

UM MODELO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA INTERPRETATIVA

A MODEL OF CONSTRUCTION OF INTERPRETATIVE AUTONOMY

Lucia Helena Lopes de Matos*

Resumo

Este artigo visa à descrição da eficiência das estratégias pedagógicas voltadas para a compreensão dos esquemas mentais que envolvem a capacidade de o sujeito relacionar as experiências advindas do mundo biopsicossocial com a subjetividade que emana dos conceitos linguísticos estruturadores do pensamento. É nossa intenção apontar a eficácia dos mecanismos cognitivos presentes na metáfora conceitual como instrumentos de compreensão, facilitadores do intercâmbio artístico-literário entre usuários de uma mesma língua, mas com conhecimentos particulares de mundo. A competência interpretativa visa a progressivos estágios para ultrapassar as dificuldades no entendimento da metáfora conceitual, abraçando textos que contemplem tanto as metáforas convencionais quanto as literárias.

Palavras-chave: *Leitura, Metáfora Cognitiva, Intertextualidade, Processos Mentais, Multiculturalismo.*

Abstract

This article aims at describing the efficiency of pedagogical strategies concerned with mental schemes involving the subject's capacity to relate the experiences coming from the bio-psycho-social world with the subjectivity stemming from thought-structuring linguistic concepts. Classroom practice enables us to highlight the effectiveness of cognitive mechanisms found in the conceptual metaphor as facilitator of literary and artistic exchange among users of the same language with located knowledge of the world. Interpretive competence aims at devising progressive degrees of difficulty disambiguating the stages in order to overcome difficulties with the conceptual metaphor, encompassing texts of both conventional and literary metaphors.

Key words: *Reading, Cognitive Metaphor, Intertextuality, Mental Processes, Multiculturalism.*

Em estudos desenvolvidos com amparo em teorias sociocognitivistas e psicolinguísticas, observa-se que, em diferentes situações de uso, sejam elas formais ou distensas, usa-se a metáfora como forma de expressar pensamentos, emoções, ou seja, como forma de conceituar o mundo ao redor.

Considerando-se a metáfora como resultado de “um mapeamento, isto é, uma série de correspondências firmemente estruturadas” de modo que “entidades do domínio-fonte correspondam a entidades do domínio-alvo” (Lakoff, 1993, p. 206-207), transportando de um domínio para outro experiências físicas, corpóreas e culturais, portanto, projetando as experiências mais concretas sobre as mais abstratas, apontamos a metáfora conceptual como um processo intertextual,¹ interdiscursivo e polifônico, visto que tanto a sua criação e recepção inconscientes (as metáforas convencionais), quanto as inovações literárias são dependentes do nosso sistema conceitual, que é marcado pelos registros dos conhecimentos armazenados.

Afirmamos que o processo que rege a metáfora é o mesmo que rege a intertextualidade porque nesta também há um processo de projeção de um texto sobre outro texto, carregando não somente suas referências, mas também todas as leituras culturais e ideológicas que se instauraram naquele texto transplantado.

Neste trabalho, porém, pretendemos trazer o estudo da metáfora conceptual como estratégia para conduzir o aluno a uma autonomia interpretativa ao mesmo tempo em que lhe apresentamos literaturas produzidas e consumidas em ambientes culturais diversos, como as literaturas portuguesa e moçambicana, daqueles a que sempre esteve exposto. Para isso, é necessário fazê-lo perceber se há diferenças fundamentais nas manifestações linguísticas convencionais e literárias de metáforas conceptuais entre as literaturas estudadas e se os textos de língua portuguesa marcados por conhecimentos de mundo diversos apresentam elementos dificultadores para compreensão.

Procuramos, por conseguinte, com este projeto, outro viés para a formação de jovens leitores: além da construção de sua autonomia interpretativa, via metáfora conceptual, o fomento ao intercâmbio linguístico-cultural entre os povos lusófonos. Como professora de língua portuguesa, sei da enorme dificuldade de se vencerem as resistências e despertar o desejo que vai desencadear

o hábito e o prazer da leitura.

Segundo a maioria dos teóricos da leitura, a formação do leitor precisa acontecer antes ainda do domínio da decodificação simbólica da escrita, por meio de uma motivação interna (e não externa ao indivíduo, como pensa a escola), em situações significativas nas quais hipóteses possam ser produzidas, mesmo por ensaio e erro, até chegar à geração de sentidos responsável pela exploração do universo ao redor. Nesse contexto, abre-se espaço para a volição, cuja meta é a aprendizagem efetiva.

A leitura muito afastada das experiências etárias e/ou culturais, que servirão de suporte para a compreensão do leitor, afasta o interesse, o qual pode ser estimulado por meio de histórias que lhe sejam significativas e cujo nível de complexidade seja introduzido gradualmente na medida em que haja um trabalho do professor com as dificuldades que aparecem diante de um texto mais complexo. Cria-se, assim, aos poucos, o mecanismo de autossuficiência que habilita o aprendiz a voos mais pessoais para a captação da palavra poética e a compreensão de outros universos discursivos.

A intimidade que estabelecemos desde cedo com o universo da fantasia, por meio de histórias ouvidas, jogos e brincadeiras que despertam a imaginação, vai preparar-nos para lidar com a nossa subjetividade e encontrar no mundo narrado um interlocutor para as nossas questões internas e externas. Esse processo de iniciação poderá abrir a porta para um gênero que ofereça a qualquer leitor em formação um envolvimento pelo belo, pelo deleite, pela fruição e que utilize – além das metáforas convencionais, que passam despercebidas por estarem automatizadas – metáforas novas, também adequadas às experiências cognitivas, à experiência de mundo de cada um e cujas abstrações possam ser decifradas por analogia com as situações vividas concretamente.

Alerta para esse percurso, objetivamos, em nosso trabalho, investigar a eficácia dos princípios nos quais a Linguística Cognitiva se apoia, trazendo textos de autores consagrados nas aulas de Língua Portuguesa em Portugal, como Sophia de Mello Breyner Andresen e Mia Couto, a fim de seduzir os novos leitores brasileiros para a descoberta de que a língua portuguesa se espria por outras terras, cujas culturas estão, também, presentes em nossa história, mas por onde tão pouco nosso conhecimento navega.

No enfoque da Linguística Cognitiva, a metáfora não é mais vista como ornamento retórico, mas como constituidora do nosso pensamento, levando-nos a um modelo de interpretação cognitivamente construído, por compreender o que é universal e o que é cultural nas nossas expressões literárias e, por conseguinte, facilitar a compreensão de que a fronteira entre essas duas dimensões não fratura o diálogo que se faz urgente e necessário para a defesa de uma cultura lusófona.

Para conseguir esse objetivo, faz-se necessário, na práxis de sala de aula, percorrer algumas etapas, tais como:

- investigar, identificando conceitos mais culturalmente marcados e hierarquicamente subordinados a outro(s) mais generalizantes, os mecanismos de autossuficiência interpretativa, conquistados com a percepção do processo de projeção entre domínios presentes na desambiguação da metáfora linguisticamente manifesta, mas cognitivamente vinculada ao nosso sistema conceptual;
- analisar qualitativamente a progressão cognitiva na construção dos sentidos por meio da análise de textos de gêneros que atendam ao pragmatismo da vida cotidiana, para se chegar ao texto científico e, finalmente, ao literário;
- identificar e analisar o processamento das informações e a sua memorização dentro do espaço mental de integração conceptual;
- verificar, por meio da competência crescente na compreensão dos textos, se a visão de mundo do leitor iniciante amplia-se quando a cultura, os intertextos e as vozes que circulam no espaço literário de países diferentes são trazidos para seu universo discursivo;
- verificar se, para o leitor iniciante, a compreensão de que a metáfora conceptual mantém sua matriz mesmo nas metáforas mais inovadoras e culturais será uma competência facilitadora para a construção interpretativa de textos que, mesmo distanciados de suas experiências imediatas, estejam amparados pelo contexto enunciativo.

Para essa tarefa, a atuação dos professores de língua portuguesa, como orientadores de leitura, dentro da instituição escolar, será bastante produtora, já que estarão empenhados em formar um

público-leitor voltado para a integração cultural entre os povos-irmãos. Esse trabalho, todavia, exige planejamento e engajamento dos profissionais comprometidos com a aprendizagem, sendo, portanto, indispensável o apoio de outras disciplinas, chamadas, também, para o compromisso com uma formação mais abrangente que prepare os jovens para os valores da multiculturalidade e para uma leitura de mundo menos ingênua.

“Aprender a aprender exige que se aprenda a pensar” (Trindade, 2004), máxima que para ser levada a cabo precisa de profissionais que sejam capazes de “fomentar o surgimento e a utilização de competências metacognitivas” e estejam preparados para interagir com as dificuldades dos alunos diante dos textos que dizem respeito às suas disciplinas, a fim de capacitá-los à compreensão da linguagem científica antes da literária, já que essas demandam mais criatividade que aquelas, tanto na produção quanto na compreensão.

Primeiramente, os alunos trabalharão com textos do seu universo mais imediato: regras de jogos, bulas de remédios, manchetes de jornais, piadas, charges, propagandas. Em seguida, examinarão textos didáticos trabalhados por diferentes disciplinas: enunciados de problemas matemáticos, textos de história, geografia, biologia e outros.

Como a eficiência em leitura se faz passo a passo, essa primeira fase tem como objetivo a conscientização dos fundamentos metafóricos da linguagem que, na maior parte das vezes, são tão automatizados que não se percebe sua matriz conceitual.

Depois de se habilitarem no reconhecimento e no mecanismo de transferência de propriedades de um domínio-fonte para um domínio-alvo – presentes tanto no processo metafórico quanto no processo intertextual/interdiscursivo, ambos constitutivos de qualquer tipo de linguagem – e perceberem sua presença na linguagem cotidiana e científica, os alunos passarão para a linguagem literária.

O trabalho deve adotar a perspectiva, trazida pelas investigações psicolinguísticas (Gibbs, 1994, 2001; Ortony, 1993), de que existe uma gradação entre literal e figurado, que se apoia mais na diferença quantitativa que qualitativa. Na verdade, a metafóricidade já se estabelece no pensamento que constrói o nosso sistema conceitual e se materializa nas categorizações linguísticas, marcando um patamar de grau zero até expansões mais criativas; daí, a afirmação de que as estratégias de compreensão e de produção dos diferentes usos da linguagem são as mesmas. Se o leitor/ouvinte for capaz de perceber, no nível da consciência, os processos mais básicos de metaforização, levando

em conta suas experiências físicas e corpóreas, seu conhecimento de mundo e o contexto em que as proposições se inserem, vai também construir as significações mais extensivas e elaboradas por envolverem processos semelhantes.

Expressões como “Tenho **muita raiva** de você”, ou “Não posso **perder tempo** com besteiras”, ou “Sua vida profissional **disparou**”, ou, ainda, “**Meu coração amanheceu pegando fogo, fogo**” são manifestações linguísticas de metáforas conceptuais que, de certa forma, demonstram a nossa capacidade mental de figurativizar a nossa linguagem. Essas projeções entre domínios (termos mais concretos no lugar de outros mais abstratos) guardam, de certa maneira, a noção tradicional de transferência de elementos, pois, na verdade, os falantes de uma língua estão sempre tentando instaurar no circuito locucional termos desviados de uma experiência para outra, seja por medida de economia – o léxico de uma língua não dá conta de todo o sistema mental –, seja para estabelecer relações de semelhança entre uma situação A e uma situação B. É por isso, conforme diz Silva (2003), apoiado nos princípios da Linguística Cognitiva, que a figuratividade, principalmente a metafórica e a metonímica, são mecanismos cognitivos rotineiros, naturais e ubíquos que dão forma ao nosso pensamento e se manifestam linguisticamente nas nossas interações cotidianas, científicas ou poético-expressivas. Isso é tão corriqueiro que se torna um exercício de percepção dar conta do seu mecanismo.

Conceituamos ações e acontecimentos como objetos e as atividades como recipientes, empregando rotineiramente expressões como: “Suas colocações estão **fora** do contexto.” (o discurso é uma substância e o contexto um recipiente); “Não tenho **muita** tolerância com essas coisas.” (a ação é um objeto); “Seus argumentos estão **cheios** de imperfeições.” (argumentos são recipientes). Daí, por exemplo, ser comum considerar a metáfora do campo visual como um recipiente e o que vemos como substâncias em seu interior: “Não posso vê-lo, ele está **fora** da minha visão”; “**Perdi-o de vista.**”

Uma metáfora ontológica bastante corriqueira é a personificação das mais diversas atividades, pois nos proporciona compreender, por meio da analogia com as ações humanas, uma gama de experiências e fenômenos do âmbito das subjetividades. Por exemplo, ao personificarmos a inflação, estamos no circuito das generalizações que vão se desmembrar em outras metáforas como: “**A inflação é um inimigo**” ou “**A inflação é um animal que precisa ser contido**”; daí, as manifestações linguísticas metafóricas: “**A inflação trouxe o flagelo àquele país**”, ou “**A inflação devorou as nossas economias**”, ou “**A inflação selvageriza qualquer economia.**”

Pelo seu caráter sintético, explicativo e experiencial (a objetividade da experiência para expressar a subjetividade ou a tecnicidade da ciência), a metáfora é largamente usada em campos nos quais tradicionalmente, quando era vista apenas sob a ótica da retórica, era rejeitada, como o da ciência e o da tecnologia. A metáfora conceptual obedece a uma construção epistêmica que faz eco nas pesquisas empíricas de Piaget (Dolle, 1995), tendo como foco os esquemas de assimilação pelo sujeito da aprendizagem. Todo indivíduo tem um repertório de conhecimentos acumulado e organizado, por sua própria experiência, em esquemas – a sua estrutura cognitiva. Diante de um novo conhecimento, o acervo interior de cada um é mobilizado estabelecendo uma relação com o desafio. Se o seu esquema de assimilação permite a compreensão do novo objeto de conhecimento, a operação é realizada com sucesso, passando essa nova aquisição para o arquivo das experiências; caso contrário, a apreensão do novo estímulo dar-se-á pela deformação do objeto. O esquema de assimilação precisa estar abastecido de experiências que sirvam de embasamento para o novo, ou seja, aquilo que vai ser agregado seja apenas uma face desconhecida de um objeto multifacetado. Atribui-se, assim, outro significado, gerado a partir da bagagem anterior, e que é sempre intervencionado pela cultura.

Baseada nesse princípio, a ciência, provavelmente, dá forma ao seu discurso. O uso de metáforas no campo científico vai viabilizar aos não-iniciados conhecimentos muito específicos e complexos. Ninguém estranha metáforas que são mapeadas a partir do domínio da saúde em áreas como a informática ou a economia (o *vírus do computador*, ou expressões banalizadas pelo jornalismo econômico, como *a saúde da economia brasileira*). A ciência usa terminologia metafórica, ou por falta de termo específico (no caso da informática), ou como extensão do modelo (no caso da economia), provando a vitalidade de metáforas que se multiplicam em novas formas expressivas a partir de um conceito gerado por nossa forma de pensar e organizar os nossos conhecimentos. Essas e outras metáforas utilizadas por esses gêneros textuais (o científico e o tecnológico) possuem um caráter explicativo e tendem à lexicalização, bem diferente do que ocorre com a metáfora literária que possui caráter estético e expressivo.

O texto literário instaura um mundo ficcional que projeta em si mesmo um mundo metafórico e cria espaços mentais em redes de significados em que inferências, intertextos, interdiscursos e modelos imagéticos e culturais são requisitados para fazer moldura a um contexto de situação referendado tanto pelo emissor quanto pelo receptor, que estabelecem entre si um “contrato de

comunicação”².

De acordo com o viés até aqui apresentado, quase todas as metáforas são provenientes do nosso sistema conceptual, e de um único conceito metafórico podem advir manifestações linguísticas metafóricas convencionais, científicas ou literárias. Há, porém, algumas diferenças que vale destacar. A metáfora convencional é ubíqua, inconsciente e quase sempre lexicalizada; a científica é explicativa, apresenta uma leitura única e faz a ligação entre um conhecimento já experienciado e o novo, que ainda é inomeado, e surge, muitas vezes, com o objetivo de ser adotada, ao menos, pela comunidade dos não-iniciados. A literária persegue a originalidade, insere-se num mundo criado pela ficção e pode impulsionar diferentes leituras numa semiose limitada pelo contexto. Nesta, as projeções entre domínios são pouco óbvias, ativando significados implícitos, precisando de uma construção inferencial que pode variar de acordo com as experiências de cada um.

Não há novidade, também, no fato de que uma metáfora, mesmo sendo convencional, pode se realizar em contextos extremamente criativos (propagandas, cartuns, charges e textos literários), tornando-se um produto linguístico inteiramente novo. Mesmo porque o significado não reside nas próprias palavras, mas na evocação de sistemas conceptuais que não se limitam às partes do esquema que essas mesmas palavras designam. Dependendo do contexto e das imagens associadas, a metáfora passa a ter uma outra roupagem e evoca na mente do receptor um esquema mais amplo que pode iluminar outras propriedades de um mesmo domínio.

Ricoeur (1983) dizia que “a referência do enunciado metafórico tem o poder de redescrever a realidade” (p. 9), provocando, dessa maneira, uma certa instabilidade de sentido e um dinamismo que possibilita a inovação semântica. “A metáfora não é viva apenas por vivificar uma linguagem constituída. A metáfora é viva, ao inscrever o impulso da imaginação num ‘pensar mais’ no nível do conceito” (Ricoeur, 1983, p. xxxvii).

Para Lakoff e Turner (1989), a única diferença entre a metáfora conceptual usada no dia a dia e a poética é que, embora usem os mesmos mecanismos, a metáfora poética “estende-os, elabora-os e combina-os de forma que possam ir mais longe do que o que é comum” (p. 67).

Quando o escritor estende, elabora e combina as metáforas, usando os sistemas conceptuais de maneira incomum, ele produz um cenário de conexões metafóricas mais complexo que vai

demandar, por parte do leitor, inferências e conhecimento de mundo diferentes dos recursos cognitivos necessários para a compreensão da metáfora do cotidiano. Ao se dizer que o poeta está elaborando o esquema ou estendendo a metáfora, também se quer dizer que o leitor está recebendo as informações e fazendo a elaboração e a extensão na forma indicada ou sugerida pelo texto literário.

No esquema a seguir, percebe-se como os conceitos metafóricos são organizados hierarquicamente dos mais gerais e universais em movimento descendente para os mais específicos e culturais, capazes de produzir manifestações linguísticas mais particularizantes, mas também mais férteis, pois entram aí as possibilidades criativas que o esquema proporciona e a inventividade do usuário da língua. As metáforas de nível mais básico e inconsciente ficam, na verdade, no meio do esquema hierárquico. É desse centro que brotam as metáforas e metonímias mais recorrentes e convencionais que se vinculam por relações de semelhanças entre domínios ou de contiguidade entre elementos de um mesmo domínio. Para ascender ao esquema, em direção à generalização que deu origem ao conceito, o leitor vai precisar, inicialmente, de um monitoramento para conseguir formalizar esse conceito em uma expressão linguística que revela uma configuração mais global.

Vejamos, então, a sucessão hierárquica de um esquema bastante rotineiro em nossa vida:

EVENTOS SÃO AÇÕES
AÇÕES SÃO MOVIMENTOS
A VIDA CHEIA DE PROPÓSITOS É UMA JORNADA
O AMOR É UMA JORNADA **NASCIMENTO É CHEGADA**
A CARREIRA É UMA JORNADA **MORTE É PARTIDA**
A PESSOA QUE VIVE É UM VIAJANTE
DIFICULDADES SÃO OBSTÁCULOS
ESTADOS SÃO LOCAÇÕES ATRIBUTOS SÃO POSSESSÕES³
CAUSAS SÃO FORÇAS

Podemos perceber que as metáforas conceptuais em negrito são as que derivam de expressões linguísticas metafóricas mais convencionais: “**Seu caminho agora será árduo**”, “**Nosso amor chegou ao fim**”, “**Nossa relação vai se fortalecendo**”, “**Ele chegou ao sucesso**”, “**Ele suou muito para chegar aonde chegou**”, “**Este filho trouxe-nos alegria**”, “**Ele está chegando ao fim**”.

Isso, porém, não quer dizer que dessas mesmas metáforas conceptuais não surjam extensões e elaborações que estanciam o texto poético, como o que se segue: “*No meio da estrada da vida / Eu descobri-me em uma floresta escura*” (Dante, *Divina Comédia*)⁴.

Estrada da vida: domínio de viagem: A vida é uma jornada => Destinações específicas são objetivos na vida: “No meio da estrada da vida”. Como está escuro, não se pode VER o que há para frente; logo, o eu lírico não SABE o caminho a seguir => Domínio da Visão: CONHECER É VER.

É o que também podemos comprovar na poesia de Sophia de Mello Breyner Andresen (2003), autora portuguesa, estudada por alunos do 9º ano nas escolas em Portugal.

IV

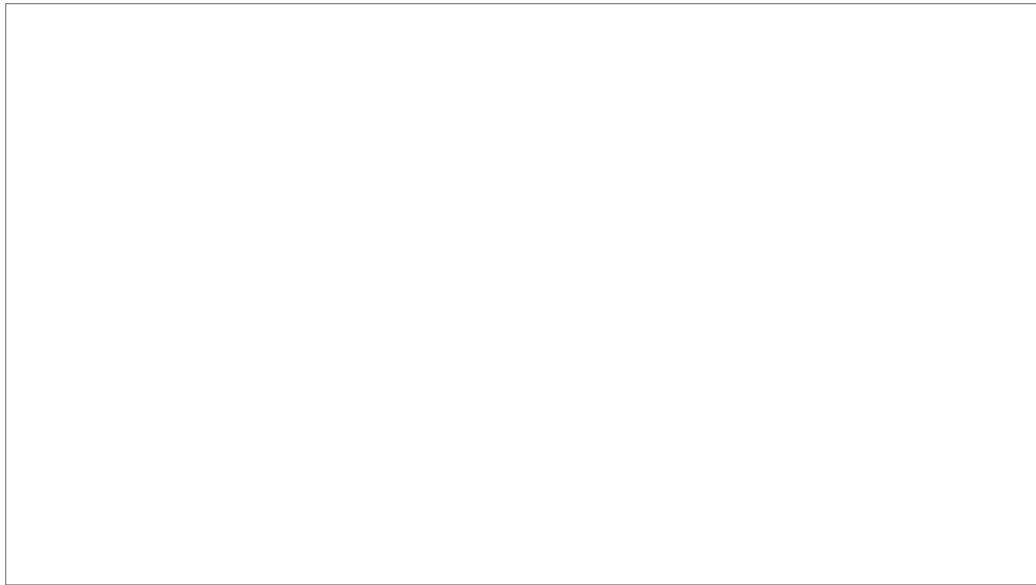
*Na minha vida há sempre um silêncio morto
Uma parte de mim que não se pode
Nem desligar nem partir nem regressar
Aonde as coisas eram uma intimamente
Como no seio morto de uma noite (p. 12).*

Aqui podemos perceber um cruzamento de domínios: o da audição (silêncio morto); o da visão (seio morto de uma noite): OUVIR e VER, dois domínios-fontes projetados sobre o domínio-alvo CONHECER; o domínio-fonte do PERCURSO (nem partir nem regressar) projetado sobre o domínio-alvo da VIDA; o domínio fonte da MÁQUINA (nem desligar) projetado sobre o domínio-alvo do CORPO (uma parte de mim... aonde as coisas eram uma intimamente. Ou, numa outra leitura, o domínio-fonte da MATÉRIA, da SUBSTÂNCIA, projetado sobre o domínio-alvo do ESPÍRITO, uma unidade íntima, indivisível, que não se pode des(ligar), nem partir.

Ainda há, como possibilidade de análise, a teoria da integração conceptual ou mesclagem, que se filia aos estudos dos espaços mentais introduzidos por Gilles Fauconnier (1985) e vem, de certa forma, ampliar as explicações sobre metáforas convencionais e, principalmente, literárias, que as teorias experientialistas de Lakoff não dão conta. Essa teoria vem recebendo adesões, principalmente de Mark Turner (1998), Fauconnier e Turner (1996), Turner e Fauconnier (2000) e outros como Brandt (2001). Na verdade, uma teoria não invalida a outra.

A teoria de mesclagem se dá no lócus de espaços mentais, durante o discurso, e possui mais flexibilidade que a teoria da metáfora conceptual. Esta é unidirecional (do domínio-origem para o alvo) e admite correlação entre pares de domínios mais ou menos estáveis. Aquela se constrói no

momento da produção (enquanto se pensa e se fala), recrutando dos espaços *input* (espaços de entrada) informações de vários domínios (tudo que nossa experiência e conhecimento consideram relevantes para fazer as inferências valerem dentro de um dado contexto). O espaço genérico alberga o que há de comum aos espaços *input*, numa rede de ligações estabelecidas pelos *frames* (enquadres de situação), formados a partir dos esquemas imagéticos, modelos cognitivos idealizados e modelos culturais. O espaço *blend* seleciona as informações relevantes para um dado contexto e adiciona considerações mentais e discursivas que os sujeitos constroem quando falam ou pensam sobre uma determinada situação. Essa teoria foi representada no seguinte esquema:



Podemos ainda gerenciar os significados do poema de Sophia, pela perspectiva da mesclagem de espaços mentais, ao relacionarmos em um espaço genérico as informações advindas dos espaços mentais perceptivos (ouvir-ver), epistêmicos (conhecer), locativos (o corpo: o ponto [dentro de mim] onde se localiza o seu íntimo [as coisas eram uma intimamente]), sinestésicos (o movimento do percurso [o advérbio aonde, partir x regressar], a morte como cessação dos movimentos, da percepção e da emoção). Essas informações serão selecionadas no espaço *blend* e vão ativar os conceitos emergidos do contexto que se organizarão em linguagem.

O espaço de integração conceptual organiza o nosso conhecimento de mundo, possibilitando as inferências necessárias para a representação do pensamento em linguagem. Eles são provisórios porque, assim que fazem emergir os significados dos enunciados, já desaparecem em busca de novas ativações para sustentar a interatividade comunicacional.

A nossa hipótese é que, nesses espaços mentais – ligados em rede pelos domínios, onde se deposita a memória de textos, discursos e vozes apreendidos e aprendidos na construção cognitiva do arcabouço mental do sujeito –, a semiose tece a interpretabilidade metafórica.

Esse processo é tão maquinal e instantâneo quanto mais convencional é a metáfora. Em metáforas mais originais, o processo continua a ser o mesmo, mas os recursos para a desambiguação vão exigir um esforço cognitivo que demandará mais inferências, mais dependência do contexto para perceber quais são as formas linguísticas que orientam a abertura e a construção dos espaços em nossa mente (Chiavegatto, 2002a, p. 60).

Pela percepção das metáforas linguísticas que se formam com base nas metáforas conceituais, pode-se fazer inferências para atingir a poeticidade que construiu o enunciado.

Segundo Margareth H. Freeman (2000), as leituras feitas pelas leis cognitivas de um texto literário são construídas com base num cenário coerente com o mundo do texto que só acessamos porque ele é compatível com os processos cognitivos que nos capacitam a conceitualizar nosso próprio mundo. E essa construção de mundos (o real e o ficcional) é acessada na e pela linguagem.

Lakoff (1993) diz que existem metáforas cuja função é mapear uma imagem convencional dentro de outra, produzindo uma imagem metafórica, geralmente inovadora. Ele as denomina de metáforas “tiro-único”, pois projetam apenas uma imagem dentro de outra. Existem, pois, dois tipos de mapeamento: o conceptual e o imagético.

Para ilustrar, ele apresenta um poema da tradição indiana, que, traduzido livremente, seria:

*Agora a mulher-rio
Cingida por peixes prateados
Move-se sem pressa como uma mulher apaixonada
Ao amanhecer depois de uma noite de amor com seu
amante⁵.*

Percebe-se, aqui, que a languidez da mulher após o ato sexual é mapeada dentro da imagem de sinuosidade do fluir difuso de um rio. É a superposição de uma imagem sobre a outra. O mapeamento de uma imagem dentro de outra leva-nos a projetar o conhecimento que temos sobre a primeira imagem (a languidez de mulher) dentro do conhecimento sobre a segunda (a sinuosidade do rio), estruturadas e armazenadas na memória de longo termo de acordo com o Princípio da Invariância.⁶

Lakoff e Turner (1989) indicam-nos três mecanismos básicos para interpretar expressões linguísticas metafóricas inovadoras: 1) extensões de metáforas convencionais, 2) metáforas de nível genérico e 3) imagens metafóricas.

Muitas metáforas poéticas interessantes usam todos esses mecanismos superpostos uns aos outros. As metáforas novas, exceto por metáforas imagéticas, são extensões de um sistema convencional e se reportam a uma generalização obrigatória. Tomemos como exemplo o enunciado encontrado em *A chuva pasmada*, de Mia Couto (2004), que aparentemente não oferece dificuldade de compreensão e pode ser trabalhado para que o aluno possa atingir outros estágios de complexidade existentes na escrita do autor moçambicano:

Ao fim de um tempo, meu pai afastou-se de nós para não vermos uma sombra pousar em seu rosto.

OS EVENTOS ESTRUTURAM METÁFORAS

Ao fim de um tempo =>

PASSAGEM DE TEMPO É ENTENDIDA EM TERMOS DE MOVIMENTO DE UM OBSERVADOR DENTRO DE UM ESPAÇO (O TEMPO É MAPEADO DENTRO DO DOMÍNIO DO ESPAÇO).

... meu pai afastou-se de nós =>

MUDANÇAS SÃO MOVIMENTOS (DENTRO OU FORA DE UMA REGIÃO LIMITADA)

... de nós => LOCAÇÃO: ÁREA ESPACIAL CONCEBIDA COMO UMA REGIÃO LIMITADA

... afastou-se de nós para não vermos =>

CAMPOS VISUAIS SÃO RECIPIENTES (conceito que estrutura a metáfora ontológica, já explicada). Portanto: x dentro de um recipiente não é visível; daí, x inacessível ao conhecimento; x fora do recipiente é visível; daí, x acessível ao conhecimento. Logo: VER É COMPREENDER, conceito que estrutura rotineiramente a nossa linguagem cotidiana; daí, *Não posso ver aonde você quer chegar com seus argumentos.*

... não vermos uma sombra =>

Os esquemas imagéticos mapeiam as trevas, as sombras numa estrutura de nível genérico que corresponde à morte, ao medo, à tristeza, à ignorância.

... uma sombra pousar em seu rosto =>

Imagem metafórica a partir de uma metonímia (a imagem da sombra mapeia a imagem de um pássaro pousando). Sombra é polissêmico, pois pode metonimicamente ativar a zona ativa sombra do ponto de referência pássaro ou ativar o esquema imagético que o contexto vai referendar; no caso, o medo.

A metáfora literária também pode ser lida pela teoria de Integração dos espaços mentais que leva em consideração todo um esquema inferencial que o sujeito vai construindo à medida que ativa seus modelos e conhecimento de mundo.

Considerando, ainda, o enunciado analisado, pode-se determinar dois principais espaços mentais: o do movimento e o do conhecimento:

Domínio do movimento (espaço *input* 1): o tempo passa, um agente se afasta, o deslocamento faz sua sombra pairar sobre o rosto de um agente.

Domínio do conhecimento (espaço *input* 2): ver é conhecer/ não ver é não saber; sombra é falta de luz; logo, não possibilita a visão.

Espaço genérico: movimentos causam mudanças; movimentos revelam ou escondem; revelação é luz; esconderijo é sombra.

Espaço de mesclagem: a passagem do tempo pode revelar o que se quer esconder; ao se afastar, o agente sai do campo da visão, ou seja, do campo do conhecimento; a sombra (que se projeta no movimento suave do pássaro) esconde o que não quer (ou não pode) estar visível na face: o medo, a tristeza.

Segundo Lakoff e Turner (1989), um dos fatores que faz com que a metáfora poética seja mais interessante que a metáfora convencional é o escritor ser capaz de usar “o recurso conceitual comum de forma extraordinária. É deste modo que poetas orientam-nos além dos limites dos modos comuns do pensamento e guiam-nos além do uso automático e inconsciente da metáfora de todo dia” (p. 72).

E ser capaz de reconhecer o ordinário dentro do extraordinário é habilitar a mente à construção de uma interpretação literária alicerçada na interação entre o linguístico e o extralinguístico que traz para o universo textual o mundo físico-sociocultural das nossas experiências. Assim sendo, a metáfora e a intertextualidade confirmam-se no papel fundamental sobre a revelação dos

significados e a construção interpretativa de enfoque cognitivista.

Parece-nos bastante produtivo trabalhar a ampliação da compreensão leitora sob essa égide teórica, porque focamos o desvelamento das associações embasadas em nossos esquemas mentais, cujo conhecimento nos habilita a uma autonomia para relacionar sentidos e perceber que até a mais obscura emissão vai ganhar ares de previsibilidade por conta das nossas experiências, dos textos que buscamos na memória e do contexto que construímos com os dados linguísticos que preenchem a moldura de um dado cenário.

Notas

[1] Texto, para nós, se define como uma categoria de limites não-discretos e apresenta membros ou propriedades prototípicas e periféricas, albergando definições mais, ou menos, canônicas.

2 “O termo contrato de comunicação é empregado pelos semioticistas, psicossociólogos da linguagem e analistas do discurso para designar o que faz com que o ato de comunicação seja reconhecido como válido do ponto de vista do sentido. É a condição para os parceiros de atos de linguagem se compreenderem minimamente e poderem interagir, co-construindo o sentido, que é a meta essencial de qualquer ato de comunicação” (Charaudeau e Maingueneau, 2004, p. 130-132).

3 Estados e atributos são casos especiais da mesma coisa, o que pode ser atribuído a alguém.

4 “In the middle of life’s road,/ I found myself in a dark wood.” Trecho do início da *Divina Comédia* de Dante (citado em Lakoff e Turner, 1989, p. 9).

5 “Now women-rivers/ belted with silver fish/ move unhurried as women in love/ at dawn after a night with their lovers” (*The Peacock’s Egg*, p. 71 *apud* Lakoff e Turner, 1989, p. 89).

6 Não é qualquer projeção que se pode estabelecer entre um domínio-fonte e um domínio-alvo pela incompatibilidade entre alguns aspectos. Já vimos que isso acontece entre a correspondência tridimensional do espaço e a unidimensional do tempo. Segundo Johnson-Laird (1983), acredita-se que essas restrições são

definidas pelos esquemas imagéticos, ou seja, experiências sensório-motoras que determinaram padrões de percepção de movimento dos objetos no *espaço*, de *ações*, de eventos e da consciência corpórea desde a formação do nosso desenvolvimento cognitivo. As projeções não podem violar os esquemas imagéticos que construímos desde a tenra idade; daí, “a bem conhecida metáfora TEMPO É DINHEIRO permite-nos pensar e falar acerca do tempo em termos de mercadoria que se pode gastar, mas que não se pode receber de volta, justamente em sintonia com o fato de o tempo passar e não voltar atrás” (Silva, 2003, p. 35). Esta hipótese (de não violação dos esquemas imagéticos e de conservação das topologias das entidades nos mapeamentos de correspondências nos dois domínios, ou seja, a entidade X de um domínio corresponde a X' no outro domínio, a entidade Z a Z', e assim por diante. Não trocamos as correspondências por raciocínio lógico com base na percepção se não tivermos a intenção proposital de produzir enunciados com a total ausência de lógica) é a chamada *Hipótese de Invariância* (Lakoff, 1993).

Referências

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. IV. *No tempo dividido*. Lisboa, Portugal: Caminho, 2003.

BRANDT, Pier Aage. Mental space networks and linguistic integration. In: SILVA, Augusto Soares da (Org.). *Linguagem e cognição – A perspectiva da linguística cognitiva*. Braga, Portugal: Associação Portuguesa de Linguística/Universidade Católica Portuguesa, 2001. p. 63-75.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário da análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

COUTO, Mia. *A chuva pasmada*. Lisboa, Portugal: Caminho, 2004.

CHIAVEGATTO, Valéria Coelho; FERRARI, Lilian. A motivação conceptual da gramática. *Matraga*, Rio de Janeiro: UERJ/Depext, n. 8, p. 63- 78, 1997.

_____. Um texto: uma rede de espaços mentais. In: VALENTE, André. *Língua, linguística e literatura*. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 1998. p. 309-333.

_____. Gramática: uma perspectiva sócio-cognitiva. In: CHIAVEGATTO, Valéria Coelho (Org.). *Pistas e travessias II*. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 2002a.

_____. Signos entrelaçados. Contexto e construção dos sentidos na linguagem. In: HENRIQUES, Cláudio Cezar; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (Org.). *Língua e transdisciplinaridade – rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002b. p. 113-133.

DOLLE, Jean-Marie. *Para compreender Piaget*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.

FAUCONNIER, Gilles. *Mental spaces*. Cambridge, MA: MIT Press, 1985.

_____; TURNER, M. Blending as a central process of grammar. In: GOLDBERG, A. (Ed.). *Conceptual structure, discourse and language*. Stanford: CSLI Publications, 1996. p. 113-130.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREEMAN, Margareth H. Poetry and the scope of metaphor: toward a cognitive theory of literature. In: BARCELONA, A. (Ed.). *Metaphor and metonymy at the crossroads. A cognitive perspective*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2000. p. 253-281.

GIBBS, Raymond W. Jr. Process and products in making sense of tropes. In: ORTONY, Andrew (Ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1993. p. 252-276.

_____. *The poetics of mind*. New York: Cambridge University Press, 1994.

_____. Evaluating contemporary models of figurative language understanding. *Metaphor and Symbol*, Santa Cruz, CA: Lawrence Erlbaum Associates, v. 16, n. 3-4, p. 317-333, 2001.

JOHNSON-LAIRD, P. *Mental models*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.

KOCH, Ingedore Villaça. *A construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Argumentação e linguagem*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LAKOFF, George. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, Andrew (Ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1993. p. 202-252.

_____; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Educ, 2002.

_____; TURNER, Mark. *More than cool reason: a field guide to poetic metaphor*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.

MATOS, Lucia Helena Lopes de. *A metáfora e a intertextualidade: uma realização multicultural na língua portuguesa*. 2006. Tese (Doutoramento em Língua Portuguesa)– Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ORTONY, Andrew. Metaphor, language and thought. In: ORTONY, Andrew (Ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1993. p. 1-16.

RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. Tradução Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Porto, Portugal: Rés Ed., 1983.

SILVA, Augusto Soares da. *A linguística cognitiva. Uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística*.

Revista Portuguesa de Humanidades, Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa v. 1, n. 1-2, p. 59-101, 1997.

_____. O poder cognitivo da metáfora e da metonímia. *Revista Portuguesa de Humanidades*, Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa, n. 7, p. 13-75, 2003.

TRINDADE, Maria de Nazaré B. B. S. *Ler para compreender – Compreender para ler*. Relatório final de projeto. Centro de Investigação em Educação, Universidade de Évora, Évora, Portugal, 2004.

TURNER, Mark. Figure. In: KATZ, A.; CACCIARI, C.; GIBBS, R.; TURNER, M. (Org.). *Figurative language and thought*. New York: Oxford University Press, 1998. p. 44-87.

_____; FAUCONNIER, G. Metaphor, metonymy, and binding. In: BARCELONA, A. (Ed.). *Metaphor and metonymy at the crossroads. A cognitive perspective*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2000. p. 133-145.

Dados da autora:

*Lucia Helena Lopes de Matos

Doutora em Letras e Professora Adjunta – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ.

Endereço para contato:

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ

Instituto Multidisciplinar

Av. Governador Roberto da Silveira, s/n

Moquetá

26020-740 Nova Iguaçu/RJ – Brasil

Endereço eletrônico: lhmatos@yahoo.com.br

Data de recebimento: 31 maio 2010

Data de aprovação: 16 nov. 2010