbele de studiu* presupun coordonare și deci, voință, în obținerea pachetului de cunoștințe dorit. Implicarea factorului volitiv în această acțiune conduce, deci, la obținerea informației fie pe cale cultă, prin studiu: *a citi*, *a lectura*, *a învăța*₁, *a studia*; *a se instrui*, fie prin căutare: *a căuta*, *a cerceta*, *a observa*.

⁸ *A (se) gândi*, de pildă, prin sensurile „a-și forma o idee despre un lucru; a reflecta, a medita”, „a-i trece cuiva prin minte (că...); a crede, a socoti (că)” descrie aceeași etapă logică.

Factorul [voință] deosebește, printre altele, structura *verbelor de informare* (*a afla, a descoperi*, strict contextual *a găsi*) (pentru care prezența unei astfel de trăsături este opțională), de *verbele de studiu* sau de cele *de căutare*, care îl conțin în mod obligatoriu.

3.3.2. *Procesarea propriu-zisă a informației sau a cunoștințelor obținute – conceptualizarea* – implică un număr semnificativ mai mare de unități verbale: *a alege, a analiza, a aprecia, a chibzui, a confrunța, a confunda, a considera, a conștientiza, a cugeta, a crede, a cunoaște* „a-și da seama de ceva”, *a decide, a deduce, a demonstra, a echivala, a (se) gândi, a generaliza, a înțelege, a judeca, a lămuri, a observa* „a studia, a cerceta”, *a plănuși, a prevedea, a pricepe, a problematiza, a raționa, a sesiza, a sintetiza, a sistematiza, a socoti, a soluționa, a specifica*, verbe în al căror câmp semantic se includ (și) sensuri legate de *analiza, procesarea datelor*.

Aceste verbe lexicalizează activități mentale specifice intelectului și cunosc, unul față de altul, un raport de sinonimie în diferite grade, de la cea parțială până la sinonimia cvasitotală (*a pricepe* și *a înțelege*, de pildă).

Diferențele de statut dintre aceste iteme provin, în general, fie din particularitățile stilistice încă evidente ale fiecărui item în parte (de exemplu, *a judeca* sau *a raționa* față de *a gândi*, nesubstituibile în contexte juridice, respectiv de teorie matematică), fie din faptul că redau secvențe diferite ale unui proces mai amplu (de exemplu *a analiza* față de *a demonstra*, sau *a sistematiza* față de *a sintetiza*, raportabile la etape logice diferite ale aceluiași raționament etc.).

Unele iteme denumesc activități mentale specifice, aflate în raport de particularitate față de activitatea generică de „gândire” (*a deduce, a confrunța*, sau *a compara* față de *a gândi*, de pildă), acoperind în plan referențial diverse procese mentale particulare care descriu fațete sau secvențe diferite ale procesului de gândire (*a analiza, a echivala, a generaliza*, de pildă, implicate în redarea procesării propriu-zise a informației, față de *a decide, a hotărî*, sau *a soluționa*, care sunt legate de finalul unei asemenea secvențe logice).

3.3.3. Încheierea etapei *conceptuale, de procesare*, este considerată atingerea unei stări cognitive superioare, în a cărei descriere intră puține elemente: *a cunoaște, a ști*. Această fază superioară a cunoașterii trebuie precedată, după părerea noastră, de o secvență distinctă care se referă la „înțelegerea informației” (vezi verbele *a înțelege, a pricepe, a realiza* „a-și face o idee precisă despre ceva”, care se referă la o altă realitate decât verbele *a gândi, a raționa* sau *a socoti*, bunăoară), obligatorie în procesul cognitiv, necesar anterioară stării cognitive ultime, în care are sens verbul *a ști*. Etapizările anterioare ignoră, de regulă, această treaptă și includ itemele specifice în categoria mai largă a *verbelor conceptuale / de procesare*⁹.

⁹ Diferența în plan logic dintre aceste secvențe se poate urmări și prin apartenența verbelor specifice la tipuri semantice diferite: *a înțelege* și *a pricepe* sunt verbe de *proces punctual*, non-durative, spre deosebire de cele mai multe unități verbale *de procesare*, incluse în categoria *verbelor de activitate* (vezi *a cugeta, a gândi, a judeca, a raționa* etc.), compatibile cu aspectul durativ.

3.3.4. Secvența *memorizării*, logică în continuitatea unor verbe de informare propriu-zisă, este în general inclusă în nucleul semantic al verbelor cognitive de procesare (de unde posibilitatea redării etapei de memorizare prin verbe precum *a învăța*, de pildă). Lexicalizarea acestei etape se face prin câteva iteme relativ sinonime: *a-și aminti*, *a memora*, *a memoriza*.

3.3.5. În redarea etapei opționale de *externalizare a cunoștințelor* sau *a informației* sunt implicate în general verbe cu conotație dicendi – *a explica*, *a aminti*, *a lămuri* – pentru contextele non-educative (sau *a învăța*, *a preda*, dacă includem în această ecuație și particularități ale cogniției din sistemul educațional).

3.4. *Verbele marcate de dubiu în analiza datelor* sunt relativ puține, și redau atitudinea de rezervă față de informațiile / cunoștințele obținute: *a bănuî*, *a ghici*, *a presupune*, *a suspecta*, sau trimit la unele *processe mentale* propriu-zise, conotate pozitiv: *a estima*, *a evalua*, *a imagina*, *a inventa* „a plăsmui lucruri care nu existau înainte”, *a-și închipui*, *a presupune*, *a prognoza*, *a pronostica* sau dimpotrivă, implicând o atitudine răutăcioasă, de negare sau falsificare a realității: *a inventa* „a spune minciuni”, *a născoci*, *a plăsmui*, *a scorni*, *a urzi*.

3.5. Trebuie remarcat în acest punct și faptul că anumite *verbe de învățare*, „*de gândire*” sau „*de înțelegere*”, referitoare la ordonarea mentală a informațiilor obținute în urma *procesului de achiziție de informații / cunoștințe*, provin din deplasări semantice (de tip metaforic sau metonimic) ale unor unități verbale specifice, prin sensurile lor fundamentale, altor domenii noționale (*a aborda*, *a rumega*, *a stăpâni*, *a urzi*, de pildă). Uzul acestor verbe cu sens figurat, legat de *cunoaștere* în diversele ei etape, este general cunoscut, relativ vechi și înregistrat în dicționare (*a aborda* circulă și cu sensul, figurat, „a începe studierea unei probleme; a trata o problemă”, *a rumega* cunoaște uz și cu accepția „a medita pe îndelete asupra unui fapt, a-l examina îndelung”, *a stăpâni* cunoaște, strict contextual, în combinație cu un nominal abstract, nume de domeniu noțional, și sensul „a cunoaște foarte bine un domeniu de activitate, o specialitate, o doctrină”, „a poseda cunoștințe temeinice (teoretice sau practice), într-un anumit domeniu”, *a urzi* trimite, strict contextual, în vecinătatea unor nume specifice, la activitatea de prelucrare mentală a unor date imaginare (în general inclusă în *dubiu*), prin sensul figurat „a născoci, a scorni, a plăsmui” (DEX, s.v.).

Stocul verbelor cognitive specifice registrului literar standard nu cuprinde aceste unități, însă acestea reprezintă elementul de expresivitate al unei comunicări, fără a putea fi marcate ca neliterare.

4. OBSERVAȚII. CONCLUZII

4.1. Problematika verbelor de cunoaștere prezintă mai multe aspecte supuse discuției care vizează atât planul referențial, cât și pe cel al expresiei. Ni se pare

semnificativ faptul că în mai multe studii interesate de domeniul cunoașterii umane se întrebuițează același termen, *continuum*, pentru a descrie, pe de o parte, modalitatea în care este percepută, la nivelul vorbitorilor, curgerea fluxului logic de procesare a informației (sau a pachetului de cunoștințe) între punctul de achiziție (*input*) și cel de externalizare (*output*) a acesteia și, pe de altă parte, pentru a evidenția, în planul expresiei, valorile semantice multiple pe care verbele subsumate domeniului le capătă în funcție de contextul (pragmatic sau pragmatilistic) de comunicare, făcând ca trecerea dintre diversele etape logice ale cunoașterii să poată fi „acoperită” prin diverse nuanțe contextuale¹⁰).

4.2. Itemele care lexicalizează procesul de cunoaștere sunt, după părerea noastră, *mai numeroase* decât cele indicate în studiile anterioare, preocupate de această componentă. Listele anterioare, întocmite pentru un alt spațiu lingvistic, inventariază verbe implicate în cunoaștere în aspectele ei generale, și cuprind, în final, numai elemente neutre stilistic, general cunoscute. Dublarea numărului de iteme prin implicarea elementelor cu circulație în spațiul dialectal american, cunoscute, însă, deopotrivă, la nivelul idiomului insular, cu care acestea se află, de altfel, în raport de sinonimie, pentru a ne referi la studiile legate de acest spațiu lexical, pledează în acest sens.

În ceea ce privește verbele de cunoaștere românești, acestea sunt numeroase chiar limitându-ne numai la sensurile cu frecvență ridicată, indicate ca atare în DEX. Factorii sunt diverși: bogata sinonimie a limbii române care acceptă numeroase lexeme în denomiția aceluiși referent (*a cugeta, a gândi, a judeca, a raționa*, strict contextual *a procesa*, de pildă, pentru redarea activității de „a gândi”) sau existența unor perechi etimologice perfect sinonime (*memora* și *memoriza*, de exemplu).

Referitor la verbele de cunoaștere aflate într-o relativă relație de sinonimie, unele cunosc anumite nuanțe particulare specifice care definesc nișa referențială proprie (*a pricepe* și *a înțelege* sunt implicate, ambele, în redarea fazei logice de înțelegere, dar numai *a pricepe* redă, de pildă, și „îndemânarea fizică”), deosebirea fiind dată de existența unor particularități stilistice (*a judeca* și *a raționa* sunt sinonime aproape totale în contexte literare și neutre stilistic, dar numai *a judeca* implică și relația cu limbajul juridic). Prin existența acestor tipuri de particularități se permite, în fond, ca toate unitățile verbale care descriu acest gen de relație semantică sau stilistică să fie acceptate în componența câmpului analizat.

Numărul verbelor de cunoaștere poate crește, de asemenea, dacă sunt aduse în discuție și elementele de expresivitate, care se referă la acest proces prin sensurile secundare, mai puțin cunoscute (*a stăpâni*, sau *a urzi*, de pildă), sau, dacă putem

¹⁰ *Know* „a ști, a cunoaște” poate ajunge, strict contextual, în relație de antonimie cu *believe* „a crede, a socoti”, sau cu *think* „a gândi; a crede, a socoti” de pildă, verbe cu care împarte, prin sensul propriu, aceeași zonă semantică.

include unele sinonime parțiale, cognitive contextual (*a aproxima* pentru *a evalua* sau *a estima*, sau *a opta* pentru *a alege*, de pildă).

4.3. Legat de **componenta referențială** a cunoașterii, trebuie precizat faptul că fluxul logic dintre *etapa de achiziție* și cea de *externalizare a informației* a fost segmentat într-un număr de secvențe care implică un anume tip de activitate și o anumită finalitate. *Etapa de procesare* a datelor obținute anterior este, însă, extrem de cuprinzătoare, incluzând, în fapt, un număr mai mare de operații mentale, specifice intelectului, dar care pot fi acoperite, referențial printr-un singur item generic, cuprinzător, *a gândi*. Față de acest item generic mai multe verbe descriu un raport logic aproape identic cu cel implicat în redarea relației general-particular. Pe de altă parte, toate aceste verbe pot fi (sub)grupate conform criteriului apartenenței la aceeași secvență logică: *analiza mentală* propriu-zisă, urmată de *înțelegerea datelor*, uneori de *conturarea capacității decizionale*, aproape concomitent cu *instalarea stării cognitive finale*, reprezintă etape mai strânse, dar distincte, subsumate celei de *procesare* a datelor.

4.4. Referindu-ne la etapa fundamentală de *achiziție a informației*, ar trebui acceptată, după părerea noastră, poziția conform căreia percepția directă (prin simțuri) se exclude ca modalitate epistemologică. Componenta subiectivă a stimulului fizic, de unde și posibilitatea introducerii parametrului „patologie” în interpretarea mentală a datelor obținute pe această cale, pledează convingător în acest sens.

BIBLIOGRAFIE

- Anderson & Krathwohl 2001 = Lorin Anderson, David Krathwohl (eds.), *A taxonomy for learning, teaching and assesing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Boston, Allyn and Bacon.
- Biriș 2013 = Gabriela Biriș, *Verbe de cogniție cu potențial de pragmaticizare*, în Ofelia Ichim (ed.), *Tradiție și inovație – identitate, alteritate: paradigme în evoluția limbii și culturii române*, Iași, Editura Universității „Al. I. Cuza”, p. 33–48.
- Bloom *et al.* 1956 = B. S. Bloom, M. D. Engelhart, E. J. Furst, W. H. Hill, D. R. Krathwohl, *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*, New York, David McKay Company.
- Blumenthal 2007 = P. Blumenthal, *Verbes cognitifs en français médiéval*, în Dahmen W. & Schlösser, R. (eds.), *Sexaginta – Festschrift für Johannes Kramer*, Hamburg, Buske, p. 21–41.
- Bybee, Scheybman 1999 = J. Bybee, J. Scheybman, *The effect of usage on degrees of constituency: the reduction of don't in English*, în „Linguistics”, 37, p. 575–596.
- Cappelli 2007 = Gloria Cappelli, *Translating English verbs of cognitive attitude into Italian: the difficulties of mapping two apparently equivalent complex systems*, în G. Cappelli și S. Masi (eds.), *Lexical complexity: theoretical assessments and translational perspectives*, Pisa, Pisa University Press, 2nd draft, p. 177–201.

- Cappelli 2008 = Gloria Cappelli, *Antonymy and verbs of cognitive attitude: when know is the opposite of think and believe*, în M. Bertucelli Papi, A. Bertacca și S. Bruti (eds), *Threads in the Complex Fabric of Language*, Pisa, Pisa University Press, p. 529–546.
- Cazacu 1950 = Boris Cazacu, *Despre înțelesul unor verbe „sentiendi”*, în „Studii și cercetări lingvistice”, 1, p. 257–264.
- Clore & Parrott 1994 = G. L. Clore, W. G. Parrott, *Cognitive feelings and metacognitive judgements*, în „European Journal of Social Psychology”, nr. 24, p. 101–115.
- D’Andrade 1987 = R. D’Andrade, *A folk model of the mind*, în D. Holland & N. Quinn (eds.) *Cultural models in language and thought*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 112–148.
- Dascălu-Jinga 2012 = Laurenția Dascălu-Jinga, *Verbul a ști: funcții și valori discursive*, în Șt. Colceriu (ed.), *Bătrânul înțelept de la Pylos. Volum omagial dedicat lui Andrei Avram la optzeci de ani*, București, Editura Academiei, p. 27–38.
- DEX = *Dicționarul explicativ al limbii române* (ediția a II-a revăzută și adăugită), București, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2009.
- DSL = A. Bidu-Vrănceanu, C. Călărașu, L. Ionescu-Ruxândoiu, M. Mancaș, G. Pană Dindelegan, *Dicționar de științe ale limbii*, București, Editura Nemira, 2001.
- Franckel, Lebaud 1990 = J.-J. Franckel, D. Lebaud, *Les figures du sujet. À propos des verbes de perception, sentiment, connaissance*, Gap/PARIS, Ophrys.
- Gabrea 1965 = M. Gabrea, *Construcții incidente – aspecte morfologico-sintactice și stilistice*, în „Limba Română”, 14, 5, p. 533–544.
- GALR = *Gramatica limbii române*, I. Cuvântul, II. Enunțul, Valeria Guțu Romalo (coord.), Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti” București, Editura Academiei Române, 2005, ediția a II-a, 2008.
- GBLR = *Gramatica de bază a limbii române*, coord. Gabriela Pană Dindelegan, București, Editura Univers Enciclopedic Gold, 2010.
- García-Miguel, Comesaña 2004 = J. M. García-Miguel, S. Comesaña, *Verbs of cognition in Spanish: constructional schemas and reference points*, în A. Silva, A. Torres și M. Gonsalves (eds.), *Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva*, Almedina, p. 399–419, <http://webs.uvigo.es/adesse/textos>.
- Goddard, Wierzbicka 1994 = C. Goddard, A. Wierzbicka (eds.), *Semantic and Lexical Universals – Theory and Empirical Findings*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Goddard, Wierzbicka 2002 = C. Goddard, A. Wierzbicka (eds.), *Meaning and Universal Grammar: Theory and Empirical Findings*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Greška 2009 = Aude Greška, *La polysémie des verbes de perception visuelle*, Paris, L’Harmattan.
- Hall, Scholnick, Hughes 1987 = W. S. Hall, E. K. Scholnick, A. T. Hughes, *Contextual constraints on usage of cognitive words*, în „Journal of Psycholinguistic Research”, 16, p. 289–310.
- Herbst 2007 = Thomas Herbst, *English Valency Structures – A first sketch*, EESE 2/99, webdoc.gwdg.de.
- Irimia 1997 = Dumitru Irimia, *Gramatica limbii române*, Iași, Polirom.
- Nicula 2010 = Irina Nicula, *Lexicul verbelor de percepție. Delimitări și clasificări*, în *Studies in Linguistics and Communication*, București, Paralela 45.
- Nicula 2011 = Irina Nicula, *Utilizări ale verbului A VEDEA în româna vorbită*, în ROVA: 224–233.
- Pop 1991 = L. Pop, „Incidența” incidentelor, în „Studii și cercetări lingvistice”, 42, 3–4, p. 73–87.

- Pop 2009 = L. Pop, *Quelles informations se pragmatisent? Le cas des verbes plus ou moins marqueurs*, în „Revue roumaine de linguistique”, LIV, 1–2, p. 161–172.
- Renzi 1973 = L. Renzi, *Il campo semantico di «conoscere»*, în *La Traduzione. Saggi e Studi*, Trieste, LINT, p. 377–385.
- Rodríguez Somolinos 2003 = A. Rodríguez Somolinos, *Un marqueur discursif du français parlé: écoute ou l'appel à la raison*, în „THÉLÈME. Revista Complutense de Estudios Franceses”, número extraordinario.
- ROVA = Laurenția Dascălu Jinga (coord.), *Româna vorbită actuală: corpus și studii*, București, Editura Academiei Române, 2011.
- Schwanenflugel *et al.* 1999 = P. J. Schwanenflugel, M. Martin, T. Takahashi, *The organization of verbs of knowing: evidence for cultural commonality and variation in the theory of mind*, în „Memory & Cognition”, 27 (5), p. 813–825.
- Shirt 1975 = D. Shirt, *Les „verba cogitandi” dans les constructions interrogatives en ancien français*, în „Revue de linguistique romane”, 39, p. 351–380.
- Stenstrom 1994 = A. Stenstrom, *An Introduction to Spoken Interaction*, London, Longman.
- Yannick Mathieu 1997 = Yvette Yannick Mathieu, *Un classement sémantique des verbes psychologique*, în *Cahiers du CIEL, 1996-1997, LADL & LLI, Université Paris 7*, p. 115–133.
- Yokogoshi 2007 = Azusa Yokogoshi, *The structure of small clause predication. The textual function of their heads* în *HERSETEC*, I, 1, p. 173–189.
- Wierzbicka 2004 = A. Wierzbicka, *Conceptual primes in human languages and their analogues in animal communication and cognition*, în „Language sciences: a world journal of the science of language”, vol. 26, nr. 5, p. 413–441.

CONSIDERATIONS REGARDING THE ROMANIAN COGNITIVE VERBS

(Abstract)

In this article we discuss upon few semantic criteria due to which one could select the Romanian knowledge verbs, in order to establish the components of the cognitive field.

Therefore we have not considered *direct cognition* (i.e. *physical perception*) to be a cognitive manner for the *information input*, besides the fact that cognitive process should not involve as a final stage the passing forward of the information / knowledge to another Speaker (*externalizing stage* represented by the verbal item *a explica „to explain”*).

The *input* stage includes verbs of *volitive attitude* (*a studia „to study”, a învăța „to learn”, a citi „to read”* etc.) or, on the contrary, of *no-volitive attitude* (*a afla (din întâmplare), „to find out (by chance)”, a remarca „to notice”*). As for the logical stage of *processing the information*, to whom one may refer to by the item *a gândi „to think”*, we consider this involves and other logical sequences, the *understanding* one at least (i.e. *a înțelege „to understand”, a pricepe „to realise”*).

Cuvinte-cheie: verbe cognitive românești, criterii de selecție, categorii lexico-semantică.

Keywords: Romanian cognitive verbs, selectivity criteria, lexical-semantic classes.

*Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti”
al Academiei Române, București, Calea 13 Septembrie nr. 13
emaidima@yahoo.com*