

LINGUAGEM EM FOCO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
APLICADA DA UECE

METÁFORA NA LINGUAGEM E NO PENSAMENTO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hildebrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduina Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro (UFPE)

Eliane P. Zamith Brito (FGV)

Homero Santiago (USP)

Ieda Maria Alves (USP)

Manuel Domingos Neto (UFF)

Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)

Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)

Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)

Romeu Gomes (FIOCRUZ)

Túlio Batista Franco (UFF)

PAULA LENZ COSTA LIMA
ANA CRISTINA PELOSI DE MACEDO
EMILIA MARIA PEIXOTO FARIAS
ANTÔNIO LUCIANO PONTES
(ORGANIZADORES)

LINGUAGEM EM FOCO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
APLICADA DA UECE
Volume 2 - Nº 3 - 2010 - ISSN 2176-7955



LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

© 2013 *Copyright by* Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE

Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi - Reitoria - Fortaleza - Ceará

CEP: 60740-000 - Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893

Internet: www.uece.br - E-mail: eduece@uece.br / editoradauece@gmail.com

Editora filiada à ABEU



COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmus Miessa Ruiz

DIAGRAMAÇÃO

Fábio Nunes Assunção

CAPA

Fábio Nunes Assunção

REVISÃO DE TEXTO

Paula Lenz Costa Lima

Ana Cristina Pelosi de Macedo

Emilia Maria Peixoto Farias

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária Meirilane Santos de Moraes

CRB-3/785

Linguagem em Foco - Revista do Programa de Pós-Graduação
Em Linguística Aplicada da UECE / Universidade Estadual
do Ceará . v.2. n.3. (2010) .- Fortaleza: EdUECE, 2010 -

Periodicidade semestral

ISSN: 2176-7955

1. Linguística aplicada. 2. Linguagem. 3. Metáfora. 4. Cognição.
6. Processos Metafóricos. Universidade Estadual do Ceará,
Centro de Humanidades

CDD: 000

LINGUAGEM EM FOCO
Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
Volume 2 - Nº 3 - 2010 - ISSN 2176-7955

CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA

Ângela Paiva Dionísio (UFPE)
Antonieta Cellani (PUC-SP)
Antonio Carlos Xavier (UFPE)
Antonio Paulo Berber Sardinha (PUC-SP)
Antonio Mendoza Fillola (Universidade de Barcelona)
Carlos Alberto Marques Gouveia (Universidade de Lisboa)
Célia Magalhães (UFMG)
Charles Bazerman (UCSB, Estados Unidos)
Denise Bértoli Braga (UNICAMP)
Eduardo S. Junqueira Rodrigues (UFC)
Elizabeth Reis Teixeira (UFBA)
Giovana Ferreira Gonçalves (Universidade Federal de Pelotas)
Heloísa Collins (PUC-SP)
Ieda Maria Alves (USP)
Ingedore Koch (UNICAMP)
Jean-Pierre Cuq (Universidade de Nice-França)
Júlio César Araújo (UFC)
Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)
Leila Barbara (PUC-SP)
Luiz Fernando Gomes (UNISO-Sorocaba-SP)
Luiz Paulo Moita Lopes (UFRJ)
Mailce Borges Mota (UFSC)
Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos (UFSC)
Marcelo Buzato (UNICAMP)
Matilde V. R. Scaramucci (UNICAMP)
Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)
Nina Célia Almeida de Barros (Universidade Federal de Santa Maria)
Orlando Vian Júnior (UFRN)
Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP)
Tania Regina de Souza Romero (Universidade Federal de Lavras - MG)
Thaís Cristófaró Silva (UFMG)
Vera Lúcia Menezes (UFMG)
Vlândia Maria Cabral Borges (UFC)

PARECERISTAS PARA ESTE NÚMERO TEMÁTICO

Paula Lenz Costa Lima (UECE)
Ana Cristina Pelosi de Macedo (UFC)
Emília Maria Peixoto Farias (UFC)
Antônio Luciano Pontes (UECE)
Heloísa Pedroso de Moraes Feltes (UCS)
Solange Coelho Vereza (UFF)



SUMÁRIO

Editorial	9
-----------------	---

ARTIGOS

Metáfora orientacional e ampliação semântica	13
---	-----------

Anna Cecília de Paula Cruz

Centro vs. periferia: o esquema imagético da dêixis de lugar	25
---	-----------

Antenor Teixeira de Almeida Júnior

Escala de abstratização do item até no português em uso	39
--	-----------

Christiana Lourenço Leal

Motivação metafórica na gramaticalização do marcador evidencial de acordo com	49
--	-----------

Cláudia Ramos Carioca

Why metaphor matters in education	59
--	-----------

Elaine Botha

A figuratividade e o ensino de línguas	73
---	-----------

Emília Maria Peixoto Fariase e Marcos Venícius de Meneses Sabóia

Identificação e tradução de metáforas linguísticas e conceptuais em abstracts da esfera acadêmica: uma análise baseada em linguística de corpus	85
--	-----------

Lílian de Mello Martins

Metáforas sobre a mulher: uma visão linguística e conceptual	103
---	------------

Márcia dos Santos Lopes

Metáfora e ensino de fraseologismos nas aulas de E/LE	121
--	------------

Márcia Socorro Ferreira de Andrade

Esquema imagético e modalidade deôntica: a relação entre metáfora e linguagem	133
--	------------

Nadja Paulino Pessoa

A linguagem pictórica de Martinho de Haro: a paisagem e os vazios como metáfora de uma cidade	145
--	------------

Sandra Makowiecky e Luciane Ruschel Nascimento Garcez

Metáfora e memória: controle de variáveis em um teste psicolinguístico	159
---	------------

Tamara Melo e Maity Siqueira

Da gramática ao uso: três linhas de pesquisa atuais nos estudos da metáfora	173
--	------------

Ulrike Agathe Schröder

Do espaço para o tempo: um estudo de caso concreto	185
---	------------

Zinda Vasconcellos

Normas da Revista	197
--------------------------------	------------



EDITORIAL

Este número da Revista *Linguagem em Foco* concentra-se em artigos de trabalhos apresentados durante o **III Congresso sobre a Metáfora na Linguagem e no Pensamento (III CMLP)**, realizado de 21 a 24 de outubro de 2008, em Fortaleza, CE, sob a coordenação do Curso de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), e do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará (UFC).

O fenômeno da metáfora é estudado desde os tempos de Aristóteles, mas muito mais sob a perspectiva de seu papel de embelezamento do discurso, restringindo-se seu estudo à poética e à retórica, do que como meio de compreensão da mente e do comportamento humanos. Perceber o valor cognitivo da metáfora convergiu olhares de diversas outras áreas do conhecimento, tais como a psicologia, a sociologia, a filosofia, a linguística, a antropologia, e, mais recentemente, a inteligência artificial, a neurociência e a clínica médica. Essa nova percepção tem sido a mola mestra de vários congressos realizados desde a década de 70, tais como *Metaphor and Thought*, realizado em 1977 nos Estados Unidos e do qual resultou um livro com o mesmo título já agora clássico, organizado por Ortony, publicado em 1979 e re-editado em 1996; e *Researching and Applying Metaphor Conference (RaAM)*, evento de grande destaque internacional, iniciado em 1996 (York, Inglaterra), e que em sua sexta versão (RaAM6), em 2006 (Leeds, Inglaterra), resultou na fundação da *Research and Applying Metaphor International Association*, que congrega os grandes estudiosos da metáfora de todo o mundo.

No Brasil, o interesse pelos estudos da cognição em geral e, particularmente, pelo papel da metáfora nessa cognição vem crescendo desde a década de 90, mas somente em 2002 foi realizado o primeiro evento específico na área - **I Congresso sobre a Metáfora na Linguagem e no Pensamento (I CMLP)**, na PUC de São Paulo. Três anos depois, seguiu-se o **II CMLP**, na Universidade Federal Fluminense, tendo-se estabelecido, na ocasião, que este evento passaria a ocorrer a cada três anos, em diferentes pontos do país, com o intuito de proporcionar ao crescente número de pesquisadores no Brasil e principalmente alunos de pós-graduação a oportunidade de entrar em contato com uma variedade ampla de pesquisas atuais na área, bem como de interagir com estudiosos de renome nacional e internacional.

O **III CMLP** veio de encontro a essa demanda. Estiveram presentes cerca de 200 pesquisadores de 55 instituições brasileiras, mais da metade dos quais alunos de pós-graduação, e 23 pesquisadores de outros 15 países (Canadá, Chile, China, Emirados Árabes, Espanha, Estados Unidos, França, Hungria, Inglaterra, Israel, Itália, México, Portugal, Suécia, Tunísia). Para proporcionar uma visão ao mesmo tempo abrangente e aprofundada das pesquisas contemporâneas na área dos estudos da metáfora, foram aceitas apresentações de 192 trabalhos com temáticas diversificadas e bases teóricas distintas, discutindo princípios e metodologias pertinentes aos seguintes eixos: tipologia da metáfora na linguagem; a inter-relação metáfora-metonímia; metáfora e linguística de corpus; identificação e processamento de metáfora; interação entre metáfora na linguagem e metáfora no pensamento;

metáfora e ensino; metáfora, cognição e cultura; metáfora, semântica e pragmática; metáfora e modelos computacionais.

O tema do evento também foi profícuo em termos de artigos publicados, tendo gerado 4 edições temáticas das revistas: *D.E.L.T.A.*, *Veredas* e dois números da *Linguagem em Foco*. Além disso, extrapolou a academia, tendo sido divulgado pela mídia local: no período do evento, em um dos jornais de maior circulação no Estado, e posteriormente, na TV O POVO, como tema do programa *Viva Fortaleza*, no qual membros do evento, em tomada interna, apresentaram aspectos teóricos a respeito do uso de metáforas como partes integrantes e naturais de nossa linguagem cotidiana e, em tomada externa, analisaram e mostraram aos telespectadores as metáforas utilizadas pela população cearense entrevistada na Praça do Ferreira (Centro da cidade de Fortaleza).

Este número da revista *Linguagem em Foco* apresenta 12 artigos, que, em diferentes perspectivas teóricas, discutem o papel da metáfora na construção do significado, na extensão semântica, no ensino de línguas, na tradução e na arte; um relato da construção de um teste experimental sobre a relação mapeamento metafórico e memória; e um ensaio crítico sobre metáfora, cognição e cultura.

No primeiro artigo, intitulado **Metáfora orientacional e ampliação semântica**, Anna Cecília de Paula Cruz discute o papel de metáforas orientacionais, especificamente MENOS É PARA BAIXO, na expansão semântica do verbo hebraico *yarad* (descer), contrastando seu uso em textos bíblicos com a linguagem moderna em jornais disponíveis na internet. Tendo verificado que do hebraico bíblico para o moderno a metáfora sofre variação de valor, passando de valor negativo para positivo, a autora levanta uma questão importante sobre a coerência entre metáforas conceituais, mostrando que *yarad*, licenciado pela metáfora MENOS É PARA BAIXO, nem sempre é coerente com a metáfora RUIM (NEGATIVO) É PARA BAIXO, pois, a depender do contexto, PARA BAIXO pode ser BOM (POSITIVO). Por exemplo, quando coisas avaliadas sócio-culturalmente como ruins diminuem (e.g. grau de febre, peso), PARA BAIXO É POSITIVO; quando coisas avaliadas como boas diminuem (e.g. lucros), PARA BAIXO É NEGATIVO.

Antenor Teixeira de Almeida Júnior, em **Centro vs. periferia: o esquema imagético da dêixis de lugar**, apoiando-se nos trabalhos de Fauconnier, Levinson, Marmaridou e Lakoff, defende que o fenômeno da dêixis na construção do significado é melhor compreendido observando-se os processos cognitivos envolvidos no momento da enunciação. Contrapondo-se à descrição tradicionalmente imposta aos dêiticos, o autor propõe um modelo fundamentado “na pragmática e no experiencialismo para mostrar a importância do contexto social e cultural na construção de significados das expressões dêiticas”.

No artigo seguinte, **Escala de abstratização do item até no português em uso**, Christiana Lourenço Leal analisa a escala de abstratização do item **até**, a partir de seus diferentes usos e funções na língua portuguesa, concluindo que a metaforização é o principal processo para a gramaticalização de uma palavra ou construção autônoma. De forma semelhante, Cláudia Ramos Carioca, em **Motivação metafórica na gramaticalização do marcador evidencial de acordo com**, mostra como a metáfora tem papel preponderante na gramaticalização do item evidencial **de acordo com**.

Também tratando da metáfora como veículo para a construção do sentido, mas aplicado à visão de mundo, Elaine Botha, em **Why metaphor matters in Education**, discute como a mudança do paradigma objetivista para o pluralista e relativista afeta os vários eventos, atividades e processos educacionais, incluindo a própria escolha de metodologia de ensino. Por outro lado, Emilia Maria

Peixoto Farias e Marcos Venícius de Meneses Sabóia ressaltam, em **A figuratividade e o ensino de línguas**, que os manuais, dos últimos 10 anos, de ensino do português e do inglês como línguas estrangeiras pouco tratam das expressões metafóricas, a despeito de todas as mudanças de paradigma e discussões sobre a ubiquidade da metáfora na língua e no pensamento desde os anos 80.

No artigo seguinte, **Identificação e tradução de metáforas linguísticas e conceptuais em abstracts da esfera acadêmica: uma análise baseada em linguística de corpus**, Lílian de Mello Martins analisa a presença de metáforas linguísticas em dois corpora, um em português e outro em inglês, de resumos de teses e dissertações da área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. A autora busca verificar a correspondência das metáforas nos dois corpora e, constatando que nem sempre existe essa correspondência, questiona sobre a forma como o texto em cada língua é compreendido quando ocorrem variações quanto ao uso de metáforas. Em outra perspectiva, Márcia dos Santos Lopes apresenta, em **Metáforas sobre a mulher: uma visão linguística e conceptual**, os resultados de seu estudo sobre a estereotipia da mulher como animal presente na linguagem cotidiana. Conforme a autora, as metáforas utilizadas levam a interpretações que destacam, positiva ou negativamente, características físicas, comportamento sexual, temperamento e inteligência da mulher.

Ainda na temática metáfora e ensino/aprendizagem de língua estrangeira, Márcia Socorro Ferreira de Andrade, no artigo **Metáfora e ensino de fraseologismos nas aulas de E/LE**, argumenta em favor de uma proposta de ensino do léxico fraseológico em espanhol como língua estrangeira via metáforas conceituais. A autora acredita que partir da apresentação dos conceitos metafóricos subjacentes a essas unidades fraseológicas facilita a compreensão não apenas das expressões apresentadas em sala de aula, como também de novas formas de lexicalização da metáfora estudada, promovendo, conseqüentemente, também maior uso de fraseologismos por parte dos aprendizes.

Já Nadja Paulino Pessoa se utiliza dos esquemas imagéticos de força e bloqueio para analisar a modalidade deôntica em textos publicitários, em seu artigo intitulado **esquema imagético e modalidade deôntica: a relação entre metáfora e linguagem**. A autora debruça-se mais especialmente sobre os valores de permissão, mostrando que estes podem ser de natureza interna ou externa, como na obrigação, e que são escalares a depender do tipo de força exercida entre enunciador e agente.

Com uma perspectiva diversa dos demais artigos deste número, Sandra Makowiecky e Luciane Ruschel Nascimento Garcez, no artigo **A linguagem pictórica de Martinho de Haro: a paisagem e os vazios como metáfora de uma cidade**, analisam a obra do pintor Martinho de Haro a partir das metáforas suscitadas pela representação da cidade de Florianópolis apresentada pelo autor.

Tamara Melo e Maity Siqueira, em **Metáfora e memória: controle de variáveis em um teste psicolinguístico**, utilizam as teorias do Traço Difuso e da Metáfora Conceitual para discutir a construção de um teste psicolinguístico envolvendo memória e reconhecimento de expressões metafóricas. Especificamente, as autoras apresentam os estudos preliminares para a construção desse teste, destacando aspectos como convencionalidade de mapeamentos metafóricos versus familiaridade de expressões metafóricas e a relevância de variáveis como familiaridade, alerta e valência dessas expressões para o experimento a ser realizado.

Por sua vez, Ulrike Agathe Schröder, em seu ensaio crítico intitulado **Da gramática ao uso: três linhas de pesquisa atuais nos estudos da metáfora**, sugere novas possibilidades de análise da linguagem na perspectiva cognitiva, uma vez que a teoria da metáfora conceitual não tem dado a atenção devida às questões discursivas, culturais e de processamentos online ligados à teoria da mesclagem.

Fechando este número, segue-se o artigo **Do espaço para o tempo: um estudo de caso concreto**, no qual Zinda Vasconcellos discute a extensão semântica metafórica do verbo “passar”, de sentidos que partem de um domínio temporal para um domínio espacial. Contrapondo-se à visão de que a linguagem é um reflexo do nosso sistema conceitual, a autora defende que seus resultados mostram que o sistema conceitual, ao contrário, é criado e recriado pela linguagem, no intercuro social.

METÁFORA ORIENTACIONAL E AMPLIAÇÃO SEMÂNTICA

Anna Cecília de Paula Cruz*

RESUMO

Com base na Teoria da Metáfora Conceptual de Lakoff e Johnson (1980) e as ideias de Eve Sweetzer sobre a relação entre metáfora, cultura e variação e mudança semântica (2001), analisamos usos do verbo hebraico **yarad** ('descer'), cujos sentidos passam de uma experiência concreta para outras mais abstratas envolvendo a noção de orientação espacial. Partindo de exemplos do texto bíblico e contrastando-os com exemplos de textos jornalísticos, modernos disponíveis na Internet, objetivamos demonstrar em que medida as metáforas orientacionais contribuem para a ampliação lexical por ampliação semântica da palavra.

Palavras-chave: Semântica cognitiva, Metáfora orientacional, Ampliação semântica, Língua hebraica.

ABSTRACT

Based on Lakoff and Johnson's (1980) Conceptual Metaphor Theory and on Eve Sweetzer's ideas about the relationship between metaphor, culture and variation and semantic change (2001), the uses of the Hebrew verb **yarad** (go down), whose meanings pass from a concrete experience to more abstract ones, involving the notion of spatial orientation are analyzed. Departing from examples of the biblical text, and contrasting them with examples of modern journalistic texts available on the Web, our aim is to demonstrate to what extent orientational metaphors contribute to the lexical semantic expansion of a word in Hebrew.

Keywords: Cognitive semantics, Orientational metaphor, Semantic expansion, Hebrew language.

* Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH- USP

Introdução

A língua hebraica sobreviveu aos vários períodos de exílio de seu povo, a diferentes influências e a novas línguas judaicas formadas da mistura de sua estrutura, alfabeto e vocabulário com a estrutura e vocabulário de outras línguas de maior prestígio social. No entanto, não ficou passiva diante de tantas mudanças. Do hebraico bíblico para o hebraico falado atualmente nas ruas de Israel e lido nos jornais e revistas, podemos perceber como a língua do povo judeu tem se adaptado ao mundo moderno. Esta é sua condição para manter-se viva. Por outro lado, para muitos, ela continuará sendo sempre a língua sagrada da Torá. O vínculo entre o passado e o presente, ou seja, o link entre o hebraico bíblico e o moderno pode ser percebido nas metáforas conceptuais que possibilitam ampliações semânticas estruturadas dentro de um modelo cognitivo, como proposto pela teoria de Lakoff e Johnson (1980). Para demonstrar esta afirmação, selecionamos exemplos da raiz verbal *yrd* e analisamos algumas de suas ocorrências no texto bíblico, comparando-as a ocorrências desta raiz em textos modernos. Observamos metáforas linguísticas para tentar mapear metáforas conceptuais no texto bíblico que influenciaram mudanças e extensões no hebraico moderno. Em nossa breve análise, trataremos apenas de metáforas orientacionais, embora a proposta dos autores mencionados aborde outras categorias de metáforas conceptuais. Em nossa breve análise, trataremos apenas de metáforas orientacionais, embora a proposta dos autores mencionados aborde outras categorias de metáforas conceptuais.

1. Pressupostos Teóricos

A perspectiva de metáfora de que tratamos neste trabalho insere-se dentro da linguística e semântica cognitiva. É um tipo mais básico de metáfora, pelo qual estruturamos nosso pensamento e conhecimento do mundo: metáforas conceptuais. Aquelas que, de acordo com Lakoff e Johnson (1980), estão na base de nossa conceptualização do mundo. Nossas experiências diretas com o mundo, nossas experiências físicas são transformadas em um tipo de conhecimento que pode ser entendido em relação a outras experiências: físicas, sociais, emocionais etc.; melhor dizendo, nossas experiências mais abstratas são compreendidas em termos daquelas mais concretas. Deste modo, nosso conhecimento do mundo se dá por meio da relação que criamos entre domínios diferentes.

As metáforas conceptuais são tratadas como básicas porque, a partir delas, criamos outras metáforas (diferentes metáforas linguísticas, visuais, sonoras). Há mais de um tipo de metáfora conceptual. Neste trabalho, porém abordaremos com maior ênfase as metáforas orientacionais – que relacionam nossa experiência física com outros domínios de conhecimento e cognição.

Segundo Lakoff e Johnson, nosso sistema conceptual normal está estruturado metaforicamente, já que a maioria dos conceitos se entendem parcialmente em termos de outros conceitos. Para eles,

We have seen that metaphor pervades our normal conceptual system. Because so many of the concepts that are important to us are either abstract or not clearly delineated in our experience (the emotions, ideas, time, etc.), we need to get a grasp on them by means of other concepts that we understand in clearer terms (spatial orientations, objects, etc.) This need leads to metaphorical definition in our conceptual system. (1980, p. 115)

A metáfora é, portanto,

One of our most important tools for trying to comprehend partially what cannot be comprehended totally: our feelings, aesthetic experiences, moral practices, and spiritual awareness. These endeavors of the imagination are not devoid of rationality; since they use metaphor, they employ an imaginative rationality. (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 193)

Isto porque, para a semântica cognitiva, a metáfora conceptual é, ao menos em parte, motivada por nossa experiência e ancorada na mesma. Ela é definida, assim, como um mapeamento conceptual entre o domínio fonte e o domínio alvo. Isto é possível graças à característica de sistematicidade da metáfora. A sistematicidade refere-se à maneira pela qual a metáfora estabelece um campo de comparações, e não somente um único ponto de comparação. Ou seja, estabelece-se uma associação não somente entre um conceito e outro, mas entre vários dos conceitos participantes dos domínios alvo e fonte. Logo a sistematicidade é identificada através do mapeamento entre os dois conceitos e seus domínios.

Para Sweetser (1990), as mudanças semânticas históricas não ocorrem ao acaso, mas influenciadas por metáforas. Portanto, a metáfora é vista como condutora das mudanças lexicais e fornecedora da chave para entender a criação da polissemia e do fenômeno de trocas semânticas. A autora acredita que:

A word meaning is not necessarily a group of objectively “same” events or entities; it is a group of events or entities which our cognitive system links in appropriate ways. Linguistic categorization depends not just on our naming of distinctions that exist in the world, but also on our metaphorical and metonymic structuring of our perceptions of the world. (SWEETSER, 1990, p. 9)

Ou seja, o uso que fazemos das palavras, a forma como as categorizamos e empregamos demonstra nossa relação com o mundo (relação física, corpórea, social e cultural). Assim, a relação física do homem hebreu com montes e vales determina a noção básica de movimento, deslocamento espacial e orientação espacial “em cima - embaixo” e, posteriormente, as novas relações do judeu moderno com as mesmas orientações espaciais possibilitam novos significados ancorados ora em metáforas conceptuais já existentes, ora em novas metáforas conceptuais.

2. Viagem à Semântica do Verbo Yarad

Na reconstituição do hebraico e na sua adaptação ao mundo moderno, muitas palavras bíblicas ganharam novos significados. A preferência dos reconstrutores da língua sempre foi recorrer ao vocabulário bíblico para, a partir dele, criar palavras novas, por um processo de derivação, ou mesmo por ampliação semântica. As metáforas conceptuais apresentadas por Lakoff e Johnson (1980) contribuem neste processo de ampliação semântica. Considerando, por exemplo, o uso do verbo *yarad*¹, no texto bíblico e em textos do hebraico moderno, encontramos muitas ocorrências

1. Optamos por usar o verbo na forma do perfeito (ou pretérito), uma vez que esta é a forma usada pelos maiores dicionários da língua hebraica. No entanto, a tradução aparecerá sempre no infinitivo, salvo nos exemplos que trarão o verbo em diferentes flexões. O infinitivo moderno do verbo é *laredet*, como no inglês recebe uma preposição para marcar o infinitivo e altera sua vocalização.

que corroboram as ideias de Lakoff e Johnson sobre metáfora conceitual, mais especificamente sobre a orientacional.

Exemplo 01

Gênesis 37:35

בני אל בני אבל שאלה יבן אתו אביו כי ארד וכל בתתי לנהתי וינאן להתנחם ויאמר ויקטנו כל

³⁵ *E levantaram-se todos os seus filhos e todas as suas filhas, para o consolarem; recusou porém ser consolado, e disse: Porquanto com choro descerei ao Xeol² para junto de meu filho. Assim o chorou seu pai.*

Neste exemplo, há marca da orientação espacial, marca que percebemos pelo contexto ou por aspectos culturais. Em Gênesis (37: 35), “descer ao Xeol” ou morada dos mortos tem orientação espacial marcada culturalmente, uma vez que se associa morada dos mortos (conceito abstrato, religioso) à cova, por exemplo. Neste caso, a idéia de estar “sobre o solo e descer ao subsolo” envolve orientação espacial. A cova é vista na cultura judaica como **para baixo** (algo embaixo da superfície). Vale lembrar que, neste exemplo, além da marca de orientação espacial, há também uma relação metafórica: “com choro descerei”, não implica descer literalmente à cova, mas refere-se a uma **descida** psicológica, emocional (relacionada à tristeza, por exemplo), coerente com a metáfora orientacional subjacente: TRISTE É PARA BAIXO.

Vejam agora um outro exemplo que contribui para extensões semânticas no hebraico moderno e que também corrobora as ideias de Lakoff e Johnson (1980) de que pensamos por meio de metáforas e, conseqüentemente, nas afirmações de que as mudanças que ocorrem na linguagem não estão isentas de **influências** das mesmas.

Exemplo 2

2 Samuel 19:21-22

כי ידע עבדך כי אני הנשאתי והנה באתי היום ראשון לכל בית יוסף
לדעת לקראת אדני המלך וינן אבישאי בן צרויה ויאמר התחת זאת לא לימת שמעתי כי קלל את פשיה יהיה

²⁰ *Porque teu servo deveras confessa que pecou; porém eis que eu sou o primeiro que de toda a casa de José desci a encontrar-me com o rei meu senhor.* ²¹ *Então respondeu Abisai, filho de Zerua, e disse: Não morreria, pois, Simei por isto, havendo amaldiçoado ao unguido do SENHOR?*

Neste exemplo, percebe-se que descer tem sentido de humilhar-se, **para baixo é igual a humilhado, submisso**. Essa expressão metafórica pode ser avaliada positiva ou negativamente, de acordo com o contexto e a cultura em que a enunciação da mesma ocorrer. Assim, muitas traduções apresentam as seguintes possibilidades para este trecho: “atirar-se aos pés do rei” ou “curvar-se aos pés do rei”³.

Usos como estes, já no texto bíblico, podem servir de base para novos significados no processo de ampliação lexical por ampliação semântica no hebraico moderno. Como veremos, há uma série de novos usos para este mesmo verbo no mundo moderno. Grande parte destes novos significados surgiu por extensão semântica, num processo metafórico.

2. Morada dos mortos na cultura Judaica. Em algumas traduções aparece a palavra Sepultura.

3. Ver Bíblia de Jerusalém. Versão revisada e atualizada.

Sweetser (1990) afirma em um de seus livros que o significado de uma palavra e o frame que ela evoca têm relação com nossa experiência cultural, social, física e cognitiva. Lembra ainda que nossa cognição é estruturada em termos de domínios. Nosso conhecimento surge da nossa capacidade de relacionar domínios. Assim, o que explica sentidos como os vistos nos exemplos anteriores é nossa capacidade de relacionar domínios diferentes; relacionar a orientação espacial **para baixo**, presente no verbo *yarad*, com valores culturais abstratos - **positivo e negativo, bom, ruim** - ou quantitativos - **mais e menos**, por exemplo. Ou ainda, atribuir, entender conceitos de um domínio em termos de outro domínio: atribuir valor cultural (social) a uma ação física, corporal.

A Figura 1 representa a ideia de movimento de um corpo, com deslocamento sobre uma base, de um ponto (origem) a outro (destino), mais orientação espacial (de cima para baixo). A figura 2 representa movimento, não de deslocamento, de um corpo sobre uma base, mas de orientação espacial no movimento do corpo em relação a ele mesmo.

Figura 1.

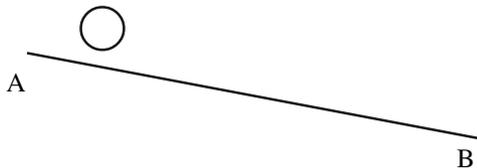
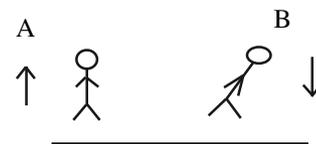


Figura 2.



De acordo com Sweetser (1990), nosso acesso ao mundo real se dá por meio de nossa experiência. Logo, nossa experiência de orientação espacial, exemplificada pela Figura 1, pode ser estendida à nossa experiência de movimento do corpo “para baixo” sem deslocamento espacial que envolva uma base e outro tipo de referência espacial para a orientação ‘para baixo’, como visto na Figura 2. Além de relacionar um tipo de experiência corporal com outra experiência, também relacionamos essas experiências com valores abstratos e culturais. O movimento expresso na Figura 2, por exemplo, é relacionado a respeito, humilhação, humildade etc. Isto é possível porque *Metaphor is very probably motivated by correlations between our external experience and our internal emotional and cognitive states* (SWEETSER, 1990, p. 30).

Para Sweetser (1990), há algumas relações entre o domínio físico e os domínios **emocional e social** que são mais universais que simplesmente indo-europeias. Do mesmo modo, a metáfora orientacional apresentada por Lakoff & Johnson (1980) **PARA BAIXO É NEGATIVO** ou **MENOS É PARA BAIXO**, se não pode ser considerada Universal, digamos, está presente desde tempos remotos em algumas culturas, como se nota nos exemplos 1 e 2.

Observemos algumas extensões de sentido deste verbo em textos modernos retirados da internet. O leitor notará que o frame do verbo, atualmente, é muito mais amplo, envolve uma série de novos conceitos, valores, usos etc. Como veremos nos exemplos abaixo, o verbo **descer** nem sempre tem realçada sua noção de movimento físico, indicando deslocamento espacial de um ponto para outro, mas em cada uso, algum aspecto do frame deste verbo pode ser realçado. Naturalmente, o realce geralmente recai sobre a noção básica de movimento e orientação espacial. No entanto, na passagem do bíblico para o moderno, o verbo ganhou uma gama de usos e sentidos novos, por exemplo:

Exemplo 3



בנה גם אתם שמעתם על מושהו שירר במשקל ואכל
 ארוחות פלאות ביום⁴

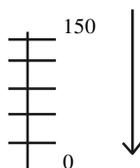
DESCER DE PESO COM SMS É FÁCIL

Claro que vocês já ouviram sobre alguém que desceu de peso e comia 6 -5 refeições completas diárias.

Este exemplo e outros similares são encontrados facilmente em propagandas de produtos para emagrecimento na internet: “quem emagrece desce de peso”. Enquanto o uso do verbo, neste caso, evoca orientação espacial **para baixo**, a noção de deslocamento espacial, muito recorrente em vários usos do texto bíblico - portanto considerada base do significado deste verbo numa perspectiva formal, fica em segundo plano.

Grande parte das propagandas de produtos para emagrecimento, em revistas femininas israelenses e mesmo na internet, tendem a optar pelo verbo *yarad* (descer) no lugar do verbo *lirzot* (emagrecer). Em Israel, atualmente, não se perde peso ou emagrece como em português, desce-se de peso; provavelmente, por uma analogia ao ponteiro da balança que, em um plano altamente imagético e abstrato de nossa conceptualização, volta alguns pontos em direção ao zero quando emagrecemos e nos pesamos (Figura 3). Assim também, com as taxas de juros, inflação, pressão sanguínea e outras. Todas essas idéias vêm de nossa experiência de orientação espacial:

Figura 3.



Grande parte dos instrumentos para medir peso, pressão, febre, entre outras coisas, foi pensada com base numa estrutura vertical; por exemplo, os termômetros, as primeiras balanças - e muitas ainda hoje - as tabelas e gráficos que mostram os dados de juros, preços etc. (Figuras 4 e 5). A forma como estes objetos foram pensados e estruturados mostra que existe uma metáfora conceptual orientacional que mapeia nossa compreensão do mundo em termos de orientação espacial. Segundo Johnson (1987), em seu livro *The body in the mind*, provavelmente por termos corpos que, na maior parte do tempo, agem na vertical, tendemos a ver o mundo dentro deste modelo vertical X horizontal.

4. <http://mydiet.mishpuhe.co.il/>

Figura 4.



Figura 5.



Percebemos, portanto, algumas metáforas que possibilitam as extensões de sentido do verbo *yarad*. A primeira é ontológica: medidas/números/ taxas são entidades que podem subir e descer. A segunda é orientacional: MAIS É PARA CIMA e é **positivo** quando se trata de salário, por exemplo. DESCER É MENOS (DIMINUIR) e, no caso de perda de peso, é positivo.

Exemplo 4

לרדה במשקל עם צמחי טרפא
הורדת משקל ירידה במשקל
ירדה במשקל כמה דין נשפך על פנת שנוכה סוף לרדת במשקל כמה קילורמים נמאס כבר מכל השומנים

Descer de peso com ervas medicinais

Redução de peso – Descida de peso

*(Redução) Descida de peso... quanta regra é imposta a fim de que consiga finalmente descer de peso alguns gramas. Já tá cheia de todas as gorduras?*⁵

Temos as mesmas metáforas, a mesma idéia de peso PARA BAIXO É POSITIVO, DESCER É DIMINUIR; logo, MENOS É PARA BAIXO. O valor cultural presente nestes exemplos, embora não seja da cultura israelense nem judaica em si, mostra uma perspectiva de magreza da sociedade ocidental moderna que tem influenciado diferentes culturas, principalmente por causa da globalização. Mas além dela, porque a beleza e a idéia/conceito de beleza (padrão de beleza) são controladas (se podemos afirmar tal coisa) por indústrias ou empresas multinacionais (farmacêutica, de cosméticos, de moda etc) que investem em propaganda e divulgam tais valores para o mundo todo.

O exemplo 4 apresenta dados importantes. Primeiro, podemos perceber que a extensão de significado se mantém na ampliação semântica de verbo para substantivo: o trecho grifado traz a forma nominal do verbo *yarad*, ou melhor, duas formas nominais com pequenas nuances que as diferem: *yeridah* e *horadah*⁶. Observe que as raízes triconsonantais se mantêm: *yrd* (y, r, d). Os dois substantivos são formados com base no verbo *yarad*. No entanto, um tem como base a forma ativa, o outro a forma causativa. Em *horadah*, temos expressa a idéia do resultado causado pelas ervas medicinais, “as ervas fazem o peso descer”; enquanto em *yeridah*, o processo, atividade, do agente é realçado: “Você desce de peso”.

5. <http://www.beyad-hateva.com/products/horadat-mishkal.htm>.

6. A forma *הורדה* (*horedet*) que aparece no exemplo está no estado construto, chamado de sim'hud. No lugar do complemento nominal “de peso”, há uma pequena alteração na primeira base da construção sintática e essa pequena alteração marca a relação de subordinação entre estas palavras. Daí “redução de peso”. Por isso, no exemplo, temos *הורדה* (*horedet*) e no corpo do texto usamos a forma (*horadah*).

Exemplo 5

הרדת משקל: החלום והמציאות

למה אסיר להגביל את מספר הקלוריות? למה אסור לא בעליהם ללכת? בואי להפריד טיפוס ולחברו שאינו לא אגודת זו האגודותיות

השמנה היא אחת ממכות הציוויליזציה. היא קשורה בשיעורי המוות רבים, בהתלפי לב, בסכרת, בדלקת פרקים ובלחץ דם גבוה. אנשים מוכנים לשלם הרבה כסף לקניית הרזיות. צמחים, תכשיטים למזיחה ואפילו לעבוד ניתחים מוכנים כדי להיות רזים. אך האמת היא שעדיין לא נמצא מקור היציני שגורם להרזות לאורך זמן. הבניה היא לא כל כך להוריד את משקל הציוד, אלא להשאיר יזה לאורך זמן.

Redução de peso: o sonho e sua desilusão

Por que é proibido restringir o número de calorias? Por que nós não prosperamos em emagrecer? Venham quebrar o mito e entender que não somos nós, esta é a evolução⁷

A gordura é uma das frustrações da civilização. Ela está relacionada a muitos índices de mortalidade, com os ataques cardíacos, as diabetes, a inflamação nas articulações e com a pressão alta. As pessoas estão dispostas a gastar muito dinheiro comprando remédios, ervas, diversos produtos até mesmo passar por cirurgias perigosas para estarem magras. Porém a verdade é que ainda não se encontrou uma fonte externa que faça emagrecer em um curto espaço de tempo. O problema nem é tanto perder o peso excessivo, mas manter-se magro no decorrer do tempo.

A mesma forma substantiva causal aparece neste exemplo. Na verdade, esta forma é muito comum na publicidade de produtos para emagrecer. Pois ela atribui ao ‘produto’ a responsabilidade pelo resultado desejado: emagrecimento. Neste breve trecho, temos o uso de um verbo usado mais formalmente para a ação de perder peso – תִּירֹזַל (*lirzot*). Este verbo vem do adjetivo הָרֵז (*razeh*) - fraco, por extensão, magro. Percebemos que, como em português, há um verbo que pode substituir a expressão (baixar de peso – emagrecer/descer de peso – emagrecer – תִּירֹזַל - תִּירֹזַל). No entanto, há certa preferência pela expressão com o verbo *yarad*. Acreditamos que, provavelmente, porque este traz, em seu frame, a metáfora orientacional “para baixo é positivo”, “menos é para baixo e é bom”. Esta metáfora expressaria um valor cultural positivo muito mais forte que *lirzot* (emagrecer) que vem da raiz “fraco”. Tanto que o nome do programa, muito famoso no Brasil e nos EUA, no qual pessoas obesas ficavam reclusas tentando perder peso e cujo vencedor era aquele que perdia mais peso, era portanto “O grande perdedor”, no Brasil, e, em Israel: “הָרֵזֵל לְרֵזֵב” (*laredet begadol*) – o ‘descedor’ de grande.

A raiz הָרֵז (*rzh*) aparece no texto Bíblico primeiramente em Números e depois nos livros proféticos de Ezequiel e Sofonias. Conforme observaremos, a raiz no texto bíblico tem um frame negativo. “Magro, fraco ou emagrecer” podem ser avaliados negativamente. Isto explicaria a preferência pelo uso da expressão com o verbo *yarad*.

Exemplo 6

Números 13: 20

יִמָּה הָאָרֶץ הַשְּׂמֵנָה הֲוֵא אִם רִיחַ הַגֶּשֶׁם בָּהּ עֵץ אִם אֵין וְהַחֲזִיקֶתֶם וְלִקְחֶתֶם מִפְּרֵי הָאָרֶץ וְהִיִּים יָמֵי בְּכֹרֵי עֲנָבִים

Também como é a terra, se fértil ou estéril; se nela há árvores, ou não; e esforçai-vos, e tomai do fruto da terra. E eram aqueles dias os dias das primícias das uvas.

7. <http://mydiet.mishpuhe.co.il/>

Aqui, temos estéril como tradução para *razah*. Em algumas traduções, porém, podemos encontrar “terra boa ou má, produtiva, improdutiva”, etc. Note-se que as associações com a raiz *rzh* são negativas.

Exemplo 7

Ezequiel 34:20

לכן פה אמר אדני יהוה אליהם הנני אני ושפטי בני שיה בריה ובין שהרעה

Por isso o Senhor DEUS assim lhes diz: Eis que eu, eu mesmo, julgarei entre a ovelha gorda e a ovelha magra.

Exemplo 8

Sofonias 2:11

אלתי הארץ ישתחויו לי איש ממקומו כל אי הגוים בורא יהוה עליהם פי רזה את כל

O SENHOR será terrível contra eles, porque aniquilará todos os deuses da terra; todas as ilhas das ações, cada uma do seu lugar, o adorarão.⁸

Mais uma vez podemos confirmar a noção pejorativa - negativa - no uso da raiz *rzh* (agora verbal). No exemplo 8, a forma verbal *razah* é traduzida como emagrecer ou aniquilar. Ou seja, emagrecer é enfraquecer, o que corresponde a aniquilar, acabar. O frame deste verbo, então, engloba uma série de conceitos e noções negativas que os anúncios publicitários não querem realçar, ou mesmo evocar. Assim, optam por *yarad*.

Em todo caso, o verbo *yarad* não assume apenas construções com a metáfora orientacional PARA BAIXO É POSITIVO, pode, em alguns casos, representar a metáfora contrária: PARA BAIXO É NEGATIVO.

Nos primeiros exemplos vimos que **descer** envolve uma metáfora com valor positivo quando se trata de peso, grau de febre, etc. (ou seja, quando o que desce é desvalorizado social e culturalmente). Provavelmente, como vimos nos últimos exemplos, porque a ação de descer pode ser associada à idéia de diminuir. Logo, quando coisas avaliadas como ruins diminuem, o resultado é positivo. No entanto, quando se trata de lucro, por exemplo, a ideia de **para baixo** presente no frame do verbo descer, é avaliada como negativa, já que lucro é positivo, portanto quanto **mais** melhor. Assim, PARA BAIXO É NEGATIVO em: ירדי לארשיי (yahad meisrael – descer de Israel, ou melhor, imigrar de Israel).

Depois da criação do Estado de Israel, milhares de judeus espalhados pelo mundo começaram a retornar à terra considerada, por eles, sagrada. Esse movimento de retorno a Israel foi chamado de “*aliah*” (subida). Até hoje, em Israel, quando algum Judeu imigra de qualquer parte do mundo para território israelense, dizem que fez ‘*aliah*’. Aqueles que fazem esse movimento de imigração, considerado retorno, são chamados de ‘*olim hadashim*’ (subidores novos). Em contrapartida, aqueles que estão em Israel e resolvem partir para outro país, na verdade não emigram, descem. Vemos claramente que o uso da orientação espacial “para cima” e/ ou “para baixo”, em subir e descer, traz aqui uma clara referência cultural e ideológica, portanto abstrata. Partimos de uma experiência física, espacial, para uma abstrata, cultural, ideológica, política, cuja base é uma metáfora orientacional.

8. Bíblia Almeida revisada e atualizada.

Exemplo 9

בריחת המוחות מישראל

תקציר

מחקר זה איגד את שיעורי הירידה מהארץ בשנים 1995 ועד 2002, ע"פ השכלה, תעסוקה, הכנסה, מצב משפחתי וזמן בארץ. המחקר מבוסס על ממקד האינדוסטין של 1995 בצירוף אינדיקציה לגבי סטאטוס ירידה בשנת 2002. ע"פ הנתונים, בקרב האינדוסטייה המשכילה – בעלי תואר בוגר ומעלה, הנטייה לרדת מהארץ גבוהה מזו של בעלי השכלה נמוכה. מעל 2.6% מכלל היהודים הנשואים המשכילים בקבוצת הגיל 25 עד 40 בשנת 1995 מוגדרים ע"י הלשכה המרכזית לסטטיסטיקה כיורדים בשנת 2002, זאת לעומת כ-1.1% בלבד בקרב בעלי השכלה הנמוכה. התופעה בולטת במיוחד בקרב העולים החדשים. בקבוצת הנשואים בגיל 25 עד 40 כ-4.65% מהמשכילים ובקירוב 2% מבעלי השכלה הנמוכה ירדו מהארץ באותה התקופה. מטעמי המאמר עקביים עם הטענה שלמדיוניות הכלכלית/חברתית בישראל מחיר כבד של איבוד מיטב בניה ובנותיה.

Evasão de mentes de Israel⁹

Sumário

Este estudo trata dos índices de emigração de Israel nos anos 1995 até 2002, Conforme dados de escolaridade, ocupação, renda, ou condição familiar e tempo de permanência em Israel em comparação com o recenseamento de 1995, juntamente com a indicação do status de emigração dos anos de 2002. Conforme os dados dentre a população com alta escolaridade, com segundo grau completo para cima, tende a emigrar de Israel em contraste com grande parte da população com baixa escolaridade. Mais de 2,6% de todos os judeus casados escolarizados, num grupo entre 25 e 40 anos, no ano de 1995 foram definidos por meio do departamento central de estatística como emigrantes no ano de 2002. Isto contrasta com 1,1% apenas entre a população com pouca escolaridade. O fenômeno é particularmente proeminente entre os imigrantes novos. Num grupo de casados com idade entre 25 e 40 anos 4,65% escolarizados, 2% dos escolarizados emigraram de Israel neste período. Tais descobertas são coerentes com o argumento de que a política econômico social em Israel paga um preço pesado pela perda dos melhores de seus filhos.

Estes exemplos mostram claramente o conceito de *yeridah* em contraste com '*aliah*', formas substantivas derivadas respectivamente dos verbos *yahad* e '*alah* (descer e subir). O contexto, no último exemplo, mostra claramente que há uma preocupação do governo com este processo de *yeridah*. Logo, podemos inferir que *yarad meisrael* é negativo. Pelo menos, do ponto de vista, político e religioso. Primeiro, porque DESCER É MENOS, É DIMINUIR; segundo, porque do ponto de vista religioso Israel é uma Terra Santa, superior às outras, portanto está **em cima**. Logo, deixar Israel significa ir para baixo, para território não sagrado.

No quinto capítulo de *Metaphors we live by*, Lakoff e Johnson discutem a relação entre metáforas e coerência cultural. Para os autores, *The most fundamental values in a culture will be coherent with the metaphorical structure of the most fundamental concepts in the culture* (1980, p. 22). Ou seja, a relação entre uma metáfora conceitual como MENOS É PARA BAIXO é coerente com MENOS É NEGATIVO, DESCER É NEGATIVO, DESCER É MENOS (OU DIMINUIR). Essa afirmação dos autores parece apresentar uma contradição: se as metáforas conceituais são coerentes com nossa cultura, como podemos afirmar que **para baixo** é positivo e negativo, por exemplo?

9. <http://www.knesset.gov.il/committees/heb/material/data/mada2006-06-28.doc>

Primeiramente, devemos lembrar que mesmo quando a orientação espacial **para baixo** é positiva, ela está baseada na mesma metáfora MENOS É PARA BAIXO. Em *yarad bemishqal* (descer de peso), temos a metáfora MENOS É PARA BAIXO, no entanto, a mesma metáfora pode ser avaliada como positiva ou negativa. Alguém ainda poderia argumentar que é incoerente dizer que a mesma metáfora pode ser positiva e negativa dentro de uma mesma cultura. Claro, se pensamos que temos uma cultura homogênea, sim. Por outro lado, devemos compreender que muitos valores culturais mudam e que o hebraico moderno sofre influência de diferentes línguas e culturas.

Os mesmos autores afirmam que tanto os indivíduos como os grupos variam em suas prioridades e nas maneiras de definir o que é bom e virtuoso para si. Além disso, embora todas as culturas tenham conceitos espaciais sob os quais estruturam outros conceitos, nem todas atribuem os mesmos valores à mesma orientação.

Considerações Finais

Vimos como nosso sistema conceitual está estruturado, com base em metáforas, abordando especificamente a metáfora orientacional presente nas construções com o verbo *yarad*. Percebemos que elas possibilitam compreender sentidos mais abstratos em termos de sentidos mais básicos, ou melhor, com nossa experiência física.

Fizemos um apanhado geral do uso do verbo *yarad* em Hebraico, tendo em vista a metáfora orientacional MENOS É PARA BAIXO, ou DIMINUI. Apresentamos exemplos do texto bíblico e de textos modernos. Notamos que a metáfora orientacional usada com verbo *yarad* se mostra básica uma vez que já no texto bíblico aparece mais de uma vez. Percebemos também que a mesma metáfora sofre variação de valor, do bíblico para o moderno: primeiro, encontramos MENOS É PARA BAIXO – **negativo**, depois a mesma metáfora, no hebraico moderno, avaliada como positiva, como é o caso de *laredet bemishqal* (descer de peso). BOM É PARA BAIXO em: descer de peso, descer o preço, a inflação, (dependendo do contexto, a temperatura e a chuva), PARA BAIXO É NEGATIVO em: descer de Israel e pressão (dependendo do contexto).

Notamos que os exemplos do hebraico corroboram a teoria de Lakoff & Johnson de que pensamos por meio de metáforas, porque são elas que nos ajudam a compreender um conceito em termos de outros. Quando transferimos um modelo cognitivo idealizado (ICM) de um domínio para outro, é isto o que estamos fazendo. Por fim, verificamos que as metáforas conceptuais, pelo menos as orientacionais, contribuem para a ampliação semântica de um item lexical uma vez que amplia o frame da palavra.

Referências

AGNON, S.Y. et al. **Ressurgimento da língua hebraica**. São Paulo, Edit. B'nai B'rith, 1970.

BÍBLIA de Jerusalém. Tradução de Euclides M. Balanam et al. São Paulo: Paulus, 2002.

JOHNSON, M. **The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things**: what categories reveal about the mind. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987.

RABIN, C. **Pequena história da língua hebraica**. Tradução de Berezin Rifika. São Paulo: Summus, 1973.

SWEETSER, Eve. **From etymology to pragmatics**: metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 1990.

CENTRO vs. PERIFÉRIA: O ESQUEMA IMAGÉTICO DA DÊIXIS DE LUGAR

Antenor Teixeira de Almeida Júnior*

RESUMO

Este trabalho discute o fenômeno da deixis de lugar, a partir do enfoque cognitivista, no momento da atividade verbal. Tradicionalmente, os dêiticos são descritos apenas como expressões linguísticas que apontam para entidades no contexto espacial, temporal, discursivo e social, sem atentar para os processos cognitivos envolvidos na mente humana no momento da utilização dessas expressões indiciais. Para a análise aqui realizada, de alguns exemplos de eventos de fala em que estão presentes os dêiticos locativos, adotamos como referencial teórico, entre outros autores, os espaços mentais desenvolvidos por Fauconnier (1994), o fenômeno da dêixis, conforme descrito por Levinson (2007), a dêixis de lugar tratada por Marmaridou (2000) e os mapeamentos metafóricos postulados por Lakoff (1987).

Palavras-chave: Dêixis, Espaços mentais, Modelos mentais idealizados, Esquema imagético.

ABSTRACT

This paper discusses the phenomenon of the deixis of place from a cognitive point of view at the moment of verbal interaction. Deictic elements are traditionally described just as linguistic expressions that point to entities in the spatial, temporal, discursive and social context without reference to the cognitive processes involved in the human mind at the moment of using those indicial expressions. For the analysis here performed, of some speech events in which deitics of location are present, we adopt as theoretic framework, among other authors, Fauconnier's (1994) mental space theory, the phenomenon of deixis as described by Levinson (2007), the deixis of place treated by Marmaridou (2000) and metaphorical mappings postulated by Lakoff (1987).

Keywords: Deixis, Mental spaces, Idealized mental models, Image schemas.

* Faculdade Integrada da Grande Fortaleza- FGF/Universidade Federal do Ceará – UFC.

Introdução

A dêixis é considerada o fenômeno mais evidente da relação entre língua e contexto, pois segundo Levinson (2007, p.65), os dêiticos dizem “respeito às maneiras pelas quais as línguas codificam ou gramaticalizam traços do contexto da enunciação ou do evento de fala”, ou seja, como o contexto contribui para a interpretação da enunciação. Essa característica sempre foi alijada pelos analistas da linguagem, porque dificultava seus trabalhos, já que não podiam desconsiderar a dependência do contexto nas análises dos significados dos eventos de fala. Podemos perceber este descaso no conceito de Katz (*apud* LEVINSON, 2007, p. 11), que restringe os estudos pragmáticos “a aspectos gramaticalmente irrelevantes do uso linguístico”.

Com Benveniste (1966) e a partir dos anos 70, a dêixis, como outros fenômenos tratados pela pragmática (pressuposição, implicaturas e atos de fala), começou a ser descrita e explicada; e os linguistas voltaram também sua atenção para a análise de outros fenômenos, tais como, linguagem e cognição. Nesse período, o significado tornou-se central para os estudos da linguagem e outra abordagem, anteriormente tratada como área da pragmática ou da psicologia cognitiva, ganhou força dentro dos estudos linguísticos: a linguística cognitiva. Essa abordagem objetiva explicar os processos mentais subjacentes ao uso da linguagem, ou seja, manifestações das capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, dos princípios de categorização e de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual.

Apesar de o fenômeno da dêixis ter sido eminentemente tratado dentro dos estudos pragmáticos, e não da cognição, com relação aos dêiticos, a abordagem cognitivista permite uma análise desse fenômeno pragmático a partir da teoria dos espaços mentais de Fauconnier (1994-1997). Essa teoria se apóia na idéia central da construção de espaços mentais pelos falantes durante uma atividade verbal, estruturados e ligados a partir da gramática, do contexto e da cultura, motivados por propósitos comunicativos dos participantes.

Além dos trabalhos de Fauconnier (1994), utilizamos os estudos de Marmaridou (2000), Rosch (1978), Lakoff (1987) e Gibbs (2005) para traçar o percurso de nossa discussão teórico-analítica sobre o fenômeno da dêixis de lugar e os processos mentais – construção de espaços mentais e esquemas imagéticos – desenvolvidos na mente humana no momento da atividade de fala durante uma situação comunicativa. Segundo Fauconnier (1994), o efeito é criar uma rede de espaços através dos quais nos movemos à medida que o discurso ocorre. A linguagem ajuda a construir o significado, assim como o contexto em que os participantes estão inseridos, a experiência anterior dos mesmos e as conexões feitas a partir das construções de espaços mentais.

Percebemos que não só os estudos pragmáticos, mas também os cognitivos ratificam a importância do contexto físico e enunciativo para a compreensão pragmático-cognitiva do fenômeno dêitico. Marmaridou (2000) postula que o falante, a partir de sua experiência como enunciador, aponta algo a um destinatário, dentro de determinados espaço e tempo. A partir desse posicionamento, a dêixis pode ser entendida como Modelo Cognitivo Idealizado (MCI)¹, que estrutura um espaço mental e é responsável pelo protótipo dessa categoria.

1. MCI são construtos idealizados resultantes da relação entre a interação do aparato cognitivo humano e a realidade.

Outro aspecto importante é que a dêixis deve ser entendida em termos de esquema imagético de CENTRO vs. PERIFERIA, ou seja, as relações de distância entre o centro dêítico e o objeto da dêixis. Segundo Lakoff (1987), a espacialização da forma deve ser entendida em termos de esquemas imagéticos.

Neste trabalho, além das discussões teóricas a respeito da dêixis, especialmente a locativa, e dos aspectos cognitivos envolvidos na sua utilização no contexto conversacional, analisamos o significado de alguns termos dêíticos de lugar para identificar a construção de espaços mentais a partir de um MCI ativado pelo discurso em que o termo está incluído. Buscamos, com isso, confirmar nos exemplos analisados que a estrutura imagética do MCI de apontar do CENTRO vs. PERIFERIA, proposta por Lakoff (1987), a partir dos mapeamentos metafóricos, é constituída pelo falante (centro) e pelo objeto dêítico (periferia) como entidade inserida no espaço. Sendo assim, os elementos periféricos são dependentes do falante, ou seja, o centro dêítico.

O artigo está seccionado em três partes. Na primeira, discutimos os trabalhos baseados nas teorias cognitivas que deram suporte à nossa pesquisa. Na segunda parte, tratamos do conceito de dêixis com base na visão tradicional de Levinson (2007, p. 65-116) e apresentamos as cinco principais categorias de dêixis, enfatizando a de lugar ou espacial. Na última parte, a partir dos conceitos teóricos, examinamos alguns fragmentos de eventos de fala para efeito de análise e ilustração de como o fenômeno dêítico cria novos espaços mentais a partir de um MCI ativado.

1. Pressupostos Teóricos

1.1. O Modelo dos Espaços Mentais

Em nosso trabalho, buscamos demonstrar que o fenômeno da dêixis se dá pela construção, estruturação e integração de espaços mentais motivados por esquemas imagéticos². Fauconnier (1994) afirma que os espaços mentais são ativados por expressões linguísticas, no nosso caso os dêíticos, e resultam da interação entre determinadas conexões cognitivas (esquemas imagéticos) e a riqueza e a variedade de expressões linguísticas das línguas naturais.

O Modelo de Espaços Mentais se alinha a um modelo cognitivo de análise para os fenômenos da linguagem natural. Essa proposta, dentro de uma perspectiva integradora da cognição, considera a organização cognitiva como um conjunto integrado de sistemas dentre os quais estão a linguagem e a estrutura sócio-cultural. Em outros termos, postula-se a linguagem como um instrumento cognitivo (Miranda, 1999, p. 81).

Dois conceitos são importantes para o modelo (idem, p.81): as noções de domínio (conjunto de conhecimentos estruturados) e projeções (utilizadas para unir e ligar domínios). Os domínios podem ser de duas naturezas, segundo Fauconnier (apud Miranda, 1999, p. 81-95, passim):

2. Esquemas muito gerais, desprovidos de conteúdo proposicional e de formulação linguística, e vinculados diretamente à percepção de si próprio e do ambiente. (Castilho, 2007, p. 106).

- 1) Domínios Estáveis, que estruturam a memória pessoal ou social (esquemas e frames). São conhecimentos prévios que organizam os domínios locais (espaços mentais) e que podem ser reconstruídos durante esse processo. Esse tipo de domínio pode ser de três tipos: Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs), Molduras Comunicativas e Esquemas Genéricos.
 - a) MCI (esquemas conceptuais) - São conhecimentos socialmente produzidos e culturalmente disponíveis.
 - b) Molduras Comunicativas - São identidades, papéis sociais, agenda de encontros, alinhamento, permitindo a identificação que está sendo posta em movimento na interação.
 - c) Esquemas Genéricos - São esquemas conceptuais estruturados de forma mais abstrata.

- 2) Domínios Locais, que são os próprios espaços mentais ou operadores do processo cognitivo - fruto da dinâmica da linguagem e do pensamento. São construídos a partir das expressões linguísticas que os reclamam e do contexto que os determinam.

As projeções, segundo o modelo dos Espaços Mentais, funcionam como elementos de ligação e construção de domínios. Fauconnier (1997, apud Miranda, 1999, p.87-89) postula três classes delas:

- a) Projeções de domínios conceptuais estruturados (MCIs), que projetam parte de um domínio em outro. Metáforas e analogias representam esse tipo de projeção. A idéia central do autor é de que, para falar ou pensar sobre certos domínios (domínios-alvo), valemo-nos da estrutura de outro domínio (domínios-fonte) e do correspondente vocabulário.
- b) Projeções de funções pragmáticas (sinédoques e metonímias): dois domínios relevantes, que são estabelecidos localmente; tipicamente correspondem a duas categorias de objetos, que são projetados um em outro por uma função pragmática.
- c) Projeções de esquema, que operam quando um esquema geral (abstrato) é usado para estruturar uma situação no contexto.

Dentro da noção de espaço mental, enfatizamos o MCI ou, especificamente, o esquema imagético de apontar (CENTRO vs. PERIFERIA), elaborado por Lakoff (1987, p. 274). Escolhemos essa estrutura imagética porque a dêixis etimologicamente é uma expressão linguística que “aponta ou indica e tem como protótipos ou exemplares focais o uso de demonstrativos, dos pronomes da primeira e segunda pessoa, do tempo verbal, dos advérbios de tempo e lugar (...)...” (Levinson, 2007, p. 65)

1.2. Os Modelos Cognitivos Idealizados e o Esquema Imagético de Apontar (Pointing-Out ICM)

Os MCIs são estruturas conceptuais complexas que resultam da interação do indivíduo com seu meio ambiente e que organizam nosso conhecimento geral do mundo. Estes conhecimentos são construídos com apelo aos mecanismos imaginativos da razão – a metáfora e a metonímia. Segundo Lakoff & Johnson (1980, apud Ferreira, 2006, p.15), “a metáfora é um modo de conceber uma

coisa em termos de outra, e sua função primordial é a compreensão, enquanto as metonímias têm principalmente uma função referencial. Nesse caso, não temos consciência (em geral) de nenhuma ligação pragmática, ou seja, a ligação metafórica não é facilmente percebida pelos usuários”.

Marmaridou (2000) postula que as metáforas conceptuais relacionam a dêixis de pessoa à social, pois as duas são codificadas por nomes e pronomes, e a de lugar, de tempo e de discurso, porque alguns termos dêíticos podem ser usados para as três categorias indistintamente. Essas metáforas são entendidas, como afirma Lakoff (1987, p.283), em termos de mapa metafórico de espaço físico (CENTRO vs. PERIFERIA) e pela hipótese da espacialização-da-forma.

Esses modelos provêm a base para a compreensão do mundo, para dele fazermos sentido. Segundo Lakoff (1987, p.269-303.), “Esses modelos seriam assim resultantes de uma comunhão de experiências pessoais e experiências sociais, já que se adota uma teoria de desenvolvimento em que o meio influencia a cognição e vice-versa”.

É com base nesses modelos que afirmamos, como postula (Marmaridou, 2000)³, que a dêixis é entendida em termos de MCI ou Modelos Culturais Genéricos⁴ e determina o protótipo dessa categoria (ou exemplar), tais como os demonstrativos **este, aquele** e os advérbios **lá, aqui** etc. Essa prototipicidade é importante para o estudo do fenômeno da dêixis, pois, ao analisar uma categoria dêítica, devemos levar em conta o esquema imagético CENTRO (proximal) vs. PERIFERIA (distal)⁵, que remete à egocentricidade – a forma como os dêíticos se organizam; ancorados em pontos específicos do acontecimento comunicativo – centro dêítico – como afirma Levinson (2007, p.77): “a pessoa central é o falante, o tempo central é o tempo em que o falante produz a enunciação, o lugar central é a localização do falante”. Sabemos que há línguas que têm demonstrativos organizados fora do esquema imagético acima, como afirma o autor (id. 2007, p.77), ancorados em outros participantes, que não os falantes, no entanto, as categorias mais prototípicas do fenômeno da dêixis (Rosch, 1978)⁶ são aquelas que marcam as relações de distância entre o centro dêítico e o objeto da dêixis (ver quadro semântico da dêixis abaixo).

Ilustração do ground default dêítico

Forma oval . evento discursivo

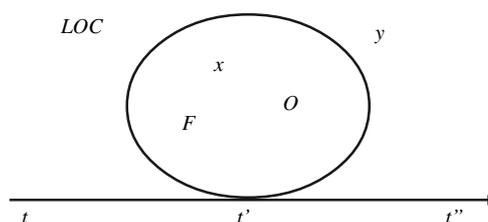
F . falante

O . ouvinte

t . informação de tempo

LOC . informação de espaço

x, y . relações de distância



3. Marmaridou (2000) propõe, em *Pragmatic meaning and cognition*, uma nova concepção do fenômeno da dêixis a partir de uma abordagem experiencialista e cognitivista.

4. Como afirma Lakoff (1987)

5. Proximal (perto do falante), distal (às vezes perto do destinatário), Levinson (2007, p. 75)

6. que desenvolveu a teoria dos protótipos no campo da psicologia.

As categorias, no entanto, não são homogêneas, podendo estar próximas ou não do centro dêitico (ver exemplo 1). Aquelas em que os termos dêíticos são entendidos em termos de CENTRO vs. PERIFERIA são consideradas como base da categoria e são mais prototípicas (ver exemplo 2), pois são consideradas o melhor exemplo delas. Estas expressões dêíticas são os pontos de referência cognitiva ou protótipos e são o objeto central de nossa análise.

Exemplo 1

O uso genérico da segunda pessoa: *Hoje em dia você tem que evitar andar à noite pelas ruas do Rio de Janeiro.*

Exemplo 2

Estarei aqui às duas horas.

Os MCIs tanto admitem o uso de dêíticos mais prototípicos quanto os menos prototípicos de cada categoria, pois argumenta-se que essas representações organizam todo fenômeno da dêixis. Dessa forma se confirma a base cognitiva analisada neste trabalho sobre a dêixis, inclusive, no entendimento das assimetrias e dos usos marginais desses termos.

1.3. O Fenômeno da Dêixis

A dêixis é um processo através do qual a linguagem se relaciona com o contexto, e se reflete na compreensão de certas expressões linguísticas. Exemplos dessa dependência, entre essas expressões indiciais e a situação discursiva espaço-temporal, são os usos dos pronomes **eu**, **você**, **este**, **aquele** e advérbios, como **aí**, **aqui**, **lá**, **hoje**, que para seu entendimento depende-se de quem os pronunciou. Como afirma Castilho (2007, p. 52), a referência desses termos está no discurso, na situação social concreta que envolve os falantes.

A palavra tem sua origem no substantivo grego *déiksis* (indicação), derivado do verbo *déiknymi* (indicar ou apontar). Os exemplos 1 e 2 apontam para as pessoas do discurso, para o lugar que elas ocupam no espaço físico e no tempo e são elementos prototípicos do MCI da dêixis.

Levinson (2007, p.83) identifica cinco categorias dêíticas: pessoa, lugar, tempo, discurso e social. A de pessoa codifica os papéis dos participantes no momento em que se fala através da categoria gramatical de pessoa, basicamente a de primeira e segunda pessoa. A dêixis de lugar, a mais básica, como afirma Lyons (1977, p.669, apud Levinson, 2007, p.104), ou de especificação da localização espacial dos objetos ou indivíduos, corresponde ao espaço ocupado pelo falante. Ela é codificada gramaticalmente através de demonstrativos (**este**, **esse**, **aquele**) e de advérbios de lugar (**aqui**, **lá**). A temporal codifica os pontos temporais e os períodos relativos ao tempo em que a expressão da fala é proferida. A dêixis temporal é gramaticalizada em advérbios dêíticos de tempo (**ontem**, **hoje**). A dêixis de discurso, ou de texto, consiste na utilização de expressões num determinado enunciado para fazer referência a alguma parte do discurso que contém esse enunciado; ela se gramaticaliza através de expressões (**neste capítulo**, **de qualquer modo**) ou mesmo através de pronomes. Segundo Levinson (op. cit. p. 105), podemos incluir na dêixis de discurso várias outras maneiras pelas quais um enunciado assinala sua relação com o texto em que está inscrito, (...). Por último, a categoria dêítica social, que consiste nas distinções sociais entre papéis assumidos

pelos participantes da enunciação (“Comentei com **Vossa Excelência** que sou contrário a suas idéias de liberdade”), se gramaticaliza através dos pronomes de polidez ou honoríficos.

Conforme Marmaridou (2000), essa categorização tradicional tem dois problemas para os quais propõe soluções. O primeiro é a relação entre dêixis de pessoa e dêixis social, que, para a autora, devem ser tratadas como uma única categoria, pois ambas situam falante e discurso em um mundo social particular. O segundo diz respeito à inter-relação entre dêixis de tempo, dêixis discursiva e dêixis de lugar. Na visão cognitivista, tais inter-relações se dão através da conceitualização da dêixis, a qual se baseia em mapeamentos entre domínios.

Em nosso estudo, trabalhamos com a dêixis de lugar a partir de três fatores: um falante é uma entidade no espaço e produz seus enunciados neste espaço. Dessa forma, “o papel dos participantes, sua identificação social e sua construção no/e através do discurso são inscritos no espaço, o que contribui para o caráter egocêntrico da dêixis” (Marmaridou, 2000). O segundo fator é o caráter temporal no evento da fala, pois o lugar onde o falante se encontra pode ser diferente em diferentes momentos. E o terceiro, consideramos em nossa análise, a dêixis em termos de MCI, que é a fonte dessa categoria e seus efeitos prototípicos.

2. Análise e Discussão dos Dados

Analisamos trechos retirados de eventos de fala contidos no banco de dados do Projeto NURC (Projeto Norma Linguística Urbana Culta – RJ), coletados, em nossa pesquisa, a partir dos pressupostos teóricos propostos neste artigo. As observações mostraram a pertinência das noções trabalhadas nos itens anteriores, principalmente, com relação à verificação dos processos cognitivos que subjazem à utilização de expressões dêíticas prototípicas e não-prototípicas da dêixis locativa à luz da abordagem experiencialista⁷.

2.1. Dêixis de Lugar – MCI de Apontar e o Esquema CENTRO vs PERIFERIA

Iniciamos nossa análise, examinando as expressões dêíticas de lugar que são mais prototípicas da categoria locativa, pois, como afirma Levinson (2007, p.98), “existem algumas palavras dêíticas de lugar puras, notadamente, nos advérbios aqui, aí e ali; e nos pronomes demonstrativos este, esse e aquele”. Os exemplos abaixo são trechos retirados de uma entrevista:

Exemplo 3

D

A senhora tem assim um lugar de preferência onde a senhora vai pra comprar essas coisas?

L

Bom, tem certos materiais que são específicos de uma determinada loja, né, (...) Por exemplo, eu tenho um joalheiro que de vez em quando ele me telefona: vem aqui, olha, tem uma, uma jóia nova, um objeto. (...) Então às vezes ele me

7. Essa concepção analisa o esquema imagético de centro x periferia baseado na experiência humana de ter um corpo com um centro (o tronco) e periferias, sendo que a parte central é mais importante porque as periferias dependem dela. Ferreira (2006, p.41).

chama pra ver e às vezes eu vou lá também que eu quero encomendar um determinado feitio de jóia, então (aí) eu já vou direto. É uma pessoa que eu tenho confiança e sei o tipo de trabalho. Material de desenho também. Tem uma determinada loja que eu sempre compro lá, também já conheço desde o tempo de estudante, no ginásio eu já comprava material de desenho lá.

(Tema: “A cidade e o comércio”, Inquérito 0273, Locutor 330, Sexo feminino, 39 anos de idade, pais cariocas, Profissão: arquiteta, Zona residencial: Norte, Data do registro: 11 de abril de 1975, Duração: 40 minutos)

Exemplo 4

D

Então vamos voltar. A senhora estava dizendo que gostava de fazer as suas compras?

L

Gostava, gosto de fazer minhas compras, porque eu acho que a gente tem o prazer da curtição. Sei (lá), já é uma maneira da gente satisfazer, da gente sentir que foi lá adquirir a coisa. Eu acho que tudo da vida deve ser assim, a gente deve conseguir conquistar aquilo. Porque deixar os outros comprar pra gente, sei (lá), ganha, recebe aquilo, mesmo que a gente pague parece que está ganhando, está recebendo. Também gosto de ganhar, mas eu acho que a gente quando deseja alguma coisa e a gente pode ir lá comprar, sente aquele prazer de adquirir.

(Tema: “A cidade e o comércio”, Inquérito 0273, Locutor 330, Sexo feminino, 39 anos de idade, pais cariocas, Profissão: arquiteta, Zona residencial: Norte, Data do registro: 11 de abril de 1975, Duração: 40 minutos)

Exemplo 5

D

E, em termos de bairros também.

L

Compro muito na cidade, porque eu trabalho na cidade, então há um intervalo entre um horário de aula e a hora do trabalho. Eu trabalho atualmente na rua São José, bem no centro, então deixando o meu carro ali na, no terminal-garagem ... É fácil de eu circular na rua Gonçalves Dias, do Ouvidor, em torno ali, gosto sempre de dar uma olhada. (...)

(Tema: “A cidade e o comércio”, Inquérito 0273, Locutor 330, Sexo feminino, 39 anos de idade, pais cariocas, Profissão: arquiteta, Zona residencial: Norte, Data do registro: 11 de abril de 1975, Duração: 40 minutos)

Os dêiticos de lugar (**lá, aqui, ali**) encontrados nas respostas da locutora são, como afirma Levinson (2007, *loc. cit.*), palavras dêiticas puras, que suscitam e configuram o espaço mental e são responsáveis pelo protótipo dessa categoria.

Segundo Marmaridou (2000), o aparecimento de uma palavra dêitica na fala do locutor ativa um domínio estruturado pelo MCI da dêixis de lugar, como apresentado abaixo em forma proposicional, nas Quadros 1 e 2:

<i>Ato de apontar</i>	<i>Através dos dêiticos para o lugar</i>
<i>Falante (centro dêitico)</i>	<i>Locutor</i>
<i>Ouvinte</i>	<i>Entrevistador</i>
<i>Cenário Comunicativo</i>	<i>Lugar do locutor</i>
<i>Momento da Comunicação</i>	<i>Tempo em que o locutor produz a enunciação</i>

Quadro 1

<i>Domínio-fonte</i>	<i>Domínio-alvo</i>
<i>Loja</i>	<i>Aqui</i>
<i>Loja</i>	<i>Lá</i>
<i>Terminal-garagem</i>	<i>Ali</i>
<i>Rua Gonçalves Dias</i>	<i>Ali</i>

Quadro 2

Durante a entrevista, ao ouvir uma expressão dêitica, o interlocutor acessa seus conhecimentos partilhados sobre esquemas imagéticos (centro/periferia, proximidade/ distância) e depois informações contextuais de caráter pragmático para compreender as expressões citadas pela locutora (**lá, aqui, ali**).

Esses esquemas imagéticos são, em grande parte, de natureza espacial (cenário comunicativo). É neste espaço que definimos relações como as de centro/periferia, analisadas neste trabalho. No nosso caso, o centro dêitico é o locutor, no tempo e no lugar determinado, como percebemos no MCI da Quadro 1, e a periferia é o objeto da dêixis como entidade no espaço projetada (projeção do domínio conceptual estruturado) do domínio-fonte para o domínio-alvo. O mapeamento (Quadro 2), ou seja, as relações feitas entre os domínios, são ativados pelos nossos conhecimentos enciclopédicos e linguísticos e pelas nossas experiências, que Fauconnier (apud Miranda, 1999, p. 81-95) chama de domínios locais ou espaços mentais.

Nos exemplos 3, 4 e 5, encontramos, no entanto, uso do **aí** e do **lá** (entre parênteses) que são “usos não-dêiticos de termos dêiticos”, como postulam Marmaridou (2000) e Levinson (2007) e não são entendidos em termos de esquema imagético CENTRO vs. PERIFERIA, pois não levam em conta a egocentricidade dessa categoria e as relações de distância entre o centro dêitico e o objeto da dêixis. Vejamos a relação entre domínio-fonte e domínio-alvo para estas ocorrências na Quadro abaixo:

<i>Domínio-fonte</i>	<i>Domínio-alvo</i>
<i>Esquema genérico (projeção para outros domínios discursivos ou funcionamento como Marcador conversacional⁸)</i>	<i>(...) Sei (lá), já é uma maneira da gente satisfazer (...)</i> <i>então (aí) eu já vou direto</i>

Quadro 3

Segundo Frago (2003, p. 4), “a significação se dá através de outro domínio que não se faz presente na situação em que ocorre o discurso”. Verificamos que o falante não é o centro dêitico e não aponta algo a um destinatário dentro de um determinado espaço ou tempo (dêitico prototípico), logo não corresponde ao MCI que conceptualiza a dêixis (Quadro 1). Há uma projeção de caráter genérico que se mescla com outros MCIs, provocando assimetria entre o termo dêitico utilizado como não-dêitico. Conforme afirma Ferreira (2006, p. 44), “como se trata de um MCI, a organização conceptual do fenômeno da dêixis proposta por Marmaridou (2000) possibilita que os termos e usos prototípicos apresentem assimetrias”.

8. Elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal.

Nas amostras acima, não encontramos a presença da estrutura imagética CENTRO vs. PERIFERIA, exatamente pela não existência de uma entidade (centro dêitico) no espaço que aponte para algo ou alguém (objeto da dêixis). Essa ausência confirma as características **apontar**, o esquema imagético CENTRO vs. PERIFERIA e a egocentricidade dêitica como elementos prototípicos do fenômeno dêitico de lugar.

2.2. Dêixis Locativa – Não-Prototípica

Podemos também encontrar, o MCI de **apontar** para elementos não-dêiticos de uso dêiticos, como preposições (atrás da cama), unidades de medida (a cem quilômetros) ou descrições de direção (cem milhas daqui). Como afirma Levinson (2007, p.97), “a dêixis de lugar acaba por interagir de maneiras complexas com a organização não-dêitica de espaço”. Marmaridou (2000) sugere, no entanto, que uma abordagem experiencialista ou sociocognitiva dá conta desta classificação rígida, como explicitamos a seguir:

Exemplo 6

D

Você podia descrever essa casa pra gente?

L

Ah, isso era uma casa maravilhosa! Primeiro lugar, tinha um porão habitável enorme, esse porão era cheio de mistérios prum garoto: tinha locais mais escuros, quartos de guardados, onde se encontravam coisas há muito esquecidas, tinha um enorme salão, no início, na, na frente da casa tinha um salão enorme e nesse salão tinha um, um escritório, um lugar de estar e tal, muito, muito agradável. E na parte de cima, esse tipo de casa antiga, que é na realidade um grande corredor, com quartos indo ao lado desse corredor. Mas pé-direito alto, janelas todas de grade de ferro, eh, a tábua corrida de pinho-de-riça, bandeira da porta, coisas que hoje em dia não tem mais, coisas (sup.)

(Tema: “A cidade e o comércio”, Inquérito 0233, Locutor 278, Sexo masculino, 41 anos de idade, pais cariocas, Profissão: advogado, Zona residencial: Sul, Data do registro: 26 de junho de 1974, Duração: 42 minutos)

Ao descrever a casa, o locutor faz uso de expressões não-dêiticas para organizar o espaço locativo, através de índices pragmáticos, coordenadas ou ponto de referência, tais como, **onde**⁹, **no início**, **na frente**, **na parte de cima**, ou, como no exemplo 7, **aquela parte superior**. Apresentamos abaixo a Quadro de domínios para avaliar se o fenômeno da dêixis está presente nos exemplos citados.

<i>Domínio-fonte</i>	<i>Domínio-alvo</i>
<i>Quartos de guardados</i>	<i>Onde</i>
<i>Salão</i>	<i>No início</i>
<i>Salão</i>	<i>Na frente</i>
<i>Salão</i>	<i>Na parte de cima</i>
<i>Bandeira da porta</i>	<i>Aquela parte superior</i>

Quadro 4

8. Elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal.

9. O pronome relativo **onde** seria uma anáfora, pois o referente se encontra no texto, mas para efeito do processo cognitivo, ele funciona como **gatilho** para a construção de espaços mentais, por isso consideraremos também como elemento dêitico.

Observamos, nas projeções acima, outros valores pragmáticos e interpretativos para as expressões não-dêiticas com uso dêítico. No entanto, a estrutura-base de MCI proposta por Marmaridou (2000) se mantém através da presença dos seguintes elementos que apontam do centro dêítico (o locutor) para periferia (objetos da dêixis): falante (o locutor), ouvinte (o entrevistador), espaço (da entrevista e da localização da casa) e o tempo (em que ocorre o evento). O mesmo acontece com o exemplo 7. Os termos componentes do domínio-alvo (na frente, na parte de cima, aquela parte superior) possuem, como afirma Levinson (2007, p.102), “orientações intrínsecas, com frentes, lados, etc., que permitem tanto a seleção dêítica de algum plano de orientação e da referência quanto à seleção não-dêítica desse plano de orientação”.

O modelo de espaços mentais e os MCIs nos permitem justificar o uso das expressões não-dêiticas citadas na Quadro 4 como exemplos da dêixis locativa, porque apresentam uma possibilidade de mesclagem¹⁰ entre o espaço-base envolvido na construção da dêixis (Quadro 4) e outros espaços alternativos. Para explicar melhor a situação acima, teríamos que explicitar a noção de mesclagem que não é o objetivo deste trabalho.

Exemplo 7

D

(sup.) Bandeira de porta?

L

Bandeira de porta.

D

Que é isso?

L

Bandeira de porta é uma parte da porta s... eh, superior. Você está vendo aquilo?

D

Hum.

L

Bem, aquela parte superior, antigamente, em portas antigas, eh, tinha, eh, o vidro (sup.)

(Tema: “A cidade e o comércio”, Inquérito 0233, Locutor 278, Sexo masculino, 41 anos de idade, pais cariocas, Profissão: advogado, Zona residencial: Sul, Data do registro: 26 de junho de 1974, Duração: 42 minutos)

Considerações Finais

Concluimos com este trabalho que, para compreendermos melhor o fenômeno da dêixis, é necessário verificar os processos cognitivos envolvidos no momento da enunciação. Isso ocorre porque a linguagem constrói significados a partir do contexto e das experiências do falante, e os sistemas de ancoragem dos termos dêíticos nem sempre estão relacionados ao MCI prototípico, pois, no momento da fala, dependendo do nosso propósito comunicativo, surgem várias situações em que utilizamos

10. As idéias contidas nos trechos e descritas acima são proposições que podem fazer parte, cada uma, de um MCI específico, mas que convergem em um modelo mais complexo, formado de MCIs distintos, que Lakoff (1977, pág. 74-76) nomeou *cluster model*.

expressões não-dêiticas com usos dêiticos (**na parte de cima**) e expressões dêiticas com usos não-dêiticos (**sei lá**). Em nossa análise, escolhemos a dêixis locativa para estudar as ocorrências, porque, como afirmam Levinson (2000, p.85) e Marmaridou (2000), esta seria a mais básica, já que há termos dêiticos de lugar que são tratados como dêiticos de tempo. Além disso, como nos propomos trabalhar o esquema imagético CENTRO vs. PERIFERIA, este seria o melhor exemplo da categoria. Aplicamos como referencial teórico, a partir de uma visão experiencialista proposta por Marmaridou (2000) e Lakoff (1987), os modelos de espaços mentais e dos Modelos Cognitivos Idealizados. Admitimos que exista, na construção de sentidos do fenômeno da dêixis, uma base social e outra cognitiva, pois partimos do pressuposto de Fauconnier (1994), que, “no evento de fala, espaços mentais são construídos, estruturados, e ligados a partir, não só da gramática, mas também do contexto, da cultura, motivados pela intenção dos participantes se comunicarem”. A finalidade é construir espaços mentais a partir de MCIs que são dinâmicos e que se alteram à medida que o discurso ocorre.

Assim, chegamos às seguintes observações conclusivas:

- 1 Os termos dêiticos de lugar como **ali**, **aqui**, **lá** e **aí**, considerados puros (Levinson, 2007, p.98), são prototípicos do MCI da dêixis locativa e entendidos em termos de esquema imagético CENTRO vs. PERIFERIA.
- 2 Os termos dêiticos **aqui**, **ali**, **lá** e **aí**, quando utilizados como exemplos prototípicos, trazem ao ouvinte a idéia de que, no discurso, haverá referência a pessoas, espaço e tempo (MCI-dêitico).
- 3 Os termos dêiticos utilizados como não-dêiticos são entendidos a partir da mesclagem com outros MCIs e fazem referência a esquemas genéricos.
- 4 Identificamos todas as características citadas no trabalho para MCI-dêiticos, quando utilizamos expressões dêiticas ou não-dêiticas para especificação de localização no evento discursivo.
- 5 Existe um espaço mental no domínio da fala que serve de âncora para construção de sentido de expressões dêiticas com uso dêitico e expressões dêiticas com uso não dêitico, bem como o inverso.
- 6 É possível interpretar o uso de expressões dêiticas com uso não-dêitico e expressões não-dêiticas com uso dêitico, como afirma Marmaridou (2000), a partir da mesclagem com outros MCI genéricos.

Analisando os aspectos sociocognitivos do fenômeno da dêixis, apresentamos um modelo baseado na conexão entre semântica e cognição que extrapola aspectos das estruturas linguísticas e busca fundamentos da pragmática e do experiencialismo para mostrar a importância do contexto social e cultural na construção de significados das expressões dêiticas. Esperamos ter contribuído com o entendimento de alguns processos cognitivos envolvidos no fenômeno da dêixis a partir das considerações teóricas tratadas neste trabalho.

Referências

- BENVENISTE, E. **Problèmes de linguistique générale**. Coll. TEL. de Gallimard, V 1. 1966.
- CASTILHO, A.T. Fundamentos teóricos da gramática do português culto falado no Brasil: sobre o segundo volume, classes de palavras e as construções gramaticais. **Alfa**, São Paulo, V. 51, n. 1, pp. 99-135, 2007.
- FAUCONNIER, G. **Mental spaces**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- FAUCONNIER, G. **Mappings, thought and language**. Cambridge University Press, 1997.
- FERREIRA, J.S. **A interpretação sócio-cognitiva dos dêiticos no discurso**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- FRAGOSO, L.C.P.L. O dêitico “aí” no discurso oral e a proposta cognitivista. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da UNIGRANRIO**, Rio de Janeiro, jan.-mar, V. I, n. IV, 2003. Disponível em http://www.unigranrio.br/unidades_acad>. Acesso em 18/06/2008.
- GIBBS, R.W.Jr. **Embodiment and cognitive science**. Cambridge, Cambridge University Press, 2005
- LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things**. Chicago: Chicago University Press, 1987.
- LEVINSON, S.C. **Pragmática**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.
- MARMARIDOU, S.S.A. **Pragmatic meaning and cognition**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 2000.
- MIRANDA, N.S. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais. **Veredas: revista de estudos linguísticos**. Juiz de Fora, V. 3, n. 1, pp. 81-95, 1999.
- ROSCH, E. Principles of categorization. In ROSCH, E. & LLOYD, B.B. (eds), **Cognition and categorization**. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, 1978, pp. 27-48.



ESCALA DE ABSTRATIZAÇÃO DO ITEM *ATÉ* NO PORTUGUÊS EM USO

Christiana Lourenço Leal*

RESUMO

O discurso, como produto coletivo, ocupa cada vez mais espaço na análise linguística, desde que a gramática passou a ser estudada como um processo e não como um conjunto de nomenclaturas e funções estanques. Um dos principais estudos no sentido do enriquecimento gramatical em decorrência do uso é a gramaticalização que, segundo Lichtenberk (1991), apud Neves (2004), é um fenômeno que abriga não apenas a evolução de um morfema lexical para um morfema gramatical, como também a aquisição de novas propriedades por um elemento já gramatical. Objetivamos aqui, analisar o item **até** em seus diferentes usos e funções na língua, com base no estudo das diferentes etapas do continuum de gramaticalização (ESPAÇO > TEMPO > TEXTO) pelo qual o item passa em um crescente processo de metaforização.

Palavras-chave: Funcionalismo, Gramaticalização, Discurso.

ABSTRACT

Since grammar began to be studied as a process and not as a group of classifications and fixed functions, speech, as a collective product, has been conquering more space in linguistic analyses. Grammaticalization is one of the major studies of grammatical enrichment which results from usage. According to Lichtenberk (1991) apud Neves (2004) it is a phenomenon that houses not only the evolution of a lexical morpheme to a grammatical morpheme, but also the acquisition of new properties by an already grammatical element. The present paper intends to analyze the behavior of the item **até** taking into consideration its different uses and language functions, based on the study of the different steps of the continuum of grammaticalization (SPACE > TIME > TEXT), which the item undergoes through metaphorization.

Keywords: Functionalism, Grammaticalization, Discourse.

* Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Introdução

Os estudos linguísticos mais recentes passaram a ser realizados a partir de uma abordagem que se baseia na língua em uso, ou seja, que estuda a língua como um processo e não como um conjunto de nomenclaturas e funções estanques. Assim, o estudo do discurso, como produto coletivo, tem ganhado cada vez mais espaço na análise linguística.

Essa nova postura caracteriza, principalmente, o pensamento Funcionalista, segundo o qual os estudos linguísticos devem ser baseados no uso, analisando-se, assim, não só as pressões do contexto de uso, mas também fatores sociais e interpessoais. Isso tudo se opõe diretamente à corrente Formalista de análise da língua, que privilegia o estudo da forma em detrimento do estudo da função.

Sendo assim, tomando como base as principais teorias sobre **gramaticalização** – fenômeno que “abriga não apenas a evolução de um morfema lexical para um morfema gramatical, como também a aquisição de novas propriedades por um elemento já gramatical”. (cf. Lichtenberk, 1991; *apud* Neves, 2004) — seus princípios e funções na língua, faz-se, neste estudo, uma análise do item **até** em seus diferentes usos e funções, de modo a comprovar que o item passa por uma escala de abstratização que caminha em direção ao discurso e à argumentatividade.

Há, na Língua Portuguesa, pelo menos três diferentes usos para o item **até**: 1º.) o uso espacial, 2º.) o uso temporal e 3º.) o uso textual. Com base nestes usos, pretende-se comprovar a hipótese de que o item **até** vem sofrendo um processo de gramaticalização, sobretudo no que se refere aos princípios de Hopper (1991) e à teoria localista de Lyons (1970).

A proposta de análise desenvolvida neste trabalho¹ baseia-se no estudo das diferentes etapas do *continuum* de gramaticalização (ESPAÇO > TEMPO > TEXTO) pelo qual o item passa, desde ocorrências mais concretas até as mais abstratas. Construiu-se, então, uma escala de abstratização pela qual passa o item **até**, observando uma aproximação cada vez maior da gramática com o discurso, através dos exemplos recolhidos dos *corpora* D&G/RJ (Projeto Discurso e Gramática) e NURC/RJ (Projeto Norma Culta Urbana), além de mais um recentemente recolhido de um folheto de um bar chamado **Falabeça**, localizado no Flamengo, Rio de Janeiro.

1. O Processo de Gramaticalização

Os estudos sobre gramaticalização iniciam-se na China, no século X, e se tornam mais significativos no século XVIII, na França, com Condillac e Rousseau, e na Inglaterra, com Tooke. Posteriormente, vieram os estudos alemães, com Bopp e Humboldt, dentre outros, e os estudos americanos, com Whitney, todos do século XIX (cf. Neves, 2004). No entanto, foi através do trabalho de Meillet, no século XX, que a gramaticalização ganhou sua primeira definição: “atribuição de um caráter gramatical a uma palavra anteriormente autônoma” (cf. Neves, 2004: 113).

Essa passagem de léxico para gramática se dá, sempre, através de um *continuum*, ou seja, não é repentinamente que ocorre a transformação, mas, sim, através dos usos em diferentes contextos e

1. A pesquisa aqui descrita constitui parte de minha dissertação de Mestrado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulada “As funções do item *até*: um estudo sintático-argumentativo”.

durante um período significativo de tempo. Assim, é evidente que se encontrará sempre uma fase de ambiguidade no processo, visto que há palavras ou expressões que, durante uma época, podem funcionar tanto como autônomas (lexicais), quanto como gramaticais, até que a segunda ocorrência sobreponha-se à primeira.

Após Meillet (1948), nada de muito importante foi alterado na teoria. Todavia, na década de 70, Givón (1971, *apud* NEVES, 2004) inicia um processo, cujo slogan é “A morfologia de hoje é a sintaxe de ontem”, isto é, o que hoje é, por exemplo, um afixo ou uma desinência, já foi item de encadeamento sintático no passado.

Mais adiante, tendo em vista o maior estudo sobre processos discursivos, Givón (1971, *apud* NEVES, 2004), influenciado pelas crescentes pesquisas em pragmática, acrescenta que “A sintaxe de hoje é o discurso pragmático de ontem”, do qual se sugere um *continuum* de gramaticalização.

Segundo Hopper (1991), que rejeita a noção de gramática estável através do conceito de “gramática emergente”², é gramaticalização qualquer transformação que ocorra em qualquer uma das etapas deste *continuum*. O processo que passa por todas as fases do *continuum* é apenas um caso prototípico, mas não indispensável.

Há, ainda, estudos sobre o fenômeno da **discursivização** que seria um “processo em que os elementos perdem função lexical e gramatical para ficar a serviço da organização da linha de raciocínio da fala” (cf. Martelotta, 1996: 261-262). Estes elementos passam a funcionar como **marcadores discursivos** que podem marcar uma retomada de raciocínio, uma pausa para reflexão sobre o que se vai dizer, enfim, são reorganizadores do discurso e preenchedores de pausa.

Possivelmente, quando o processo de gramaticalização tende a formar palavras que servem ao discurso, como os operadores argumentativos, por exemplo, a discursivização acaba acontecendo como consequência. Mais adiante, prova-se que este raciocínio se aplica ao fenômeno que se está estudando, ou seja, à gramaticalização do item **até**.

A gramaticalização é, portanto, a “investigação dos processos através dos quais um item lexical se transforma em um item gramatical ou, então, como um item gramatical se torna ainda mais gramatical” (cf. NARO & BRAGA, 2000).

A relação entre gramaticalização e gramática é outro ponto que merece atenção. Segundo Poggio (2002), a gramaticalização é vista como um processo de criação da gramática através da necessidade discursiva. Dessa forma, percebe-se que a gramaticalização é um processo de enriquecimento da gramática que, não estando pronta, recebe constantemente novos itens derivados de mecanismos funcionais, o que vai ao encontro da gramática emergente de Hopper (1991).

Poggio (2002:61) ressalta que J Bybee & W. Pagliuca (1994) assinalam que, do sentido lexical, desenvolve-se o gramatical, “através de um processo de generalização ou enfraquecimento semântico e um dos mecanismos usados é a extensão metafórica”.

A metáfora parece ser, portanto, um dos mecanismos para que uma palavra ou uma construção deixe de ser autônoma e passe a gramatical. No fenômeno estudado neste trabalho, a metáfora é o

2. Na gramática emergente, segundo Hopper (1991), a estrutura origina-se do discurso e é moldada por ele; para o autor, não há gramática, há gramaticalização, isto é, cristalização das formas discursivas mais produtivas.

principal componente, uma vez que a transferência de limite espacial para limite textual, promovida pela gramaticalização do item **até**, é devida a um enfraquecimento semântico do item original, com manutenção de algumas características.

De acordo com Castilho (1997), há um ritmo unidirecional nos processos de metáfora. Percebe-se um movimento que vai do sentido básico, mais concreto, discursivamente motivado, para sentidos derivados, mais abstratos, estruturalmente motivados. Na verdade, é importante observar que o processo de gramaticalização é caracterizado, simultaneamente, por perdas e ganhos semânticos, já que, ao mesmo tempo em que perde características funcionais e de significação da forma original, a forma gramaticalizada toma contornos próprios, adquirindo novas funções e novos sentidos.

A partir desse estudo sobre a metáfora na gramaticalização, surgem inúmeras pesquisas. Uma delas é a que resultou na teoria localista (cf. LAKOFF & JOHNSON, 1980, e LYONS, 1970), segundo a qual a formação de novas estruturas linguísticas parte de conceitos espaciais, ampliando-se para conceitos temporais e para outros ainda mais abstratos. Dessa forma, a gramaticalização seguiria a direção ESPAÇO > TEMPO > TEXTO.

O objeto desta pesquisa, o item **até**, é exemplo característico dessa teoria, pois originalmente tem significação de limite espacial, passa pela significação de limite temporal e pela de limite argumentativo, até chegar a uma perda total da noção de limite, quando se caracteriza como sendo um marcador discursivo.

2. O Item **até** em uma Escala de Abstratização

Procura-se demonstrar, aqui, por meio de exemplos, que o item **até** se encaixa nas teorias que definem o mecanismo de gramaticalização, a fim de comprovar que a passagem de +concreto a +abstrato que o item sofre, sincronicamente, na língua portuguesa, é, de fato, um caso de gramaticalização de um elemento linguístico.

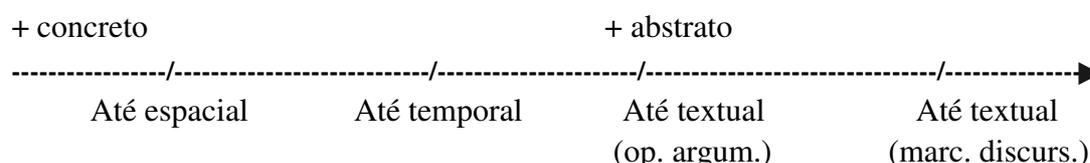
As principais definições encontradas sobre o item **até** nos dicionários, dentre os quais destacamos Ferreira (1999) e Houaiss (2001) apontam que, enquanto preposição, o item pode indicar limite no tempo ou no espaço. Pode ser, ainda, classificado como advérbio, quando é sinônimo de **ainda**, **inclusive**, **mesmo** e **também**.

Parece claro, portanto, que a idéia de limite veiculada pelo item **até** perpassa todas as definições encontradas. Ainda que este limite passe do concreto (espaço e tempo) ao abstrato (texto), a idéia é mantida.

É importante frisar, também, que ambos os dicionários mostram que, ao mudar a significação, o item pode mudar sua classe gramatical e, conseqüentemente, suas propriedades funcionais, como, por exemplo, a mobilidade na sentença. Tanto Ferreira (1999) quanto Houaiss (2001) afirmam que o item **até** aparece primeiramente como sendo uma preposição e, posteriormente, quando utilizado em outros contextos, o mesmo item passa a ser classificado como um advérbio. Isso acontece porque, funcionalmente, um item pode mudar suas propriedades sintáticas devido a uma aplicação diferenciada no uso.

Essas definições de **até** são as mais recorrentes e dicionarizadas. No entanto, de acordo com a pesquisa efetuada, as significações do item **até** não param por aqui. Há um estágio ainda mais abstrato em que se percebe que ele funciona como um marcador discursivo, facilmente retirável do co-texto sem perda gramatical, e de significação praticamente vazia no contexto.

Com os exemplos que se mostram mais adiante, pretendeu-se confirmar a proposta da seguinte escala de abstratização:



Nesta escala, optou-se por classificar o item de acordo com sua significação somada à sua aplicação no discurso. Sendo assim, as duas primeiras ocorrências são chamadas de “**até** espacial” e “**até** temporal”, pois o item funciona, nestes casos, como limitador de espaço e de tempo, respectivamente. Nos outros dois casos, o **até** existe em função do texto, por isso chamam-se essas ocorrências de “**até** textual”. Foi necessário, também, fazer uma diferenciação entre “**até** textual” operador argumentativo e marcador discursivo (noções que serão definidas detalhadamente mais adiante, quando se analisarem exemplos que se encaixam nesses dois últimos pontos da escala), devido à maior ou menor funcionalidade na argumentação.

Parte-se, agora, para a análise de alguns exemplos dos *corpora*, a fim de comprovar a existência da escala de abstratização antes proposta. Para tal, separam-se os exemplos em grupos, de acordo com a funcionalidade exercida por cada um dos casos.

Grupo I: **Até** espacial

- (1) “Ele me pediu licença e disse vou **ATÉ** o portão e rápido... mais aí esse rápido estava ficando demorado... aí eu resolvi verificar e fui ao chegar lá o que vejo ele nos braços da outra aos beijos quando eu vi...” (D&G, informante de CA supletivo)

Em (1), o item **até** é utilizado como uma preposição, de acordo com a classificação da GT, pois relaciona dois termos, subordinando-os (o verbo ir e o lugar – portão – limite até onde se vai). Esse uso é um dos mais comuns encontrados nesta pesquisa. A preposição encabeça um sintagma preposicional (**até o portão**) que funciona como adjunto adverbial de lugar, modificador direto do verbo.

- (2) “... um monte de malandro aí do morro... aqui no morro de Parada de Lucas... foi e assaltou ela... levaram ela... bateram nela... levaram todo o dinheiro que ela tinha... depois... fizeram ela descer do ônibus... vir a pé **ATÉ** em casa... tomaram o sapato dela...” (D&G, informante de CA supletivo)

Em (2), o uso de **até** é bastante parecido com o do primeiro exemplo. No entanto, há um caso particular, aqui: o uso de uma outra preposição (**em**), indicativa de lugar, logo após a também preposição **até**. Apesar dessa diferença, o item, neste exemplo, também veicula idéia espacial, indicando limite até onde se vai em um espaço. Observe-se, ainda, que o verbo que está sendo modificado pelo sintagma preposicional em função de adjunto adverbial (**até em casa**) é o mesmo: o verbo vir. A maior ocorrência de casos como estes acontece com verbos de movimento como ir, vir, andar etc.

Baseando-nos nesses exemplos, bem como nos outros encontrados na pesquisa, observa-se que o uso espacial do **até** é o mais concreto de todos. Indica uma limitação concreta no espaço, na maioria das vezes, relacionada a verbos de movimento, ou seja, o **até** inicia os sintagmas que indicam onde o movimento representado pelo verbo parou.

Grupo II: Até temporal

- (3) “...faço instalação lá... a... a que eu gosta/ **ATÉ** hoje a que eu aprendi... sei fazer melhor... é a instalação de... de três pontos de luz com um interruptor de duas seções... faz várias emendas... né?” (D&G, informante de segundo grau)

Em (3), a própria presença de um adjunto adverbial de tempo (**hoje**) evidencia o caráter temporal da sentença. O item **até** vem indicar um limite em relação a esse tempo. Na verdade, a expressão **até hoje** é bastante usual em contextos em que se quer dizer que, desde algum tempo até o presente momento, ocorre (ou deixa de ocorrer) alguma ação. Da mesma forma que, no exemplo (3), o informante diz que o que ele aprendeu **até hoje** foi “a instalação de três pontos de luz com um interruptor de duas seções”; ele poderia ter dito que **até hoje** não aprendeu outra instalação que não essa. O uso de **até hoje**, em geral, mostra algo permanente que se vem tentando realizar e ainda não se conseguiu (**até hoje espero pelo seu telefonema, até hoje não aprendi a dançar tango, até hoje não esqueci aquela noite...**).

- (4) “... depois lava... aí põe o óleo na frigideira... deixa ficar lá... um tempo... e depois põe a batata frita lá dentro... e espera... **ATÉ** ela ficar boa...” (D&G, informante de segundo grau)

O exemplo (4) representa um tipo de texto em que é muito comum o uso do item **até** com idéia de limite temporal: a receita. Geralmente, no **modo de preparo** das receitas é muito fácil encontrar idéias de limite, ou seja, até quando se deve realizar um procedimento e o momento de passar para outro. A principal diferença deste uso é que o **até** encabeça uma oração reduzida de infinitivo (**até ela ficar boa**), mostrando que a preposição pode funcionar como conector oracional.

Grupo III: Até textual – Operador argumentativo

Nos exemplos deste grupo, inserem-se todas as ocorrências de **até** como estratégia argumentativa, isto é, aquelas que chamam a atenção do interlocutor para as intenções comunicativas do produtor do discurso.

Segundo Martelotta (1996: 194), “operadores argumentativos são elementos que, além de desempenhar funções de caráter basicamente gramatical, dão uma orientação argumentativa ao discurso”. De acordo com Anscombe & Ducrot (1976), alguns dos principais autores da Semântica Argumentativa, os operadores argumentativos são elementos gramaticais que têm como função indicar a força argumentativa dos enunciados e a direção que devem tomar, bem como encadeá-los, formando textos. Sendo assim, eles constituem uma relação direta entre a língua e o discurso, uma vez que são elementos gramaticais que funcionam como orientadores discursivos.

Dentre os exemplos de **até**-operador argumentativo, os mais frequentes são os casos em que a preposição **até** passa a funcionar como o que Koch (2003: 31) classifica de “operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala de orientação no sentido de determinada conclusão”. A autora exemplifica este grupo com **até**, **inclusive**, **mesmo** e **até mesmo**.

- (5) “...porque o cara não define um plano... econômico pro país... depois... isso é muito ruim... porque se tivesse um plano já definido... **ATÉ** investimentos estrangeiros podiam vir pro:... pro Brasil... né? (...) as pessoas preferem investir **ATÉ** na África... pô... no/ na Ásia do que investir no Brasil...” (D&G, informante de terceiro grau)

Em (5), a idéia que se quer transmitir é de que **mesmo** investimentos estrangeiros, que não vêm de forma fácil, poderiam chegar ao Brasil, caso tivéssemos um plano econômico. Assim, o Brasil seria bastante beneficiado ao criar um plano econômico, tanto que **até** investimentos estrangeiros apareceriam.

Ainda no mesmo exemplo, mostra-se que **mesmo** um continente como a África, cuja **imagem** é inferior à do Brasil em diversos aspectos, acaba recebendo mais investimentos estrangeiros que o Brasil. Através dessa contra-expectativa, o informante defende sua idéia de que a criação de um plano econômico seria realmente vantajosa para o Brasil, tendo em vista que utiliza idéias limites em sua argumentação.

- (6) “...sabe? pra você ter um segundo grau... você vê por aí que quase não tem vagas... eles não estão dando prioridade... o ensino está horrível... pela greve que estão/ e... e... pela greve que eles fazem... né? e:: **ATÉ** mesmo pra você entrar numa faculdade hoje em dia tá? você tem que disputar com muita gente são... são pouquíssimas faculdades pra muita gente que quer fazer...” (D&G, informante do segundo grau)

A tese que se pretende defender no exemplo (6) é a questão da precariedade do ensino. Como argumentos, o falante vai citando uma série de exemplos como a greve, o descaso governamental, etc. Além desses todos, ele cita que **até** para entrar em uma faculdade atualmente há problemas. Portanto, para ele, não deveria haver problemas para ingressar no nível superior e, diante de tantos outros empecilhos para o bom ensino, este parece ser o mais absurdo, tanto que ele usa o grupo **até mesmo** iniciando-o. Dessa forma, o fato de que a disputa pelo ensino superior tem sido violenta, na opinião do informante, é um exemplo máximo da caracterização de que há problemas com o ensino.

O uso de **até** como operador argumentativo é diretamente proveniente de um processo metafórico ESPAÇO > TEMPO > TEXTO, previsto por Heine et al. (1991), em que o item argumentativo, de modo análogo, ainda mantém propriedades dos itens espacial e temporal.

Assim, conclui-se que o grupo III abarca os usos do item **até** presentes em textos argumentativos, nos quais se pretende defender uma posição. A hipótese que se defende aqui é a de que o aparecimento desse item se justifica em textos como esse, justamente pela idéia de limite que ainda carrega do **até** espacial.

Ao indicar um limite na argumentação, o item **até** acaba iniciando o argumento considerado mais forte pelo falante. É como uma **cartada final** na linha da argumentação. O falante vai citando seus argumentos que justificam sua tese até que apresenta o último deles, o mais forte e relevante para que se chegue à sua conclusão.

Justamente por se tratar de um caso de gramaticalização, ao passar pelo *continuum*, a transferência de um valor de **até** para outro não se dá de maneira imediata. Há, entre as fases, estágios de ambiguidade entre os usos, que justificam que o estudo em questão seja chamado de gramaticalização.

- (7) “eh... uma certa vez eu... estava saindo do... do banheiro... enrolado na toalha... estava **ATÉ** meio molhado ainda... né? aí... tranquei a porta do quarto da... da minha mãe...” (D&G, informante de segundo grau)

Em (7), mesmo que seja possível substituir o **até** por **inclusive**, que é uma das principais características dos exemplos do grupo III, parece claro que o item **até** serve muito mais como um reforço na fala do informante do que propriamente como um indicador de limite de argumentação. Dessa forma, dizer “estava **até** meio molhado” e “estava meio molhado” não chega a significar uma diferença no processo de argumentação.

Há, é claro, uma interpretação que faz com que seja possível classificar esse **até** como operador argumentativo: o emissor estava mesmo acabando de tomar banho, pois estava **inclusive** ainda meio molhado. Assim, o item **até** poderia funcionar como o indicador de um argumento que confirme o que se vinha falando. Parece, no entanto, que esta interpretação depende de tantos fatores externos ao texto que é melhor analisar o exemplo (7) como um caso intermediário entre os grupos III e IV. Esta análise é perfeitamente plausível, uma vez que a gramaticalização prevê estágios intermediários no *continuum* do processo.

Um exemplo mais recente do uso argumentativo do item **até** é o que se vê logo abaixo:

- (8) Falar pelos cotovelos. Falar à beça. Falar à vontade. Falar contra a vontade. Falar **ATÉ**. (Botequim *Falabeça*)

Tal uso do item **até** é bastante recente e muito usado em forma de gíria. Nesse caso, parece que houve a elipse do limite (metafórico) até onde se vai chegar: “Falar até cansar”, “Falar até não aguentar mais” etc. De toda forma, esse uso de **até** guarda resquício dos anteriores por conta da idéia de limite que ainda carrega. No entanto, seu uso já é mais descompromissado. Ainda assim, sua contribuição para o discurso é, ainda, muito relevante, uma vez que usos como (8) fazem com que **até** possa funcionar como sinônimo do advérbio de intensidade **muito**.

Grupo IV: Até textual – marcador discursivo

A principal característica dos exemplos que constam no grupo IV é a possível retirada do item **até** das sentenças de que faz parte, sem prejuízo para o entendimento do interlocutor. Sua ausência não causaria prejuízo na argumentação, já que não faz substancial diferença na interpretação do discurso.

Os exemplos deste grupo apontam para uma discursivização do item **até**, pois as idéias de inclusão e de limite encontram-se totalmente esvaziadas.

Segundo Martelotta (1996: 195), tanto operadores argumentativos quanto marcadores discursivos operam no nível do discurso. Para ele, qualquer elemento de função textual cumpre sempre uma função orientadora da interação. O que os diferencia é que os marcadores discursivos

“estão mais ligados ao processo da discursivização, uma vez que assumem funções mais voltadas para a orientação da interação”.

- (9) também não... de... **ATÉ**... eu venho do cedo pra cidade né? eu quase... eu chego na cidade sete horas né?
(NURC-RJ, inquérito d2-296)

Considera-se, nesta pesquisa, que este caso faz parte do último estágio do processo de abstratização do item **até**. Parece mais correto afirmar, neste ponto, que este estágio final representa um processo de discursivização, tendo em vista que, agora, o item **até** funciona como encadeador discursivo e não resta a ele mais nenhuma significação que estava presente nas suas outras ocorrências.

Conclusão

Deseja-se que, com este trabalho, tenha ficado claro que, de acordo com os princípios de gramaticalização propostos por Hopper (1991), bem como segundo a teoria localista de Lyons (1970), por mais de uma evidência, pode-se tratar a questão da abstratização do item **até** como um caso de gramaticalização.

Além disso, pretendeu-se provar que os estudos sobre gramaticalização contribuem para uma análise linguística real, visto que a gramaticalização é um processo que reflete o uso linguístico.

Dessa forma, acredita-se que este trabalho, bem como a dissertação de mestrado que se desenvolveu a partir dele, contribuam para os estudos linguísticos, inclusive no que diz respeito às questões de ensino.

Referências

- ANSCOMBRE, J.C. & DUCROT, O. L'argumentation dans la langue. **Languages**, V. 42. Paris: Didier-Larousse, 1976
- BYBEE, J.L. & PAGLIUCA, W. **The evolution of grammar: Tense, aspect and modality in the languages of the world**. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- CASTILHO, A.T. A gramaticalização. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador: Programa de Pós –Graduação em Letras e Linguística da UFBA, V. 19, pp 25-64, 1997.
- FERREIRA, A.B.H. **Novo Aurélio do século XXI**. O Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- HEINE, B., CLAUDI, U. & HUNNEMEYER, F. **Grammaticalization: a conceptual framework**. Chicago, The University of Chicago Press, 1991.
- HOPPER, P.J. On some principles of grammaticization. In TRAUGOTT, E.C. & HEINE, B. (eds) **Approaches to grammaticalization**. V. 1., Philadelphia: John Benjamins Company, 1991.
- HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.

KOCH, I.V. **A inter-ação pela linguagem**. 8 ed., São Paulo: Contexto, 2003.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors We Live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LYONS, J. **Linguagem e Linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1970.

MEILLET, A. **Linguistique historique et linguistique générale**. Société linguistique de Paris, Collection 8, Paris: Champion, 1948.

MARTELOTTA, M., VOTRE, S. & CESÁRIO, M. **Gramaticalização no português do Brasil**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

NARO, A.J. & BRAGA, M.L. A interface sociolinguística / gramaticalização. **Revista Gragoatá**, n. 9, pp. 125-134, 2000.

NEVES, M.H.M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

POGGIO, R.M.G.F. **Processos de gramaticalização de preposições do latim ao português: uma abordagem funcionalista**. Salvador: EDUFBA, 2002.

MOTIVAÇÃO METAFÓRICA NA GRAMATICALIZAÇÃO DO MARCADOR EVIDENCIAL *DE ACORDO COM*

Cláudia Ramos Carioca*

RESUMO

Este artigo explicita como a motivação metafórica influenciou a gramaticalização da expressão **de acordo com** como item evidencial. A evidencialidade é uma categoria linguística utilizada como estratégia que permite a manipulação das informações quanto à fonte do conhecimento e ao grau de (des)comprometimento do produtor com essa fonte e se manifesta por meio de marcadores evidenciais, os quais ou estão já gramaticalizados ou em processo de gramaticalização. Estabelece-se uma correlação sistemática entre o domínio fonte relacionado ao termo lexical **acordo** com a categoria evidencialidade (domínio alvo) do termo preposicional **de acordo com**.

Palavras-chave: Metáfora; Motivação metafórica; Gramaticalização; Evidencialidade.

ABSTRACT

This article explains how the metaphoric motivation influenced the grammaticalization of the expression **de acordo com** (in accord with) as an evidential item. Evidentiality is a linguistic category used as a strategy that allows the manipulation of pieces of information about the source of knowledge and the degree of non-involvement of the producer with its source which is manifested by evidential markers, which are themselves grammaticalized or in process of grammaticalization. This paper establishes a systematic correlation between the source domain related to **acordo** and the evidentiality category (target domain) of the prepositional term **de acordo com**.

Keywords: Metaphor; Metaphoric motivation; Grammaticalization; Evidentiality.

* Universidade Federal do Ceará

Introdução

Este artigo tenta explicitar como a motivação metafórica influenciou a gramaticalização da expressão **de acordo com** como item evidencial. A evidencialidade é uma categoria linguística utilizada como estratégia que permite a manipulação das informações quanto à fonte do conhecimento e ao grau de (des)comprometimento do produtor com essa fonte e se manifesta por meio de marcadores evidenciais, os quais ou estão já gramaticalizados ou em processo de gramaticalização.

Esse processo se caracteriza pela mudança linguística que afeta o conteúdo semântico de uma palavra ou expressão, com perda de significado lexical e ganho de significado gramatical (mais abstrato). Essa mudança tem relação com a metáfora, por ser entendida como um processo de transferência semântica, em que estendemos, a novos contextos, o uso de uma forma pela relação de similaridade.

Metodologicamente, a análise fundamenta-se teoricamente nos estudos de Hopper & Traugott (2003), Heine et al. (1991) e Sweetser (1991) para o aporte teórico acerca do processo de gramaticalização, nos estudos de Lakoff & Johnson (1980) para estabelecer as balizas da Teoria da Metáfora Conceptual, dentre outros. Utilizam-se ocorrências do *corpus* constituído para a pesquisa “A Manifestação da Evidencialidade nas Dissertações Acadêmicas do Português Brasileiro Contemporâneo”, de Carioca (2005), e a primeira parte do *corpus* constituído para a pesquisa de tese em andamento “A Manifestação da Evidencialidade nos trabalhos acadêmicos de grau do Português Brasileiro Contemporâneo”, estabelecendo-se uma correlação sistemática entre o domínio fonte relacionado ao termo lexical **acordo** com a categoria evidencialidade (domínio alvo) do termo preposicional **de acordo com**. A escolha do *corpus* baseou-se na afirmação de Coracini (1991) de que “mesmo a linguagem científica, que supomos ser literal, é rica em metáforas”.

Desse modo, far-se-á a seguir uma breve exposição dos fundamentos teóricos desta pesquisa.

1. Motivação metafórica

O estudo da metáfora principia nos argumentos aristotélicos sendo definida como o uso do nome de uma coisa para designar outra, e manifestada não só na poesia e na retórica, mas já abarcando a linguagem cotidiana.

Ao longo de mais de dois séculos, tal estudo evoluiu e, hoje, é comum o entendimento da metáfora fundamentada em duas propostas principais: a metáfora linguística (figura de linguagem) e a metáfora conceitual (figura de pensamento).

É a partir da publicação da pesquisa de Lakoff & Johnson (1980), no livro *Metaphors we live by*, que os estudos metafóricos ganham essa nova visão, pois a metáfora passa a não ser considerada apenas como uma figura de linguagem, mas como uma figura de pensamento, que expressa tanto a linguagem como as ações humanas, conforme explicitam os próprios autores ao dizer que:

Nós, descobrimos, [...], que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza (LAKOFF & JOHNSON, 1980, p. 45).

A teoria desenvolvida pelos pesquisadores é conhecida como Teoria da Metáfora Conceptual e estabelece alguns elementos importantes para o estudo metafórico, os quais foram elencados resumidamente por Farias & Marcuschi (2006, p. 123):

(1) domínio-fonte (mais concreto); (2) domínio-alvo (mais abstrato); (3) experiência (de base corpórea); (4) estruturas neurais que correspondem ao domínio-fonte e ao domínio-alvo; (5) a relação entre os diferentes domínios (sempre que um domínio-fonte é ativado, pode ocorrer ativação de outro(s) domínio(s)-alvo); (6) expressões linguísticas metafóricas (a partir da coocorrência e recorrência entre domínios são geradas matrizes que se manifestam em expressões linguísticas licenciadoras); (7) mapeamento ou correspondência entre domínios; (8) mapeamentos adicionais entre domínios que geram inferências; (9) realização não-verbal de metáforas e (10) modelos culturais que são manifestações específicas de representações a respeito do mundo.

Segundo Macedo (2006, p. 28), percebe-se “a presença do modelo conexionista especialmente na versão mais recente da teoria da metáfora conceitual” no estudo dos elementos citados para uma explicação da capacidade categorizacional. A autora destaca que, para Lakoff & Johnson (1999), “a categorização é consequência das nossas especificidades corpóreas, sendo que os tipos de categorizações que fazemos resultam do tipo de cérebros que possuímos e das interações e ações que desempenhamos no mundo”.

Destarte, a organização das categorias a partir da noção de protótipos especifica mais claramente a visão de que “uma estrutura neural nos permite fazer algum tipo de tarefa inferencial ou imaginativa com respeito a uma categoria” (LAKOFF & JOHNSON, 1999, p. 19).

A motivação metafórica surge, então, da inter-relação dos fatores citados até aqui, ou seja, a metáfora se constrói na diversidade do uso linguístico relacionando a inferência com uma categoria.

De fato, mesmo entendendo a metáfora como figura de pensamento, é a partir de sua manifestação na linguagem em uso gerada em um contexto discursivo que ela é compreendida. Para Vereza (2007, p. 490-491):

Podemos ver assim que, depois de ter transferido o lócus da metáfora da linguagem para o pensamento, considerando a primeira apenas como um espaço em que as evidências da metáfora conceptual seriam materializadas, a pesquisa na área da metáfora tem se voltado, mais recentemente, para a linguagem a partir de uma perspectiva discursiva, ou seja, para o uso da metáfora em situações reais de linguagem em uso. No entanto, é muito importante ressaltar que isso não implica um retrocesso, ou seja, um retorno à visão puramente linguística da metáfora, típica da visão tradicional discutida anteriormente. A visão discursiva da metáfora pressupõe a metáfora conceptual como importante ferramenta na construção de significados em determinados campos do discurso.

Partindo desse princípio é que este artigo intenta explicitar a motivação metafórica na gramaticalização do marcador evidencial **de acordo com** em textos acadêmicos de grau, dessa forma, manifesto na linguagem acadêmica em uso e gerado em um contexto discursivo de trabalhos de grau.

Como o objeto aqui estudado é um recurso gramatical, faz-se necessário ressaltar a pesquisa de Sardinha (2007) sobre a metáfora gramatical, definida como “um termo usado na linguística sistêmico-funcional em referência ao uso de um recurso gramatical para exprimir uma função que não lhe é intrínseca” (p. 45).

Ocorre, então, o que o autor estabelece ser uma realização indireta como o uso metafórico de um item, significando que o nível do sentido (semântico-discursivo) não é verificado diretamente no nível da expressão (léxico-gramatical). Outro fato importante destacado neste trabalho é o termo **tensão estratal**, tida como o fenômeno gerador da metáfora gramatical, e entendida como a falta de correspondência entre a função original de um recurso linguístico e seu emprego. Teoricamente, significa que o estrato léxico-gramatical perde mapeamentos no estrato semântico-discursivo ou o contrário (SARDINHA, 2007, p. 56).

2. Gramaticalização

O processo de gramaticalização, sob uma perspectiva diacrônica, foi citado pela primeira vez por Meillet (1912), que estabeleceu três classes de palavras (as principais, as acessórias e as gramaticais) e propôs a existência de uma transição gradual entre elas.

Hopper e Traugott (1993, p. 1), por sua vez, tratam a gramaticalização como o processo em que “tanto itens lexicais e construções formam-se em certos contextos linguísticos para exercer funções gramaticais quanto itens gramaticais desenvolvem novas funções gramaticais”. Assim, uma forma que já está gramaticalizada pode ainda se tornar mais gramaticalizada.

Na relação metáfora e gramaticalização, Heine et al. (1991) estabelecem grande importância à metáfora dentro dos fatos da gramaticalização, sendo o processo metafórico visto como uma estratégia cognitiva observável, por exemplo, em escalas que indicam unidirecionalidade no processo de gramaticalização: espaço > tempo > texto. Sua interpretação propõe que os elementos que projetam o sentido da categoria cognitiva espaço, ao se gramaticalizarem, irão assumir outros sentidos localizados no texto, podendo passar pelo sentido da categoria cognitiva de tempo.

Hopper & Traugott (1993), assim como Heine et al. (1991), consideram a metáfora como um dos principais fatores de motivação de processos de gramaticalização em geral.

Nesse processo, a motivação metafórica tem início na criatividade humana, a qual é entendida como inerente à habilidade cognitiva humana, formando novos significados abstratos enraizados em significados concretos. Na discussão dos significados, tanto Heine et al. (1993) como Sweetser (1991) os especificam como domínios, que mostram que o significado linguístico é processado cognitivamente.

Para Sweetser (1991), a linguística cognitiva é a base do tratamento dado às mudanças semânticas. A autora defende que a teoria que analisa a descrição das mudanças semânticas gerais deve também descrever o caso específico de gramaticalização, contrariando as posições de Hopper & Traugott (1993) e Heine et al. (1991) no que diz respeito ao tratamento da gramaticalização, já que estes estabelecem que os processos específicos de gramaticalização podem suscitar a formulação de teorias linguísticas que ultrapassam o âmbito da gramaticalização.

3. Marcadores Evidenciais

Com base em Dik (1989) e Hengeveld (1988, 1989), Neves (1996, p.173) explica que a função representacional é responsável pelo reconhecimento que o enunciatário faz da situação, e a função interpessoal pelo reconhecimento que ele faz da intenção comunicativa do enunciador. A essas funções correspondem os quatro níveis de instâncias de modalização dos enunciados e, a partir deles, projeta-se uma distinção para três tipos de modalidade: a) no nível do predicado, tem-se a modalidade inerente; b) no nível da predicação, configura-se a modalidade objetiva, que apresenta uma subdivisão em: modalidade epistêmica e modalidade deôntica; e c) no nível da proposição, ocorre a modalidade epistemológica, que se subdivide em: modalidade subjetiva e modalidade evidencial.

A evidencialidade chama a atenção pelo fato de ser considerada como meio de revelação da fonte de um conteúdo proposicional, marcando também o grau de comprometimento do falante com a verdade da proposição (BYBEE e FLEISCHMANN, 1995, p.4).

Para Hengeveld (1988), a evidencialidade se abriga na categoria modalidade (modalidade evidencial) e toma como escopo a proposição, subdividindo-se em inferencial, citativa e experiencial.

A modalidade epistemológica evidencial oferece, ao falante, um modo de não se apresentar como a fonte da informação contida na proposição, ainda que faça um julgamento sobre essa informação, oportunizando a apresentação de uma produção que não é sua. Desse modo, na subclassificação proposta por Hengeveld (1988), tem-se que:

- a) a evidencialidade inferencial caracteriza uma produção que foi inferida a partir de uma evidência, conforme se observa no exemplo¹ seguinte:

- (1) PARECE-NOS QUE devem ser aplicados à teoria fantástica os mesmos preceitos que lhe regem na ficção (p.108). (D1.C.21)

Nota-se que o produtor textual relata uma informação obtida por meio de raciocínio. Projetando, no informe, esse aspecto, utiliza uma marca evidencial que aumenta a relevância de seu raciocínio, pois, se ele apenas dissesse “devem ser aplicados à...”, não estaria explicitando a sua participação na construção do que é dito e, ao mesmo tempo, atenuando a certeza da informação.

- b) a evidencialidade citativa caracteriza uma produção projetada a partir de uma outra fonte que não é o falante, tal como no exemplo abaixo:

- (2) A Revista Set, [...], APONTOU Wood Allen COMO o quinto melhor cineasta ao mesmo tempo em que foi apontado como o segundo pior (p.7). (D6.I.01)

Observa-se que o produtor textual indica claramente a fonte da informação que ele está veiculando. Esta citação promove uma atenuação da responsabilidade do produtor textual com o

1. Optou-se por utilizar os exemplos do *corpus* da pesquisa anteriormente mencionada na introdução, ao invés dos exemplos do autor em discussão, devido à falta dos mesmos no texto pesquisado, encontrando-se apenas as expressões *It seems* e *It appears*, no que diz respeito aos evidenciais citativo e experiencial (HENGEVELD, 1988, p.239).

que está sendo dito, pois não é ele quem aponta “Wood Allen como o quinto melhor...”, mas uma outra fonte, a revista que também servirá como suporte para outras informações que venham a ser organizadas a partir desta.

c) a evidencialidade experiencial caracteriza uma informação derivada de experiência vivida por uma fonte, tal como o exemplo que segue:

- (3) Devo registrar que VI referência a um filme de 1919 feito no Rio de Janeiro, o longa Alma Sertaneja, de Luiz de Barros (p.18). (D8.I.13)

Verifica-se que a informação dada foi vivenciada pelo produtor textual, já que o verbo “ver” se refere a uma experiência física sensorial. Logo, o produtor textual explicita um alto envolvimento com a informação relatada, sendo ele próprio a fonte da informação.

Segundo Carioca (2005), os marcadores evidenciais se manifestam no Português Brasileiro Contemporâneo por meio de variados itens lexicais classificados gramaticalmente em substantivos, verbos, adjetivos, preposições, conjunções, como também através das convenções da ABNT.

4. O item evidencial *de acordo com*

Neste artigo far-se-á apenas uma discussão inicial acerca da explicitação do processo de gramaticalização do item lexical **de acordo com**, já que tal assunto necessita de um estudo bastante complexo envolvendo um aporte teórico com ampla autenticidade científica.

O item lexical **de acordo com** é considerado gramaticalmente uma locução prepositiva² – conjunto de duas ou mais palavras com valor de preposição (palavra invariável que liga dois termos) – pelos critérios estabelecidos na Norma Gramatical Brasileira (NGB). No que diz respeito à classificação das preposições em essenciais e acidentais, acredita-se que **de acordo com** está incluso nestas, devido ao seu uso ser o mesmo dos itens lexicais **conforme**, **consoante** e **segundo**, considerados preposições acidentais por serem provenientes de outras classes gramaticais. Entretanto, também pode substituir a preposição essencial **para**, levantando, então, uma dúvida em relação à sua classificação. No exemplo (04) abaixo, verifica-se a utilização do item **de acordo com** e, em seguida, fazemos uma simulação de troca do item em estudo com os citados acima, para averiguação de perda de sentido ou não:

- (4) DE ACORDO COM Barros et al (1991, p. 7): “...as distorções atuais são expressões inequívocas de adoção de políticas setoriais... (p. 12). (M2.I.10)
- (4a) CONFORME Barros et al (1991, p. 7): “...as distorções atuais são expressões inequívocas de adoção de políticas setoriais...”
- (4b) CONSOANTE Barros et al (1991, p. 7): “...as distorções atuais são expressões inequívocas de adoção de políticas setoriais...”
- (4c) SEGUNDO Barros et al (1991, p. 7): “...as distorções atuais são expressões inequívocas de adoção de políticas setoriais...”
- (4d) PARA Barros et al (1991, p. 7): “...as distorções atuais são expressões inequívocas de adoção de políticas setoriais...”

2. O item em estudo não foi encontrado no rol de locuções prepositivas na forma manifesta em nenhuma gramática escolar ou mesmo nas gramáticas utilizadas no Curso de Letras.

Observa-se que não há nenhuma perda de significado na troca dos itens lexicais, ou seja, o sentido do que está sendo dito em (4a-d) permanece inalterado.

O verbo **acordar** /P'korda~/, evoluído do latim *accordare*, aparece nos dicionários como verbo transitivo (realizar acordo; resolver acordo; pôr em harmonia, conciliar) e como verbo reflexivo (estar de acordo; lembrar-se; resolver-se), derivando regressivamente a palavra **acordo**, que consta nos dicionários como substantivo masculino, significando: ajuste, convenção, conciliação, concordância, conformidade, entendimento das partes num contrato.

Ao sugerir que **de acordo com** é uma expressão metafórica manifesta linguisticamente e gerada a partir da metáfora conceitual “o entendimento é um acordo”, estabelece-se uma correlação sistemática na metáfora conceitual entre o domínio-fonte – aquele a partir do qual conceitualizamos alguma coisa metaforicamente, tomado como domínio concreto, que é realizável – relacionado ao termo lexical **acordo** com o domínio-alvo – aquele que desejamos conceitualizar, tomado como domínio abstrato – relacionado ao termo lexical **entendimento**. Então, quando se diz **de acordo com** exprime-se um sentido de um entendimento entre as partes com a efetivação de um acordo.

Utilizada academicamente, esta metáfora produz tal efeito. Como no exemplo a seguir:

- (5) DE ACORDO COM Emília Moreira: “A produção canavieira requeria tecnicamente a instalação de canaviais... (p. 27). (M3.F.48)

O produtor do texto acadêmico estabelece um entendimento com a idéia da autora citada, daí expressa o fato a partir do uso do item **de acordo com**, que já está gramaticalizado na língua, pois passou por uma mudança linguística que afetou seu conteúdo semântico, com perda de significado lexical e ganho de significado gramatical (mais abstrato):

acordo (substantivo) < de acordo com (preposição) < de acordo com (conjunção)

As conjunções conformativas exprimem conformidade de um fato com outro, definição dos itens lexicais **conforme**, **segundo** e **consoante**, citados anteriormente. Em vista de que a locução prepositiva **de acordo com** é utilizada em mesma situação de uso das conjunções citadas, então se depreende que a mesma também pode ser usada como tal. Entretanto, **de acordo com** não é equivalente a todas as conjunções conformativas, consoante se observa abaixo:

- (6) SEGUNDO Estela, o retorno era mínimo, o acesso pouco e era um serviço bastante oneroso para o colégio (p. 47). (M1.A.109)
- (6a) CONFORME Estela, o retorno era mínimo, o acesso pouco e era um serviço bastante oneroso para o colégio (p. 47).
- (6b) CONSOANTE Estela, o retorno era mínimo, o acesso pouco e era um serviço bastante oneroso para o colégio (p. 47).
- (6c) COMO Estela, o retorno era mínimo, o acesso pouco e era um serviço bastante oneroso para o colégio (p. 47).
- (6d) QUE Estela, o retorno era mínimo, o acesso pouco e era um serviço bastante oneroso para o colégio (p. 47).
- (6e) DE ACORDO COM Estela, o retorno era mínimo, o acesso pouco e era um serviço bastante oneroso para o colégio (p. 47).

No exemplo (6), a ocorrência de perda de sentido ocorreu apenas em (6c) e (6d) quando da troca das conjunções conformativas.

Como item evidencial, a expressão **de acordo com** manifesta uma relação de baixo comprometimento com o que está sendo dito, pois, apesar de significar um acordo entre as partes, evidencia um distanciamento quanto à fonte do conhecimento da informação entre as partes, é como se o autor dissesse que concorda com ela, mas foi ela quem disse e não ele.

Quando no exemplo (7) adiante o produtor escolhe usar o termo **de acordo com**, ele expressa o pensamento do autor e não o dele, promovendo uma aparente neutralidade com o que está sendo dito/escrito e denotando um grau menor de adesão à tese defendida pelo estudioso:

- (7) DE ACORDO COM Lima (1995) “[...] o período de 1935 a 1945 foi marcado pelo autoritarismo de Getúlio Vargas (p. 31). (M10.A.67)

As marcas evidenciais que caracterizam o baixo comprometimento são utilizadas de modo claro e específico em citações de idéias e pensamentos, as fontes são explicitadas de modo relativamente neutro, sendo algumas dessas marcas manifestas através das preposições e/ou conjunções, caso do item **de acordo com**.

A sua utilização não é usual no dia-a-dia, mas em uma linguagem mais especializada, como é o caso do discurso acadêmico aqui investigado.

No que diz respeito às ocorrências no *corpus*, foram verificados 37 casos de uso da marca evidencial **de acordo com** de um total de 212 ocorrências de seus termos similares (**conforme**, **segundo** e **para**). O percentual atingido de 17, 45% é considerado baixo, tendo em vista que o item **segundo** prevaleceu consideravelmente na análise.

Considerações finais

As considerações feitas nesta seção não são, necessariamente, finais, tendo em vista o amplo espectro da pesquisa efetivada. A tentativa de se estabelecerem resultados conclusos esbarra em algumas lacunas deixadas em aberto e que possibilitarão a retomada do estudo em questão. Com tal esclarecimento, passo a discorrer sobre alguns resultados iniciais.

A motivação metafórica estabelecida na gramaticalização da expressão **de acordo com** como item evidencial advém da especificidade do ato formal de um acordo como o entendimento entre as partes, só que especificando uma das partes – no caso o autor citado no texto –, estabelecendo um afastamento da responsabilidade em relação ao que foi dito por parte do produtor textual.

Geralmente, esta marca evidencial é utilizada na linguagem acadêmica para explicitar um efeito de sentido que caracteriza um baixo comprometimento com o que está sendo dito/escrito, visto que a evidencialidade é uma categoria linguística que permite a manipulação estratégica das informações quanto à fonte do conhecimento. **De acordo com**, então, expressa uma afirmação asseverada não a partir do autor do texto, mas de alguém especializado no assunto que está sendo abordado no momento.

O processo de gramaticalização se caracteriza pela mudança linguística que afeta o conteúdo semântico da expressão **de acordo com**, com perda de significado lexical – **acordo** como expressão nominal – e ganho de significado gramatical – **de acordo com** como expressão prepositiva e/ou expressão conjuntiva.

Essa mudança tem relação com a metáfora, por ser entendida como um processo de transferência semântica, em que estendemos, a novos contextos, o uso de uma forma pela relação de similaridade, aqui convencionalizada pelo discurso acadêmico mediante a relação de uso em citações diretas. No que concerne à convenção, Moura (2007, p. 423) ratifica que:

A metáfora é um dos usos linguísticos mais livres e criativos disponíveis para a mente humana, com enorme valor cognitivo. No entanto, essa criatividade não significa que não exista algum grau de convenção no uso metafórico, mesmo no caso de metáforas novas. De um modo geral, os teóricos concordam que a convenção condiciona de alguma forma a interpretação das metáforas.

Assim sendo, a convenção acadêmica também colaborou para a motivação metafórica do marcador evidencial **de acordo com**.

Referências

BYBEE, J.; FLEISCHMAN, S. (eds.). **Modality in grammar and discourse**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 1995.

CARIOCA, C.R. **A Manifestação da evidencialidade nas dissertações acadêmicas do Português Brasileiro Contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.ufc.br/tde>>. Acesso em: 02 out. 2008.

CORACINI, M.J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência**. São Paulo; Campinas: Educ/Pontes, 1991.

DIK, C.S. **The theory of functional grammar**. Dordrecht: Foris Publications, 1989.

FARIAS, E.M.P.; MARCUSCHI, L.A. A Linguagem e o pensamento metafóricos. In: MACEDO, A.C.P. de; BUSSONS, A.F. (Orgs.). **Faces da metáfora**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006, pp. 111-130.

HEINE, B., CLAUDI, U. & HUNNEMEYER, F. **Grammaticalization: a conceptual framework**. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

HENGEVELD, K. Illocution, mood and modality in a functional grammar of Spanish. **Journal Semantics**, V. 6. 1988.

_____. Layers and operators in functional grammar. **Journal Linguistics**, n. 25, 1989.

HOPPER, P. & TRAUGOTT, E.C. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago; London: University of Chicago Press, 1980.

_____. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

MACEDO, A.C.P. Paradigmas cognitivos, linguística cognitiva e metáfora conceitual. In MACEDO, A.C.P. & BUSSONS, A.F. (Orgs.). **Faces da metáfora**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006, pp. 23-36.

MEILLET, A. (1912). **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: Champion, 1948.

MOURA, E. Relações paradigmáticas e sintagmáticas na interpretação de metáforas. **Linguagem em (Dis)curso**, V. 7, n. 3, set-dez, 2007. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0703/7%20art%205.pdf>>. Acesso em 20 out. 2008.

NEVES, M.H.M. A modalidade. In KOCH, I.G.V. (Org.), **Gramática do português falado: desenvolvimentos**. Campinas: Ed. da UNICAMP/FAPESP, V. VI, 1996.

SARDINHA, T.B. **Metáfora**. São Paulo: Parábola, 2007. (Língua[gem], n. 24).

SWEETSER, E. **From etymology to pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

VEREZA, S.C. Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**, V. 7, n. 3, set-dez, 2007. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0703/9%20art%207.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2008.

WHY METAPHOR MATTERS IN EDUCATION

Elaine Botha

RESUMO

Este artigo investiga a influência, a presença e o papel central das mudanças na compreensão da metáfora que acompanharam a virada do paradigma objetivista para o pluralista e o relativismo na educação. Essas mudanças também se refletem na escolha da metodologia de ensino. Defendo que as metáforas são constitutivas das atividades, eventos e processos educacionais e mediam os pressupostos fundamentais da visão de mundo desses eventos e atividades. A metáfora carrega conteúdo epistêmico e ideológico, funciona como um veículo de visão de mundo e fornece acesso aos pressupostos de uma disciplina acerca da forma como o mundo é estruturado.

Palavras-chave: Metáfora, Paradigma, Visão de mundo, Educação.

ABSTRACT

This paper tracks the influence, presence and pivotal role of changes in the understanding of metaphor which accompanied the paradigm shift from objectivism to pluralism and relativism in education. These shifts are also reflected in the choice of teaching methodology. I argue that metaphors are constitutive of educational activities, events and processes and that they inter alia mediate foundational world view assumptions of these events and activities. Metaphor carries epistemic and ideological freight, functions as a vehicle of a world view and provides access to a discipline's assumptions about the way the world is structured.

Keywords: Metaphor, Paradigm, World view, Education.

1. Reigning in the topic: Three levels of pedagogy and three views of metaphor

Education is a comprehensive term. It covers the acts and events that are typical of education, like teaching and learning, the theories and policies which govern these activities and ultimately also the type of institutions within which these processes take place. One finds metaphors in all these diverse areas of education and they are also constitutive of the models and theories which form the subject matter of the various disciplines taught in schools and universities. Education and teaching can take place in a large variety of settings of which the school is but one. Industrial workshops, church related retreats and political caucuses all utilize some form of education, but this is not necessarily similar to education in the school. So when one is attempting to track the role of metaphor in education and teaching, it requires a closer look at education and teaching in a school setting. Primary, secondary and tertiary education takes place in schools but differ in their goals and objectives. Most of what follows is applicable to all levels of teaching and education, but the focus in this article is primarily on the role of metaphors as world views in education at a tertiary (college and university) level. A provisional list of roles include the following:

- 1 Metaphors could be constitutive to the *educational policies* we devise, e.g. the “market” metaphor or school choice (goods, services, consumers).
- 2 They can also be constitutive of the *teaching process* (e.g. teaching as orchestrating, conditioning, guiding or training).
- 3 They could function heuristically as a *tool for discovery* (spiral staircase or ladder).
- 4 They often function didactically as *approaches to teaching* (dramatization and role playing).
- 5 They sometimes qualify the *teaching actions* of the teacher (pottery, gardening, artistry, policeman, entertainer, sermonizer, scholar, a guide, a coach, a researcher, a sculptor, conductor, gardener, mid-wife, etc.)
- 6 At times they determine the way the *learner or learning process* is seen (sponge, filter, funnel, strainer).
- 7 They are also characteristic of the content of the *subject matter* that is being taught and this in turn is often determined by the curricular metaphors (system, mechanism, organism) within which the subject matter is taught.
- 8 Metaphors as tools for *communication*.
- 9 Metaphors in the understanding of the *nature of the school* as educational institution. Family, factory, etc).

Definitions of metaphor abound: Perhaps the simplest one is defining metaphor as seeing, describing or interpreting some unfamiliar educational phenomenon, event or action in terms of a familiar thing, event or action (e.g. teachers are guides, learning is an uphill battle). A more sophisticated description is one by Scheffler, (1979, pp. 128-130) who says: Metaphors are “... inventions of thought to explore a certain kind of possibilities in a heuristic way”. They give rise to ideas and hypotheses which can be explored and perhaps even tested. They act as powerful cognitive models through which educators and learners can understand educational phenomena by relating them to something previously experienced. As Petrie and Oshlag (1993, p. 58) states “...metaphor

is one of the central ways of leaping the epistemological chasm, between old knowledge and radically new knowledge”. And it is exactly the creative and innovative and interactive role of metaphor which creates the similarities between a student’s earlier understanding and the acquisition of new knowledge of an unfamiliar topic. Where metaphor is seeing, describing or interpreting one thing, act, event or experience in terms of another, recent theories, following Max Black (1962, 1977, 1993), have shown that in a metaphor an **interaction** takes place between two semantic fields. This leads to the creation of a novel meaning. From this perspective metaphorical meaning is not merely the comparison of traits of two entities or the substitution of a more literal meaning for a metaphorical one – both reductionist strategies – but the creation of novel meaning by means of interaction in which the meaning of both the literal and metaphorical elements of the two semantic fields are shifted and a new meaning is generated. Reductionist strategies in the use of metaphor (comparison and substitution) are not as productive and innovative as the interactive creation of radically new meanings are (Max Black). This is confirmed with respect to education when Petrie and Oshlag (1993, p. 585) say: “Interactive metaphor would allow truly new forms of knowledge and understanding to be acquired by the student without presupposing the student already knows, in some sense, that which is being learned”. In contrast to views that see metaphor mainly as ornamental or an aesthetic device I agree with Hesse (1983) that metaphor makes cognitive claims permeates all language use and are constitutive of most higher level theories.

There is a widespread recognition of the fact that metaphors play a significant aesthetical, ornamental and pedagogical role in education. This positive appreciation does not necessarily differentiate between metaphors constitutive of the theories underlying the pedagogical practice of teaching and learning or the acceptance of the fact that metaphors and models are essential and constitutive of the subject matter being taught or learnt. It often does not recognize that metaphor and analogy are more than instrumental, indispensable in mediating the acquisition of new knowledge. Moreover it is important to note that there is no single metaphor that can best capture all of the complexities of the educational phenomena under investigation and that any phenomenon can effectively be accessed by a multiplicity of metaphors. Educational phenomena are complex and require careful analysis in order to ascertain the level at which metaphors function.

In pedagogy acquisition of knowledge takes place on at least three levels. A significant dimension is the distinction between pedagogy in general and *pedagogical content knowledge* (Shulman, 1986; Petrie and Oshlag, 1993, pp. 590-1) specifically. The latter is the type of knowledge of the specific pedagogical requirements of a specific field of knowledge. Theories are present at both the general and the specific level. On both these levels theory and practice can be discerned. A third level is that of the subject matter being taught. When paradigm changes take place on these various levels they are often accompanied by shifts in the underlying epistemology of the theories dominant on that level. These changes in turn are reflected in different teaching methodologies. The complexity is compounded even more when it is taken into consideration that metaphors chosen to qualify the task of the school also have consequences for views concerning the practice of teaching.

In this paper I propose to track the influence, presence and pivotal role of changes in the understanding of metaphor which accompanied the paradigm shift from objectivism to pluralism and relativism in education. I shall argue that these shifts are also reflected in the choice of teaching methodology. I am postulating a relationship between underlying philosophical assumptions and pedagogy. This position assumes that metaphor also functions as a vehicle of a world view. For this

purpose the notion of a *root metaphor* is introduced. Pepper emphasizes that root-metaphors or world hypotheses are often generated from everyday experience and then extrapolated by means of analogy to some other realm of experience. It often functions as a philosophy, metaphysics or world view which constitutes the ultimate presuppositions or frame of reference for discourse on the world or a domain within it (Pepper, 1942; 1973;1982; Brown, 1977, p.125; Botha, 2007, p. 156). Metaphors are constitutive of the theories underpinning education at its various levels. This implies that the teacher be educated to discern the presence and role of metaphors at these various levels, that students and learners are taught the rhetoric of the universe of discourse and conceptual framework of a specific field, and discern the underlying assumptions and world views at work in the discipline (Postman, 1996, chapter 9). Both students and teachers need to come to terms with the foundational nature of these metaphors that carry the ideological freight (Eubanks, 1999, pp.419 – 442) of a discipline.

2. Paradigms and pedagogical content knowledge

Pedagogies based on an objectivist understanding of knowledge differ from those based on a more constructivist approach. The former approaches are characterized *inter alia* by a lack of appreciation of the cognitive import of metaphor. Absence of the recognition of the cognitive import of metaphor, Johnson (1981) attributes to the legacy of the “troubled life of metaphor”, which has its antecedents in the classical or traditional view of metaphor, initiated by Aristotle. In this view there is a fundamental difference between literal and metaphorical language. The literal is given priority and the metaphorical is primarily seen as decorative or ornamental. Learning processes are “... primarily objectivistic, which means that knowing and learning are processes for representing and mirroring reality” (Jonassen, 1991, p.5). In learning theories cognitive learning models are devised to “... discover the most efficient mapping of external reality onto learners” (Jonassen, 1991, p.7). Methodologies of teaching are based on behaviourist mental models and a Cartesian bifurcation of reality and rooted in objectivism (Jonassen, 1991, p. 8). About objectivism, Jonassen writes:

Objectivism - the more common scientific conception of reality - holds that there is an objective reality that we as learners assimilate. The role of education is to help students learn about the real world. Students are not encouraged to make their interpretations of what they perceive; it is the role of the teacher or the instruction to interpret events for them. Learners are told about the world and are expected to replicate its content and structure in their thinking. (JONASSEN, 1991, p. 10)

This approach could be designated as the “mortuary view” of knowledge.

3. A “Mortuary body” of knowledge: The demise of the objectivist paradigm of knowledge

Teaching based on positivist and objectivist assumptions assume that the body of knowledge to be transmitted to the student is “dead”. This means that the student passively receives the body of knowledge without taking responsibility for interactively appropriating the knowledge as his own. The radical demise of the objectivist paradigm in educational circles led to the rise of a variety of

constructivist theories. Simultaneously with the demise of the objectivist paradigm of knowledge the research of Lakoff, Johnson, Turner et al (1980; 1981a; 1981b; 1986; 1987; 1988; 1989; 1999) proposed the existence of “conceptual metaphors” and argued that these conceptual metaphors are anchored in embodiment. The new embodiment theories of metaphor and empirical research concerning metaphor comprehension, in a wide variety of disciplines, have brought about changes in the understanding of the nature of knowledge, reference, rationality, truth, meaning, reality, language and its relationship to the world.

Jonassen (1991, pp. 10-11) contrasts the objectivist approach with that of constructivism that believes there is no real world, no objective reality that is independent of human mental activity. Constructivists hold to an important epistemological assumption that “...meaning is a function of how the individual creates meaning from his or her experiences”. He points to some of the insights that can be gained from the latter theory. Their emphasis on instruction within context is one such an advantage and another strategy is the presentation of multiple perspectives to learners. On the other hand, views which do recognize the cognitive and constitutive role of metaphor in theorizing and the interactive view of knowledge formation will give rise to different approaches in teaching. The insightful articles of Jon Ogborn (1997), Andreas Quale (2002) and Iris Yob (2003) discuss various aspects of this phenomenon.

In both approaches the **level** of the discussion needs to be identified. Theory or practice in pedagogy, the subject matter of a discipline or pedagogical content knowledge represent different levels of education. Recognition of the role of metaphor and choosing a specific understanding of metaphor (comparison, substitution or interaction) will also have consequences for understanding the implications on all the mentioned levels. These theoretical positions require more systematic analysis, but are mentioned here to demonstrate that epistemological assumptions embedded in metaphors play a role in education. In this paper I assume that metaphors are prevalent at all the above mentioned levels of education and agree with Boyd (1993, p.358) that “...metaphor is one of the many devices available to the scientific community to accomplish the task of accommodation of language to the causal structure of the world...”. In the case of pedagogy the influence of metaphor is via the theories that underpin pedagogical practice (Miller, 1987, p.222) (e.g. students are sponges) and also via the content of the subject matter being taught (e.g. atoms are [like] solar systems). In both these cases the interactive view of metaphor provides the best understanding of how metaphor mediates conceptual change and becomes embedded constitutively in theories.

4. Metaphor in Teaching

In a review essay titled “Thinking constructively with metaphors”, Iris M Yob (2003) reviews the work of Barbara J. Thayer-Bacon (2000) *Transforming critical thinking*. New York. Teachers College Press, who provides us with a stimulating example of the way these types of assumptions are at work in the process of teaching. In this work the author (Thayer-Bacon) compares two different metaphorical approaches to teaching and learning. She applies the metaphor of a “quilting bee” to the realm of teaching and learning. In this metaphor she draws heavily on constructivism, critical thinking and a collection of feminist, Womanist and Third World thought (Yob, 2003, p.129). The quilt that emerges from the combined activity of quilters is the accumulated and shared experience of a group of thinkers. A quilting bee is a place of action. The metaphor conjures up a number of **associated commonplaces** as Black (1962) would say: Knowing is a social enterprise, human

beings are contextually embodied and they come to know through their embedded bodies and minds (Yob, 2003, p.130). This means the reason or mind is not the sole maker of knowledge, but that practical hands-on experience, emotion and intuition also play a role. She contrasts this with the symbol of an alternative prevailing viewpoint, Rodin's sculpture **The Thinker**. She says:

Here is a white male, solitary, detached, passive, representing the ideal knower, scholar or "man of letters". When these contrary grounding metaphors are applied to classroom approaches, very different scenarios emerge. *The Thinker* predisposes one to imagine a classroom of quiet order, silent work, minds focussed on abstractions, pupils sitting at desks with open books. The quilting bee conjures up a classroom full of talk, movement, manipulatives, experimentation, group projects, maybe some laughing, certainly some interaction with learning materials and each other... (Yob, 2003, p.130-131).

Obviously both these metaphors have limitations, but they also convey two different views of teaching and learning. The former method emphasizes action and interaction whereas the latter method emphasizes the more objective, distanced and abstract relationship of the learner to the object of study. The curriculum to some extent also dictates the type of teaching required to accomplish its educational goals. In both these examples metaphors play a significant role and convey some understanding of the meaning of the "world" being portrayed.

Most teachers know experientially that their own view of the nature of their task is often expressed by means of metaphor and that metaphor is one of the central ways of leaping the epistemological chasm between old and radically new knowledge. When metaphor is seen as a comparison between selected similarities between two poles, it obviously cannot lead to the acquisition of new knowledge. The interactive view of metaphor on the other hand provides more cues for the substantiation of the claim that metaphor generates new knowledge. As the result of the interaction between two semantic fields a new field of meaning is construed which opens up new aspects of knowledge. But ultimately the context within which the metaphor is utilized sets the parameters of meaning of the new semantic field.

Andreas Quale (2002, p.454) says: "The act of teaching implies conveying a certain body of knowledge to the learners, and in so doing we cannot avoid also projecting an image of the "meaning" of this knowledge - i.e. **an epistemic content**". Quale argues that the teacher in the natural sciences will transmit to their students their understanding of the nature of science whether he or she is conscious of doing that or not. In teaching this often means that the teacher utilizes a text book with theories about the nature of the world and the nature of science that implicitly has a world view embedded in it - a world view that the teacher often tacitly adheres to and transmits to the student.

5. Root Metaphors in and of Education

Metaphor is one of the strongest pointers to the type and presence of world views and philosophical assumptions implicitly assumed or explicitly acknowledged in the theories as basis of the curriculum and pedagogy. It is important to note that **world view** in this context means the **scientific** world view of these two dimensions of education. (Cf. Kuhn *Structure of Scientific Revolutions*, 1973, chapter X, p. 11 ff). It sets the boundaries for the permissible metaphors and analogies that are basic to a disciplinary paradigm. A number of other assumptions are basic to education in the comprehensive

sense of the term. They include: the nature of humankind, of knowledge, of the school, of teaching and learning and the assumptions present in the subject matter of the theories being taught. There is a clear relationship between the metaphorical premises chosen to portray the nature of a school and those at the basis of the choice of a curriculum. For example: If one sees the school as a **factory**, then it is just a small step to thinking about the curriculum as guideline for **production**, the student as **raw material** and an even smaller step to visualize teaching and learning as processes that are aimed at some form of efficient production, rational control and testable outcomes. In this respect Cook-Sather (2003, p. 954) says:

The root metaphor of education as production and the multiple branches that spring from it - school as factory; curriculum as assembly line; teacher as factory worker, machine, or executive; and students as products - create a version of reality that is scarcely more humane than the construct of the Matrix.

If, on the other hand, the school is visualized as an institution with the primary qualifying task of **curing** the ills of society, the school needs to diagnose these ills, and provide prescriptions for therapy and treatment (Cook-Sather, 2003, p.956). In this scenario the teacher becomes a therapist and the student or society a sick patient in need of a remedy. Cook-Sather (2003, p.958) states that although these two root metaphors are ostensibly opposites they lead to similar effects in the learning processes of the students. Both keep students passive and managed by or controlled by teachers. She suggests that education must be guided by life-affirming creative metaphors "... that unsettle, that expect students to seek, find and invent what we do not yet know, that lead us not only to imagine but also to create other possible worlds" (2003, p.959). These life-affirming creative metaphors foreground human relationships, interdependence, communication and various forms of evolution and stand in contrast to the mechanistic and medical models (2003, p.960). Examples of such life affirming metaphors are those that strive for more humane ways to conceptualize and practice education. Examples are education as growth, learning as participation and the teacher as a gardener. The latter example has also been worked out extensively by David Smith in his exposition of the educational philosophy of Comenius (Smith, David. 2000, pp.38 -51; 2007). Comenius also pursued other metaphors such as the metaphor of **light** which was introduced in his *Via Lucis* (The Way of Light) written in 1668 (Yob, 2003, p.137; Smith, 2000, p.40). Cook-Sather's own suggestion is to work with the metaphor of education as **translation** (2003, p.961). To this one could add a large number of others: education as conditioning, narration/story telling, as formation, as power/control or mental discipline, as socializing, as civilizing, as recapitulation, etc.

One dimension of Cook-Sather's helpful analysis requires comment. As indicated earlier the term **root metaphor** originated from Pepper (1942) but is used in a variety of meanings by others. I prefer to use it to indicate the deepest religious, philosophical or perhaps even mythological type of metaphor which lies at the **root** of a way of looking at educational phenomena. In the literature the term root metaphor is not used in a uniform manner. So each analysis emphasizes its own interpretation of **root**. Here I intend to use the term **root** in two possible ways: If we assume that the primary structural task of the school is the development or dis- closure of cognitive abilities, discernment and cultural formation of the learners (wisdom), one could make a choice out of a variety of possible (root) metaphors in terms of which the structure of the school can be understood. The school as **plant** (biological growth), as **factory** (mechanical images) and **systems** are some of the more obvious ones that come to mind. Cook-Sather (2003, p. 964) has made an extensive list of

potential metaphors used at various levels of education. She says that these metaphors are value-laden and suggests that ...

Every metaphor assumes or generates a lexicon, a vocabulary, a way of naming within the conceptual framework of the metaphor, which embodies and reflects certain underlying values, and which has the potential, if taken as totalizing, to eclipse other ways of thinking and behaving. (COOK-SATHER, 2003, p.950)

This poses the question whether and when all metaphors are apt, **fitting** and equally able to provide access to the nature of reality. Clearly, there are limits to the potential multiplicity of metaphors that could be utilized in any specific case. But, what sets these limits and how are they determined? Ricouer talks about the **itineraries of meaning** which a metaphor provides, indicating that some meanings are out of bounds and could lead one astray. Part of the answer to the question about the limits of the itinerary of meaning is the fact that the world in which we live is an orderly and stratified world and that this orderly stratification is also characteristic of all human acts, relationships, events, processes and experience. It is imperative that one obeys the limits and boundaries set by such entry points and not become victimized by the choice of metaphor. Victimization implies reducing the wide diversity of educational phenomena to one perspective. Closely related to this form of reductionism is the tendency to identify the theory constitutive metaphor or models at work in theorizing, with full reality - a phenomenon called **metaphorical hypertrophy** (Weltman, 1973).

6. Metaphorical Maps of Meaning

The fact that metaphors harbour this potential to become **totalizing** indicate that they are not only indicative of the structure of education (e.g. business, healing etc.) but that they can also harbour a second meaning, which I would like to call **directional** meaning. This refers to the fact that “No metaphor comes without ideological freight” as Eubanks (1999, pp. 419 - 442) states. The choice to portray a school by means of business discourse is a choice for a specific understanding of the nature or structure of the school as is a choice to portray the school as the extension of the family. In both these choices, i.e. the school as business or as extended family the decisive directional element is embedded in the form of sets of norms that have to be adhered to. Eubanks speaks of the “cultural motivation of metaphoric mappings” (1999, p. 421). Aptness of metaphors and metaphorical mappings prove to be determined by **licensing stories** (truisms, personal anecdotes, recounted stories reflecting their ideologies). Eubanks argues that his re-examination of metaphor reveals complexly operating rhetorical patterns. He states that these patterns help to constitute conceptual metaphors and that the development of a richer account of metaphor as a cultural phenomenon is possible if the patterned relationship between metaphor and other discursive forms like **licensing stories** are considered (1999:420). His research showed that a **licensing story** expressed the discussant’s view of “... how the world does work and how the world should work” (1999, pp. 424, 426). These licensing stories are often embedded in or form the basis of a **standard cultural allegory** (Eubanks, 1999, p.29). Eubanks says:

Licensing stories are narratively structured representations of an individual’s ideologically inflected construal of the world. Metaphor aptness - which is to say, the aptness of possible mappings - depend crucially upon this construal (Eubanks, 1999, p.437).

Bullough and Gitlin (2001, p.49) expresses a similar idea when they claim that “...people are born into metaphorical meaning systems”. This state of affairs also harbours some difficulties, Alison Cook-Sather warns (2003, p.951) that if one embraces a single, definitive metaphor without acknowledging the premises underlying it, “... then the metaphor can be more deluding than illuminating”. I would add that when **root** is used in the second sense it is closer to a **religious-directional** view of the world which indicates the fact that individual and communal allegiance to a specific root metaphor or a set of ideologically inflected metaphors are characterized by strong religious overtones. These views of metaphor are a far cry from the Aristotelean legacy with its objectivist view of language - a legacy which also characterizes modernity. It is the changes in these views of metaphor that have led to new interpretations of the role of metaphors in a variety of fields and specifically education.

Perhaps the ideological inflection at stake here comes to expression on the one hand in the choice of metaphors which inevitably lead either to objectivism on the one hand or to relativism on the other. In the objectivist and positivist tradition metaphor was ostensibly ruled out (Cf. *The Wissenschaftliche Weltauffassung der Wiener Kreis*, Neurath, O, 1973), whereas with the growth of the recognition of the presence and role of metaphor the pendulum swung towards relativism, where there is no constant and invariable reality, no grand narratives and no total knowledge of the subject. To the contrary the subject is decentered and local and particular knowledge and diversity of potential values are seen as characteristic of postmodern approaches to teaching

It needs little argument that these developments and the revised view of knowledge which followed from it, would impact the views of education, the school, its theories of teaching and learning, teachers and learners and the curriculum. All these dimensions of education harbour contextually embedded epistemological and anthropological assumptions which are conveyed to educational practice via metaphorical models.

7. Teachers: Cutting the world at its joints

When it is acknowledged that most of the theories basic to teaching, learning and education find their sources in metaphor, then the acquisition of (metaphorically mediated) knowledge is per definition an interpretative activity embedded in patterns of action. This means that the learner should not only know that e.g. there is such a thing as **Systems Theory**, but should be able to actively explore and unpack the sets of associated commonplaces and novel fields of meaning which such a metaphor unlocks.

Yes, poets use metaphors, but so do biologists, physicists, linguists and everyone else who is trying to say something about the world - says Postman (1996, pp. 173,4). Through metaphor we attempt to understand some unfamiliar thing, event or state of affairs in terms of another more familiar thing, event or state of affairs. We “...see the world as (if it is) one thing or another...”. A couple of more common examples are: Is history linear or circular? Is history unfolding according some instructions of Nature or according to a Divine providential plan? Are our genes like information codes? All these examples are rooted in overarching philosophical traditions and world views which dictate the itinerary of meaning of the basic concepts utilized. They harbour the implicit categorizations of the diversity and coherence of the world and the ideological freight embedded in these categorizations.

In Neil Postman's classic book *The End of Education. Redefining the value of the school* (1996, p.175) he states that "...definitions, questions, metaphors - ...are three of the most potent elements with which human language constructs a worldview". Neil Postman develops an intriguing chapter with the title: "The Word Weavers/ The World Makers" in his book (1996, p.172) in which he states that many teachers have failed to notice the "... principal intellectual instrument available to human beings ..." (1996, p.173;cf. Shulman, 1987) namely questions, definitions and metaphors. He says that in most schools metaphor does in actual fact come up, but usually taught by the English teacher illustrating its use by poets. The effect of this type of teaching is that most students come to believe that metaphor has a decorative or emotive function only. Moreover the majority of students and teachers have a view of the nature of metaphorical language that juxtaposes it with **literal** language, which they would regard as the primary form of language. Natural scientists are especially hard to convince that their most significant theories are based on metaphors, whereas some of the most significant work in the area of metaphor has been done by mathematicians and physicists! This can be attributed to the residual impact of the objectivist understanding of science and a stubborn allegiance to the **double language thesis**.

Postman speaks about "...our language habits are at the core of how we imagine the world" (Postman, 1996, p.176) and states that metaphor provides access to a discipline's assumptions about the way the world is structured. He expresses his amazement at the fact that those who write about education do not pay much attention to the role of metaphor in the understanding of the subject. He says a student cannot understand a subject without paying some attention to the metaphors at the foundation of the subject. In not doing this teachers deprive the student of the opportunity to confront the basic assumptions of the theories in his subject. He urges teachers that the study of these elements be given the highest priority in school. World making through language is the story of how we make the world known to ourselves and how we make ourselves known to the world. What we do or don't believe comes to expression in our language. These beliefs reflect a community's habitual way of talking about reality. Unfortunately, Postman laments, the ways in which language creates a world view are often not a conscious part of the process of schooling (1996, p.177). He cites a number of reasons for this:

1. In the education of teachers, this topic is not introduced.
2. It is generally believed that the subject is too complex for schoolchildren to understand.
3. Metaphor is usually dealt with in language courses and predominantly addressed in poetry or formal grammar.

The study of language as a world maker is inescapably of an interdisciplinary nature, so that teachers often do not know which subject should undertake it.

Postman proposes that in every subject - from history to biology to mathematics - students be taught, explicitly and systematically, the universe of discourse that comprises the subject. Each teacher would deal with the structure of questions, the process of definition, and the role of metaphor as these matters are relevant to his or her particular subject (1996, p.186). This also provides a great opportunity to show the way these definitions, questions and metaphors were formulated in the past and that there are currently also different views on these matters. This is an important argument for the inclusion of the history of the discipline in the process of education. Publications dealing with

the history of **forces** and **fields** or atom theories provide ample examples of how important the study of the historical transformation and displacement of meaning of terms are in the history of physics.

An important reason why this approach is not well received is the fact that many teachers still adhere to a positivist and objectivist understanding of their field. They also assume that these philosophical assumptions are either not present or that dealing with metaphysical or world view assumptions delays the process of transfer of **factual** knowledge. Conceded, the focus on metaphor, definition and question might appear to be abstract, but he says: “Abstracting is the continuous activity of selecting, omitting, and organizing the details of reality so that we experience the world as patterned and coherent” (Postman, 1996, p.179). An abstraction “... is a kind of summary of what the world is like, a generalization about its structure” (Postman, 1996, p.181). So when students are confronted with the basic metaphors of theories concerning wealth or the market, or health or normality, they are able to also identify alternative ways of thinking about these matters and above all critical alternative ways of thinking. Critique will be embedded in alternative views of the world that claim to do a better job at “...cutting the world at its joints” (Boyd, 1993). Alternative ways of thinking and knowing articulated in new conceptual schemes obviously require alternative ways of approaching teaching and learning.

References

BLACK, M. **Models and Metaphors: Studies in Language and Philosophy**. Ithaca: Cornell University Press, 1962.

———. More About Metaphor. **Dialectica**, V. 31, n. 3-4, pp. 431-57, 1977.

———. More About Metaphor. In ORTONY, A. (ed.) **Metaphor and Thought**. 2. Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp.119-43.

BOTHA, M.E. **Metaphor and its Moorings**. Studies in the Grounding of Metaphorical Meaning. Bern. Peter Lang, 2007.

BOYD, R. Metaphor and theory change: what is “metaphor” a metaphor for ? In ORTONY, A. (ed.) **Metaphor and Thought**. 2. Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp. 481- 532.

BROWN, R. **A Poetic for Sociology**. Toward a Logic of Discovery for the Human Sciences. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

BULLOUGH, R.V. JR & GITLIN, A. 2001. **Becoming a student of teaching**. Methodologies for exploring self and school context. New York: Garland Publishing co., 2001.

COOK-SATHER, A. Movements of Mind: The *Matrix*, Metaphors, and re-imagining Education. **Teachers College Record**, V. 105, n. 6, pp. 946-977, 2003.

EUBANKS, P. The Story of Conceptual metaphor. What motivates metaphoric mappings? **Poetics Today**, Fall, V. 20, n. 3, pp. 419-442, 1999.

HESSE, M.B. The Cognitive Claims of Metaphor. In VAN NOPPEN, J.P. (ed.) **Metaphor and Religion**, Brussel: Vrije Universiteit, 1983, pp. 27- 45.

JOHNSON, M. (ed.) **Philosophical Perspectives on Metaphor**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1981.

JONASSEN, D.H. Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? **Educational Technology Research and Development**, V. 39, n. 3, pp. 5-14, 1991.

KUHN, T.S. **The Structure of Scientific Revolutions**. 2. enlarged edition. International Encyclopedia of Unified Science. Vol. II, no. 2. Chicago: University of Chicago Press, 1973.

LAKOFF, G. The Meanings of Literal. **Metaphor and Symbolic Activity**, V. 1, n. 4, pp. 291-96, 1986.

———. **Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

———. Cognitive Semantics. In ECO, U., SANTAMBROGIO, M. & VIOLI, P. (eds.) **Meaning and Mental Representations**. Bloomington: Indiana University Press, 1988, pp.119-54.

LAKOFF, G. & Johnson, M. **Metaphors We Live By**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. Conceptual Metaphor in Everyday Language. In JOHNSON, M. (ed.) **Philosophical Perspectives on Metaphor**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1981a, pp. 286-328.

———. The Metaphorical Structure of the Human Conceptual System. In Norman, D.A. **Perspectives on Cognitive Science**. Norwood, NJ: Ablex Publishing Co., 1981b, pp. 193-206.

———. **Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought**. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, G. & TURNER, M. **More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor**. Chicago: University of Chicago Press, 1989.

MILLER, S.I. Some Comments on the Utility of Metaphors for Educational Theory and Practice. **Educational Theory**, Summer, V. 37, n. 3, pp. 219-227, 1987.

OGBORN, J. Constructivist metaphors of learning science. **Science and Education**, V. 6, pp. 121-133, 1997.

NEURATH, O. **Empiricism and Sociology**. Wissenschaftliche Weltauffassung der Wiener Kreis, chapter 9. Dordrecht:Reidel, 1973.

PEPPER, S.C. **World Hypotheses: A Study in Evidence**. Berkeley: University of California Press, 1942.

———. **World Hypotheses: A Study in Evidence**. 6. ed. Berkeley: University of California Press, 1970.

———. Metaphor in Philosophy. In WIENER, P.P. **Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas**. New York: Scribner, 1973, pp.196-201. Reprinted in **The Journal of Mind and Behavior**, V. 3, n. 3, 1982, pp. 197-206.

PETRIE, H.G. & Oshlag, R.S. Metaphor and learning. In ORTONY, A. (ed.) **Metaphor and Thought**. 2. Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp. 579 -609.

POSTMAN, N. **The End of Education**. Redefining the value of school .Vintage. Random House, 1996.

QUALE, A. The Role of Metaphor in Scientific Epistemology: A Constructivist Perspective and Consequences for Science Education. **Science & Education**, V. 11, pp. 443-457, 2002.

SCHEFFLER, I. **Beyond the Letter: A Philosophical Inquiry Into Ambiguity, Vagueness, and Metaphor in Language**. Routledge and Kegan Paul, 1979.

SHULMAN, L.S. Those who understand. Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, V. 15, pp. 4-14, 1986.

SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching. Foundations of New Reform. **Harvard Educational Review**, V. 57, pp. 1-22, 1987.

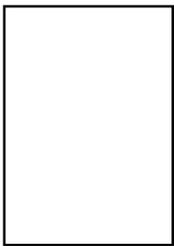
SMITH, D.I. & CARVILL, B. **The Gift of the Stranger**. Faith, hospitality, and foreign language learning. Grand Rapids: Eerdmans, 2000.

SMITH, D.I. Biblical imagery and Educational Imagination: Comenius and the Garden of Delight. In LYLE JEFFREY, D. & EVANS, C.S. (eds.) **The Bible and the University**. Scripture and Hermeneutics Series, V. 8, 2007. pp. 188-215.

THAYER-BACON, B.J. **Transforming Critical Thinking**. New York: Teachers College Press, 2000.

WELTMAN, J.J. **Systems Theory in International Relations: A Study in Metaphoric Hypertrophy**. Lexington: Heath and Co, 1973.

YOB, I.M. Thinking constructively with metaphors. A review of Barbara THAYER-BACON, 2000. **Transforming critical thinking: Thinking constructively**. New York. Teachers College Press. **Studies in Philosophy and Education**, V. 22, pp. 127-138, 2003.



A FIGURATIVIDADE E O ENSINO DE LÍNGUAS

Emilia Maria Peixoto Farias*

Marcos Venícius de Meneses Sabóia

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é apresentar os resultados de pesquisa em desenvolvimento a respeito do tratamento da linguagem figurada no ensino de línguas, descrevendo e discutindo os princípios subjacentes à prática adotada na abordagem do ensino de Português e Inglês como Línguas Estrangeiras (PLE e ILE) e de Inglês para Fins Específicos (IFE). O corpus da pesquisa foi composto por expressões metafóricas extraídas de manuais didáticos disponíveis no mercado nos últimos dez anos. Os fundamentos teóricos que embasaram nossa pesquisa são, principalmente, aqueles descritos na Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF & JOHNSON, 1980; 1999). O tratamento dos dados demonstrou que pouca atenção é devotada ao aspecto metafórico das expressões linguísticas nos manuais investigados.

Palavras-chave: Metáfora, Metonímia, Ensino de línguas.

ABSTRACT

This paper aims to present the results of an ongoing research on how figurative language is treated in language teaching, by describing and discussing the principles which underlie the teaching of English and Portuguese as Foreign Languages (PFL and EFL) and English for Specific Purposes (ESP). To accomplish our objective, we have analyzed book series that have been on the market in the last ten years. The theoretical principles upon which we have based our research are mainly those described in the Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF & JOHNSON, 1980; 1999). The results of the data have shown that little attention is paid to the metaphorical aspect of the linguistic expressions in the analyzed book series.

Keywords: Metaphor, Metonymy, Language teaching.

* Universidade Federal do Ceará – UFC, Projeto CNPq.

Considerações Iniciais

Na prática docente, percebemos que os aspectos referentes à figuratividade, aí incluídos metáfora, metonímia e expressões idiomáticas, por exemplo, são assuntos sempre vistos como complexos e difíceis de serem ensinados e, conseqüentemente, difíceis de serem aprendidos. Dessa forma, somente o aspecto não-figurado das expressões lingüísticas recebe atenção desde os níveis ou séries elementares, enquanto que o aspecto figurado da linguagem é deixado para níveis mais avançados sendo, preferencialmente, abordado nas seções de literatura. Isso leva o aprendiz a crer que estamos tratando apenas de figuras retóricas, dissociadas de qualquer atividade de raciocínio, utilizadas tão somente na linguagem literária, escolhidas conscientemente pelo indivíduo e usadas quase que tão somente por poetas e escritores consagrados. Sendo assim, estabelecemos dois objetivos de pesquisa: o primeiro é **saber como é tratada a figuratividade no ensino de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras** e o segundo é **apresentar e discutir os princípios que ancoram essa práxis**. Nossas hipóteses são aquelas que sustentam a tese da dicotomia ou segmentação da língua em dois níveis: o literal e o figurado. Subjacente a tais princípios, está a tese da retórica clássica, qual seja, a linguagem serve para descrever o mundo e seus fatos de forma objetiva e transparente e que a metáfora é tratada como um fenômeno estritamente lingüístico, sem qualquer valor cognitivo. Para avançarmos em nossas discussões, devemos apresentar a noção de linguagem que defendemos.

Em linha com Farias e Marcuschi (2006, p. 118), “a linguagem não pode ser considerada como uma forma de representar a realidade.” Esta seria uma visão reducionista da linguagem. Como os autores, “defendemos o postulado da atividade criativa da linguagem, que resulta das práticas discursivas construídas e reconstruídas interativa e colaborativamente entre sujeitos.” (FARIAS E MARCUSCHI, 2006a). Dentro dessa perspectiva, a linguagem figurada será compreendida não como ornamento poético, mas como integrante da linguagem diária e pertencente aos mais variados tipos de discurso sendo, portanto, parte integrante das formas de conhecer e perceber o mundo. Mostraremos, a seguir, como a Linguística Cognitiva pode contribuir para a mudança na noção de figuratividade e sua conseqüente aplicação ao ensino.

1. A Importância da Linguística Cognitiva para o Ensino de Línguas

A Linguística Cognitiva nasce em 1980, mas institucionaliza uma década posteriormente com a criação da “International Cognitive Linguistics Association”, com o lançamento da revista “Cognitive Linguistics” e a publicação da coleção “Cognitive Linguistics Research”. Dentre os destaques da LC citamos George Lakoff (1987), Lakoff e Johnson (1980), Lakoff e Turner (1989), Ronald Langacker (1987; 1990; 1991) e Leonard Talmy (1978; 1983; 1985; 1988a, b) como aqueles cujos trabalhos resultaram em interesse diversificado dentro desse novo paradigma. Desde o seu surgimento, a Linguística Cognitiva tem despertado o interesse em estudos que aproximam cognição e linguagem. Como resultado, muitos trabalhos de referência foram publicados e, além daqueles anteriormente mencionados, citamos: *Metonymy and metaphor: different mental strategies of conceptualization*, de autoria de René Dirven (1993); *Figurative thought and figurative language*, de R. W. Gibbs (1994); *The literary mind* de Mark Turner (1996); *Metaphor: a practical introduction e Metaphor and culture*, de Zóltan Kövecses (2002; 2005); *Researching and applying metaphor*, editado por Lynn Cameron e Graham Low (1999); e *Finding metaphor in Grammar and usage*, de Gerard Steen (2007).

De acordo com Silva (1997), pela negação da tese da linguagem como entidade autônoma, a Linguística Cognitiva opõe-se ao estruturalismo e ao gerativismo. O estruturalismo estuda a linguagem como um **sistema que se basta a si mesmo** (com a sua própria estrutura, os seus próprios princípios constitutivos, a sua própria dinâmica) e, por conseguinte, o mundo que ela representa e o modo como através dela o percebemos e conceituamos considera-os como aspectos **extra-linguísticos**. Para a Linguística Cognitiva, nem a **língua** é vista como um sistema autônomo (como no **Estruturalismo**), nem a faculdade da linguagem é vista como um componente autônomo da mente, específica e, em princípio, independente de outras faculdades mentais (como na abordagem gerativista).

A Linguística Cognitiva é uma abordagem da linguagem que se baseia na percepção e conceituação humana do mundo. Caracteriza-se por três posições: (1) a negação da existência de uma faculdade linguística autônoma na mente; (2) o entendimento da gramática em termos de conceituação e (3) a asserção de que o conhecimento da linguagem parte do uso da mesma. (CROFT E CRUSE, 2004).

Por não perceber a linguagem como um produto da cultura em que vivemos e não entender as relações de sentido que formamos diariamente, muitas expressões linguísticas são entendidas como linguagem formal por uma visão tradicionalista. Dentre tais expressões, a metáfora e a metonímia são vistas como **figuras de estilo**, isto é, mecanismos retóricos de ornamentação da linguagem. A observação de que a linguagem é cheia de metáforas levou muitos estudiosos a terem uma nova visão da mente humana. A metáfora passa a ser vista como um elemento importante no processo de entendimento da própria compreensão humana e não mais como um simples ornamento do discurso. (LAKOFF E JOHNSON, 1980; 1999; KÖVECSES, 2003).

1.1. A Metáfora como Processo Cognitivo

Na tradição retórica, a metáfora é considerada um fenômeno de linguagem apenas, ou seja, um ornamento linguístico, sem nenhum valor cognitivo. É considerada, portanto, como um desvio da linguagem usual e própria de linguagens especiais, como a poética. Subjacente à perspectiva cognitiva da metáfora, há princípios caros à Linguística Cognitiva que aqui apresentaremos brevemente. Lakoff e Johnson (1999, p. 4) discutem solidamente os fundamentos da compreensão do pensamento metafórico sustentados na compreensão da razão como sendo:

- a) corpórea – os mesmos mecanismos que são utilizados na realização dos movimentos motores também estão na base do nosso sistema conceptual e nos modos como raciocinamos;
- b) evolutiva – o aparato cognitivo do qual somos dotados é resultado de mudanças que ocorreram no curso de nossa evolução. Sendo, assim, a razão humana passa a ser vista como um continuum que liga o homem aos demais animais;
- c) inconsciente, imaginativa e metafórica, em grande parte;
- d) moldada emocionalmente.

Esses princípios resultam na compreensão da mente ser alicerçada, em grande parte, pelas características próprias do corpo e pelo ambiente no qual o homem está inserido. Dessa forma, o sistema conceptual é em grande medida universal ou quase-universal e as semelhanças podem ser atestadas por meio de pesquisas entre línguas e culturas diferentes.

A linha cognitivista opõe-se à teoria cartesiana; corpo e mente não são mais vistos como separados, pois, segundo Lakoff e Johnson (1980), compreendemos o mundo por meio de metáforas construídas com base em nossa experiência corporal. Acrescentam os autores:

A afirmação mais importante que fizemos até aqui é que a metáfora não é somente uma questão de linguagem, isto é, de meras palavras [...] **os processos do pensamento** são em grande parte metafóricos. Isso é o que queremos dizer quando afirmamos que o sistema conceptual humano é metaforicamente estruturado e definido. (p. 48)

A partir desse pensamento, surge em 1980, a Teoria da Metáfora Conceitual, com o livro *Metaphors we live by* dos autores supracitados. Iniciou-se, portanto, a discussão sobre a natureza e a estrutura da metáfora sob essa nova perspectiva: ela é conceitual e tem grande influência em boa parte do pensamento e raciocínio do ser humano.

Como descrito em Farias e Marcuschi (2006a, p. 123), para o estabelecimento das bases da teoria da metáfora conceitual, vários aspectos ou elementos passaram a integrar a teoria. De acordo com Kövecses (2005, p. 5-7; 117-130), esses elementos podem ser descritos de forma bem detalhada. Resumidamente, os elementos são: (1) domínio-fonte (mais concreto); (2) domínio alvo (mais abstrato); (3) experiência (de base corpórea); (4) estruturas neurais que correspondem ao domínio-fonte e ao domínio-alvo e (5) a relação entre os diferentes domínios (sempre que um domínio-fonte é ativado, pode ocorrer ativação de outro(s) domínio(s)-alvo; (6) expressões lingüísticas metafóricas; (7) mapeamento ou correspondência entre domínios; (8) mapeamentos adicionais entre domínios que geram inferências; (8) realização não-verbal de metáforas; e (9) modelos culturais que são representações a respeito do mundo.

Segundo Carvalho (2003), as metáforas são mapeamentos entre domínios conceituais, quais sejam: domínio fonte e domínio alvo. Assim sendo, levamos de um domínio para o outro nossos extensos conhecimentos sobre o domínio fonte e todas as inferências que podemos fazer nesse domínio para o domínio alvo. A estrutura DOMÍNIO-ALVO É DOMÍNIO-FONTE, em caixa alta, é usada como forma mnemônica de nomear esses mapeamentos metafóricos. Não confundir o nome do mapeamento com o próprio. **Mapeamento** é o conjunto de correspondências conceituais, ou seja, a forma mnemônica TEMPO É DINHEIRO se refere ao conjunto de correspondências conceituais entre TEMPO e DINHEIRO.

1.2. Da Linguística à Didática

Após breve descrição da teoria contemporânea da metáfora, que realça o seu valor cognitivo antes de qualquer outra função, chegamos à questão apresentada desde o início: de que modo podemos aplicar o conhecimento deste processo cognitivo ao contexto de ensino de uma língua estrangeira?

É importante começar pela conscientização de que a aprendizagem de uma nova língua se faz na base do conhecimento de um primeiro idioma. Segundo Abrantes (2001), “a língua materna (LM) não pode ser encarada como um tabu na aula de língua estrangeira (LE), mas antes como o porto seguro onde é possível e até desejável ancorar o novo conhecimento.” Aprender algo novo por meio da associação do que já conhecido não é apenas fonte de segurança para o aluno, mas oferece igualmente mais garantia de sucesso da aprendizagem. Aprender é um processo cumulativo.

No caso particular das expressões linguísticas metafóricas como as que veremos, o reconhecimento da importância desta estratégia conceitual no uso cotidiano da LM é o primeiro passo a dar. Em linha com Abrantes (2001), a partir desta conscientização é possível ensinar uma LE, estabelecendo redes de referência, que nos permitam abordar novos campos lexicais e explorar as potencialidades das extensões da metáfora conceitual nessa língua, comparando-as com o que acontece na LM. Trabalhar (ou quase **jogar**) com a língua a este nível, segundo Abrantes, dá ao aprendiz uma sensação de domínio do desconhecido, que, no mínimo, ajudará a ultrapassar medos e a cultivar a autoconfiança e, além disto, testar a sua criatividade.

A nosso ver, parece-nos que esse novo entendimento ainda não foi amplamente aplicado ao ensino de línguas, uma vez que são poucas as iniciativas de introduzir nos manuais didáticos a noção de metáfora como integrante das formas de pensar, de raciocinar. Nessa perspectiva, entendemos que os alunos podem se beneficiar do estudo de expressões tidas como **linguagem difícil** desde o início da aprendizagem de uma língua estrangeira, a partir da compreensão de que a metáfora licencia formas de comunicação e conceituação, pois, segundo Carvalho (2003), “a metáfora é uma janela para os sistemas do conhecimento que são relevantes e centrais em uma determinada cultura”.

2. Abordagem Metodológica

2.1. Método de Abordagem

Para esta pesquisa utilizamos o método dedutivo, por percebermos falta de clareza na literatura em Linguística Aplicada ao ensino no que diz respeito: (1) à compreensão da natureza da linguagem figurada e (2) à sua aplicação ao ensino de línguas.

2.2. Constituição do *Corpus*

2.2.1. Da Seleção das Séries Didáticas

Para esta pesquisa, foram selecionados três livros de Português como Língua Estrangeira (PLE), três livros de Inglês para Fins Específicos (IFE) e três conjuntos de manuais de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). No total, os livros ficaram assim distribuídos: PLE – 03 livros; IFE – 03 livros; ILE – 03 conjuntos de manuais distribuídos por nível: elementar – 03 livros, intermediário – 06 livros e avançado – 03 livros.

2.2.2. Da Identificação das Seções sobre Linguagem Figurada

Foram analisadas todas as seções de ensino de vocabulário dos livros. Nossas hipóteses apontavam para o ensino de expressões linguísticas não-figuradas nos níveis elementares e intermediários e o ensino de expressões figuradas apenas nos níveis avançados.

2.2.3. Da Identificação dos Conceitos

Como dito anteriormente, os fundamentos teóricos nos quais baseamos nossa pesquisa são aqueles descritos na Teoria da Metáfora Conceitual (Lakoff e Johnson, 1980; 1999). Para a identificação dos conceitos, quatro etapas foram cumpridas:

Primeira etapa – Identificação contextual da expressão linguística metafórica ou metonímica. Ressaltamos, aqui, que todas as expressões estão contextualizadas e, a partir desses contextos, foi possível distinguir o que é figurado do que não é figurado.

Segunda etapa – Identificação da idéia metafórica (STEEN, 1994) subjacente às expressões linguísticas. A idéia ou tensão metafórica é responsável pela compreensão de um domínio através do outro.

Terceira etapa – Identificação dos conceitos emergentes das expressões metafóricas e metonímicas por meio da descrição dos elementos dos domínios identificados.

Quarta etapa – Categorização/classificação das expressões metafóricas e metonímicas segundo os conceitos a elas subjacentes. Os conceitos formam classes gerais na categorização.

3. Apresentação e Discussão dos Dados

A Quadro 1 apresenta os resultados encontrados a partir da análise dos manuais didáticos de **Português como Língua Estrangeira (PLE)**, no que diz respeito ao conteúdo apresentado nas seções sobre linguagem figurada. Conforme os dados analisados, percebemos que em apenas um dos livros, há uma seção destinada ao ensino da figuratividade, porém, a abordagem dá-se por meio de paráfrase literal na língua-alvo. Dessa forma, fica evidenciada a ausência de seções destinadas ao ensino do vocabulário figurado no conteúdo de livros de PLE, o que pode levar o aprendiz a pensar que a linguagem figurada, e aí incluímos a metáfora, não integra o vocabulário básico da língua que estuda e muito menos que é parte integrante do pensamento. Há uma clara dicotomia entre linguagem figurada e linguagem literal.

Livro	Seção sobre linguagem figurada	Ensino de Metáfora
PLE1	Não	Não
PLE2	Não	Não
PLE3	Sim	Não

Quadro 1 - Manuais de Português como Língua Estrangeira

A Quadro 2 abaixo apresenta os resultados da análise nos manuais de ensino de **Inglês como Língua Estrangeira (ILE)**. Com base nos resultados, notamos que os livros investigados dão atenção à figuratividade, aí incluída a metáfora, somente nos níveis avançados e apenas um conjunto de livros devota alguma atenção a esse aspecto linguístico-cognitivo no nível intermediário. Esse mesmo conjunto de livros também ensina aspectos da metáfora, mas isso ocorre somente no nível avançado da série. Essa abordagem fundamenta-se no princípio da complexidade da linguagem figurada, o que acarretaria em **dificuldades para aprender** por parte do aluno sendo, portanto, sua inclusão nos tópicos do conteúdo seria mais apropriada nos livros referentes ao nível mais avançados da série pedagógica. Destacamos que em dois conjuntos de manuais não há uma dedicação específica aos conceitos metafóricos, mas somente à figuratividade com um amplo fenômeno.

Séries	Seção sobre linguagem figurada			Ensino de Metáfora		
	Nível Elementar (1)	Nível Intermediário (2)	Nível Avançado (3)	Nível Elementar (1)	Nível Intermediário (2)	Nível Avançado (3)
ILE1	Não	Não	Sim	Não	Não	Não
ILE2	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim
ILE3	Não	Não	Sim	Não	Não	Não

Quadro 2 - Manuais de Inglês como Língua Estrangeira

Das diversas ocorrências de linguagem figurada destinadas ao ensino nos manuais investigados, merecem destaque: os verbos frasais (*phrasal verbs*), os provérbios, as expressões metafóricas e as expressões metonímicas. Dos três conjuntos investigados, a série ILE2 foi a que mais apresentou variação no conteúdo referente à linguagem figurada. Há exercícios destinados ao ensino de figuratividade em verbos frasais, provérbios, expressões metafóricas e expressões metonímicas. A Quadro 3 apresenta os conteúdos por meio dos quais a linguagem figurada é ensinada. Como vemos, os verbos frasais são os mais utilizados para o ensino do aspecto figurado da linguagem.

Séries	Verbos Frasais	Provérbios	Expressões idiomáticas
ILE1	X		X
ILE2	X	X	X
ILE3	X		

Quadro 3 - Conteúdo Figurado

A Quadro 4 apresenta os resultados da pesquisa sobre figuratividade, novamente incluindo a metáfora, nos livros de **Inglês para Fins Específicos (IFE)**. Em nenhum dos livros analisados foi encontrada qualquer ocorrência de seções sobre figuratividade e também, mais especificamente, à metáfora.

Livro	Seção sobre linguagem figurada	Ensino de Metáfora
IFE1	Não	Não
IFE2	Não	Não
IFE3	Não	Não

Quadro 4 - Manuais de Inglês para Fins Específicos

Como vemos, o ensino do vocabulário nos manuais analisados concentra-se, tão somente, em aspectos referentes às formas literais da língua. Dentre os aspectos estudados, destacam-se, principalmente, aqueles referentes à formação de palavras e às relações de sentido. Em linha com Farias e Lima (2009)¹, dentre os vários processos destacam-se: a prefixação, a sufixação, a composição e relações de sentido como: sinonímia, antonímia, homonímia, parassinonímia e o estabelecimento de redes semânticas. Há, também, enfoque na identificação de sintagmas nominais e de sintagmas verbais, além de descrição de classes gramaticais e tempos verbais.

4. Da reflexão à Aplicação

Após a apresentação e discussão dos resultados, interessa-nos, também, saber como podemos aplicar os princípios da TMC à prática docente, mais precisamente, ao ensino do vocabulário. Com base no *corpus* da pesquisa, selecionamos alguns enunciados para o exercício de aplicação dos princípios apresentados anteriormente. Nossa sugestão é seguir as etapas descritas na metodologia já apresentada, no que diz respeito à identificação dos conceitos.

1. Farias, E.M.P.; Lima, M.W.S. (2009) O vocabulário no ensino de inglês para fins específicos. (Em elaboração).

Tomemos como exemplo o conceito de INTENSIDADE. Para a expressão da noção de INTENSIDADE, servimo-nos de outro conceito, qual seja, QUANTIDADE. No enunciado abaixo, percebemos claramente a existência da co-ocorrência e recorrência de dois domínios da experiência humana responsáveis pela geração do conceito mencionados: o domínio-alvo (INTENSIDADE), mais abstrato, e o domínio-fonte (QUANTIDADE), mais concreto. Vejamos o enunciado abaixo:

She was in **floods of tears** when she was told she'd been made redundant. ILE26P74²
“Ela chorou **rios de lágrimas** quando disseram que não havia mais trabalho para ela.”³

As expressões metafóricas em negrito licenciam a metáfora conceitual INTENSITY IS QUANTITY (INTENSIDADE É QUANTIDADE), que emerge da relação recorrente e co-ocorrente desses dois domínios. Entendemos que por *floods of tears* e **rios de lágrimas**, o falante refere-se a chorar muito e, para representar o conceito mais abstrato de intensidade, faz uso do domínio de base mais concreta, QUANTIDADE, licenciado pelos termos **rio** e **lágrima**, para indicar, posteriormente, INTENSIDADE. Da idéia metafórica ou tensão semântica entre os termos *floods of tears* e **rios de lágrimas**, é possível perceber a metaforicidade do enunciado.

Lakoff e Johnson (1980, p. 57-58) asseveram que grande parte das metáforas está relacionada à nossa orientação espacial como: EM CIMA - EMBAIXO, DENTRO - FORA, FRENTE - ATRÁS, CENTRO – PERIFERIA. Isto se deve em grande medida às características biológicas que temos e a interação que desenvolvemos com o ambiente físico em que vivemos. Essa seria a base para a geração de conceitos COMO INTENSITY IS QUANTITY (INTENSIDADE É QUANTIDADE), MORE IS UP (MAIS É PARA CIMA), IMPORTANT IS CENTRAL (IMPORTANTE É CENTRAL). Vejamos alguns enunciados que licenciam essas metáforas:

MAIS É PARA CIMA (MORE IS UP)

We promise to **increase** teachers' salaries. ILE13P70
Prometemos **umentar** os salários dos professores.
Unemployment has **gone up** a lot this year. ILE14P127
O desemprego **cresceu** muito este ano.

IMPORTANTE É CENTRAL (IMPORTANT IS CENTRAL)

I don't like children who always have to be the **centre of attention**. ILE26P145
Eu não gosto de crianças que tem sempre que ser o **centro das atenções**.
You didn't like that meal, did you? You were pushing it **around the plate**. ILE26P136
Você não gostou da comida, não foi? Você estava empurrando para os **cantos do prato**.

Segundo Kövecses (2006, p. 294), há um grande número de metáforas que permeiam diferentes línguas. Mesmo em línguas tão diferentes é possível identificar conceitos metafóricos muito próximos, porém, como afirma o autor seria simplista afirmar que aspectos universais do corpo humano conduziram a formação de conceitos universais e, igualmente simplista, seria sugerir que a variação entre culturas exclui a possibilidade de compartilhamento de conceitos. Nessa discussão,

2. Todos os exemplos presentes neste artigo foram extraídos dos manuais investigados.

3. A tradução para o português é de nossa autoria.

percebemos que a manifestação lingüística em inglês e em português da metáfora MAIS É PARA CIMA é muito próxima. Mesmo em expressões não-lingüísticas, como gestos de que utilizamos para expressar quantidade tendem a apontar para uma escala vertical, cujos elementos movem-se para cima e para baixo. Dessa forma, a experiência do homem com o próprio corpo fornece uma rica fonte para a expressão e compreensão de conceitos em termos orientacionais⁴.

Ressaltamos que os passos metodológicos que propusemos podem servir de orientação para a identificação de domínios geradores de metáforas e, conseqüentemente, podem tornar o ensino de metáforas mais racional.

Considerações Finais

De uma forma resumida, a análise dos manuais didáticos serviu para termos uma idéia do tratamento dispensado à linguagem figurada nos livros destinados ao ensino de línguas.

A análise dos três conjuntos de manuais de Inglês como Língua Estrangeira (ILE) identificados como ILE1, ILE2 e ILE3 apresentou os seguintes resultados:

a) nos três conjuntos de livros, as seções destinadas ao ensino da figuratividade estão nos níveis avançados. Em apenas um conjunto, identificado como ILE2, há seção sobre figuratividade no nível intermediário;

b) o conjunto identificado como ILE2 foi o único a focar o ensino da metáfora.

A análise dos três livros de Português como Língua Estrangeira identificados como PLE1, PLE2 e PLE3 revelou os seguintes resultados:

a) não há qualquer menção à linguagem figurada nos livros PLE1 e PLE2;

b) no livro PLE3, há menção a expressões idiomáticas ligadas ao humor, mas o tratamento dado limita-se ao estabelecimento de equivalência por paráfrase literal.

As obras destinadas ao ensino de Inglês para Fins Específicos (IFE) identificados como IFE1, IFE2 e IFE3 não contemplam a linguagem figurada. Os fenômenos referentes ao vocabulário destinam-se ao ensino dos aspectos morfossintáticos da língua.

Diante dos resultados aqui apresentados, percebemos que a figuratividade ainda é vista como “um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico”, sendo, portanto, “uma questão de linguagem extraordinária”. (LAKOFF e JOHNSON. 1980 [2002], p. 45).

Em sendo assim, o aspecto não-figurado é ainda aquele privilegiado no ensino de línguas, prevalecendo sempre as dicotomias: linguagem figurada - linguagem literal e linguagem poética - linguagem cotidiana. Como conseqüência, o ensino da figuratividade quando ocorre, dá-se quase que exclusivamente em nível avançado, como vimos.

4. Ver classificação de metáforas de Lakoff e Johnson (1980).

Na ausência do aspecto imaginativo da linguagem, o ensino do vocabulário fica restrito, em grande medida, aos aspectos morfossintáticos de combinação e subordinação de elementos constituintes.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar que os resultados de pesquisas na área de Linguística Cognitiva ainda não foram abrigados nas salas de aula, mas acreditamos que podem, sim, ser utilizados no ensino de línguas com o objetivo de tornar mais racional o processo de ensino/aprendizagem de vocabulário. A Teoria da Metáfora Conceitual pode ser um caminho nesse sentido.

Referências

ABRANTES, A.M. Da vida e outras viagens... a relevância das metáforas conceituais na abordagem de uma língua estrangeira. **Mathesis**, n.10, Viseu, 2001, pp. 319-332.

CAMERON, L. & LOW G. **Researching and Applying Metaphor**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CARVALHO, S.N. A metáfora conceitual: uma visão cognitivista. **Cadernos do CNLF**, Série VII, n.12 - Língua e Cultura, Rio de Janeiro, 2003.

CROFT, W. & CRUSE, D.A. Frames, domains, spaces: the organization of conceptual structure. In CROFT, W. & CRUSE, D.A. **Cognitive Linguistics**. Cambridge University Press, 2004, pp. 7-39.

DIRVEN, R. Metonymy and metaphor: different mental strategies of conceptualisation. **Leuvense Bijdragen**, n. 82, pp. 1-28, 1993.

FARIAS, E.M.P. & MARCUSCHI, L.A. A linguagem e o pensamento metafóricos. In: MACEDO, A.C.P.S. & BUSSONS, A.F. (Orgs.). **Faces da metáfora**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006, pp. 111-130.

GIBBS, R.W. Jr. Figurative thought and figurative language. In: GERNSBACHER, Morton Ann (Ed.). **Handbook of psycholinguistics**. San Diego: Academic Press, 1994, pp. 411-446.

GRADY, J. **Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes**. Berkeley, CA. Tese (Doutorado em Linguística), University of California, UCB, 1997, 299p.

KÖVECSES, Z. **Metaphor: a practical introduction**. New York: Oxford University Press. 2002.

_____. **Metaphor and emotion: language, culture, and body in human feeling**. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.

_____. **Metaphor in culture: universality and variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

_____. **Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought.** New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things.** Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G. & TURNER, M. **More than cool reason: a field guide to poetic metaphor.** Chicago: University of Chicago Press, 1989.

LANGACKER, R.W. **Foundations of Cognitive Grammar**, vol. 1. Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press, 1987.

_____. Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar. **Cognitive Linguistics Research**, nº.1. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1990.

_____. **Foundations of Cognitive Grammar**, vol. 2. Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press, 1991.

SILVA, A.S. A Linguística Cognitiva. Uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística. **Revista Portuguesa de Humanidades**, V. 1- 1/2. Braga: Faculdade de Filosofia da U.C.P, 1997.

STEEN, G. **Finding metaphor in language and usage.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007.

_____. **Understanding metaphor in literature: an empirical approach.** New York: Longman Publishing, 1994.

TALMY, L. Figure and ground in complex sentences. In GREENBERG, J. (Ed.). **Universals of Human Language**, vol. 4. Stanford: Stanford University Press, 1978, pp. 625-649.

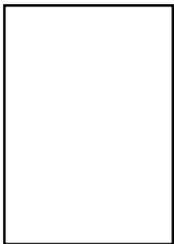
_____. How language structures space. In PICK, H. & ACREDOLO, L. (eds.). **Spatial Orientation: theory, research, and application.** New York: Plenum Press, 1983, pp. 225-282.

_____. Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. In SHOPEN, T. (Ed.). **Language Typology and Syntactic Description**, vol. 3. Grammatical Categories and the Lexicon. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, pp. 57-149.

_____. Force dynamics in language and cognition. **Cognitive Science**, n.12, 1988a, pp. 49-100.

_____. The relation of grammar to cognition. In RUDZKA-OSTYN, B. (ed.), **Topics in Cognitive Linguistics.** John Benjamins Publishing Company, 1988b, pp. 165-205.

TURNER, M. **The literary mind.** New York: Oxford University Press, 1996.



IDENTIFICAÇÃO E TRADUÇÃO DE METÁFORAS LINGUÍSTICAS E CONCEPTUAIS EM ABSTRACTS DA ESFERA ACADÊMICA: UMA ANÁLISE BASEADA EM LINGUÍSTICA DE CORPUS

Lílian de Mello Martins

RESUMO

A metáfora é um dos veículos mais básicos utilizados pelo homem para transformar um conceito complexo e abstrato em algo compreensível e concreto. Inserida nesse contexto, nossa pesquisa tem como objetivo identificar as metáforas linguísticas e conceptuais num corpus de esfera acadêmica e, por conseguinte, enfocar a abordagem cognitiva nas traduções dessas metáforas. Os resultados apontam para uma grande correspondência conceptual entre os corpora (português e inglês); no entanto, ocorreram casos em que as metáforas estavam ausentes ou mal traduzidas. Se, como Lakoff e Johnson (1980) argumentam, as metáforas estruturam o modo pelo qual compreendemos o mundo, então essas variações metafóricas podem influenciar a forma como os textos são entendidos nas duas línguas.

Palavras-chave: Corpus, Metáfora, Identificador de metáforas, Concordanciador paralelo.

ABSTRACT

Metaphor is one of the most basic vehicles used by humans to transform a complex and abstract concept into something concrete and understandable. In such context, the research described here aims to identify the linguistic and conceptual metaphors in an academic corpus and, therefore, to focus on the cognitive approach in the translation of such metaphors. The results point to a significant conceptual correspondence between the Portuguese and English corpora. Nevertheless, in some cases metaphors were missing or mistranslated. If, as Lakoff e Johnson (1980) state, metaphors structure the way we understand the world, then these metaphorical variations may influence the way the texts are understood in the two languages.

Keywords: Corpus, Metaphor, Identification of metaphors, Parallel concordancer.

Introdução

A pesquisa aqui descrita tem como principal objetivo focar a metáfora como um fenômeno cognitivo. Por orientação cognitiva, entende-se a abordagem que visa a compreensão de como as pessoas organizam seus pensamentos e experienciam a realidade.

Nesse contexto, a pesquisa encontra suporte teórico na Linguística de Corpus (doravante denominada LC). Em poucas palavras, a LC investiga a língua em uso, com especial interesse sobre o modo como os falantes realmente falam e entendem a língua. São diversas as vantagens do uso da LC para esta pesquisa; dentre elas, destacamos:

1. Por meio de corpora computadorizados, é possível obter dados suficientes para a investigação de uma língua de maneira confiável;
2. Os dados obtidos baseiam-se no uso real da língua, o que atesta a plausibilidade da pesquisa;
3. As técnicas de uso de corpora computadorizados permitem ao pesquisador fazer descrições das metáforas linguísticas, descrições estas que podem ajudar na compreensão da metáfora conceptual;
4. Com a utilização de corpus eletrônico, é possível fazer um levantamento mais preciso dos tipos de metáforas que norteiam o gênero da pesquisa – no caso, teses e dissertações em Linguística Aplicada.

Em relação aos diferentes tipos de metáfora presentes no gênero contemplado neste estudo, convém lembrar que as metáforas representam um recurso tão convencional da língua que, na maioria das vezes, passam despercebidas aos nossos olhos. Como não as percebemos, acabamos por não lhes prestar a devida atenção, o que torna a identificação das metáforas tarefa consideravelmente difícil. Diante desse quadro, Berber Sardinha (2005) elaborou a ferramenta **Identificador de Metáforas**. O programa visa auxiliar o pesquisador a identificar as palavras que funcionam como potenciais veículos metafóricos em um corpus. Listamos, a seguir, algumas das vantagens que o **Identificador de Metáforas** (Berber Sardinha, 2005) oferece para a presente pesquisa:

1. Identificação de várias metáforas em um grande número de textos;
2. Superação da intuição humana e, conseqüente distanciamento de exemplos artificiais (inventados);
3. Panorama geral dos diferentes tipos de metáforas que podem ocorrer em um corpus;
4. Características de uma ferramenta **inteligente**, com dispositivo de busca por meio de pistas, capacitado a detectar metáforas em quaisquer tipos de textos em Língua Portuguesa.

Na presente pesquisa, além da investigação quanto à identificação de metáforas, pretendemos também averiguar como foram elas traduzidas. Nesse quadro, Berber Sardinha (2005) elaborou o **Concordanciador Paralelo**, com o objetivo de alinhar textos originais e suas respectivas traduções. Especificamente, o uso do concordanciador para a presente pesquisa prende-se à observação das diferenças, semelhanças e omissões das metáforas em meio ao corpus original (português) e ao corpus traduzido (inglês). Neste aspecto, nossa finalidade é verificar as tendências reveladas pelo

tradutor diante das expressões metafóricas presentes no texto. Para tanto, a pesquisa fundamentou-se na **Hipótese da Tradução Cognitiva** proposta por Mandelblit (1995). Posteriormente, aplicou-se em meio aos corpora **as possibilidades de equivalência** apresentadas por Dobrzynska (1995).

A partir das evidências apontadas, buscaremos identificar as metáforas em um corpus de gênero integrante da esfera acadêmica, proveniente de resumos de teses e dissertações da área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP).

Os objetivos acima estão fundamentados nas seguintes questões de pesquisa:

- 1) Quais metáforas linguísticas e conceituais estão presentes nos resumos das teses e dissertações da área de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo?
- 2) Quais os tipos de **condições de mapeamento cognitivo** que permeiam as metáforas dos corpora paralelos?
- 3) Quais as implicações das semelhanças, diferenças ou omissões de metáforas nos resumos e nos *abstracts* correspondentes?

A importância da presente investigação deve-se a diferentes fatores, dentre eles:

- a) Possível relevância e consequências advindas de um *abstract* bem formulado;
- b) O reduzido número de estudos contrastivos entre pesquisas com corpora e traduções;
- c) O reduzido número de pesquisas com corpora, fundamentadas na Teoria da Metáfora Conceptual;
- d) A pouca difusão das potenciais contribuições da Linguística Aplicada para os estudos da metáfora.

1. Teoria da metáfora conceptual

No final da década de 1970, os pesquisadores Lakoff e Johnson elaboraram a Teoria da Metáfora Conceptual¹, divulgada com grande sucesso no livro *Metaphors We Live By* (1980). No Brasil, o título foi traduzido como *Metáforas da Vida Cotidiana* (Zanotto et al. 2002). A Teoria da Metáfora Conceptual rompe com a tradição retórica iniciada por Aristóteles, no século IV a.C., contribuindo definitivamente para uma radical mudança na história da metáfora, datada há mais de dois milênios.

No paradigma conceptual, a metáfora é vista, acima de tudo, como um acontecimento cognitivo. Assim, Lakoff e Johnson (1980/2002:45) perceberam que “nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza”. Baseados nesse princípio, os pesquisadores traçam o conceito de metáfora, que consiste em compreender e experienciar uma coisa em termos de outra.

1. <http://cogsci.berkeley.edu/lakoff/MetaphorHome.html>

Para uma melhor compreensão do sistema conceptual, tomemos o exemplo clássico da Metáfora Conceptual *DISCUSSÃO É GUERRA*². Neste caso, experienciamos a discussão como se fosse uma guerra, quando na verdade trata-se de áreas (domínios) completamente diferentes. Observemos os enunciados abaixo:

Suas afirmações são **indefensáveis**.

Suas críticas foram **direto ao alvo**.

Eu nunca **venci** numa discussão.

(ZANOTTO et al., 2002:19).

De acordo com os teóricos, as frases acima não são simples formas de falar, mas formas de pensar e agir. Nesse caso, **discussão** (discurso verbal) e **guerra** (conflito armado) são domínios completamente diferentes. Todavia, os conceitos que governam nosso pensamento sobre **discussão**, em nossa cultura, são estruturados em termos de batalha, por isso, *DISCUSSÃO É GUERRA*.

Em síntese, o que realmente importa para a presente pesquisa é o reconhecimento de que a Teoria da Metáfora Conceptual representa uma revolução para os estudos da metáfora ao provar que esta faz parte da linguagem cotidiana, sendo componente fundamental do modo como conceptualizamos o mundo.

A Teoria da Metáfora Conceptual situa-se entre as correntes de pesquisas mais influentes e atuais da área de metáfora. Existem, porém, outras vertentes que seguem apenas alguns pressupostos dos teóricos cognitivistas. Uma linha bastante recente é a da metáfora no discurso, proposta por Lynne Cameron (2003). Na presente pesquisa, utilizamos tanto a Teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff e Johnson, 1980/2002) quanto a abordagem da metáfora no discurso (Cameron, 2003), por acreditar que ambas as visões de metáfora são complementares, uma vez que cada uma permite-nos compreender a metáfora sob um aspecto diferente.

2. Metáfora no discurso

Além da Teoria da Metáfora Conceptual, utilizaremos neste trabalho uma recente abordagem dos estudos da metáfora: a **abordagem discursiva** ou **metáfora no discurso** (Cameron, 2003). Essa linha de pesquisa torna-se relevante para este estudo, pois considera a metáfora em uso, da mesma forma como ocorre na Linguística de Corpus, que privilegia a pesquisa de metáforas empregadas em situações reais de comunicação.

Para os seguidores da abordagem discursiva (Cameron, 2003; Steen, 1999), os dados a serem investigados devem ser coletados em contextos específicos. Como mencionamos no início desta pesquisa, os corpora que compõem o estudo são específicos de linguagem acadêmica. Logo, a abordagem discursiva insere-se no presente estudo.

2. "Para designar o nome do mapeamento, Lakoff e Johnson adotaram como estratégia representá-lo em letras maiúsculas" (Zanotto et al, 2002:25).

De acordo com Cameron e Low (1999), a metáfora linguística (ou expressão linguística) distingue-se da metáfora conceptual na medida em que a primeira refere-se ao nível concreto da realização linguística, e a segunda refere-se ao nível abstrato do sistema conceptual. Logo, não é possível descobrir e inferir as metáforas conceptuais sem efetivamente averiguar as metáforas linguísticas.

Em resumo, a teoria da metáfora conceptual é formada por diferentes domínios de experiência – o Domínio Alvo e o Domínio Fonte. Similarmente, na abordagem discursiva, a metáfora linguística é descrita em termos de Tópico e Veículo³ (Cameron, 2003). A autora entende que DOMÍNIO FONTE/DOMÍNIO ALVO, Tópico/Veículo são pares chaves para pesquisar e identificar as metáforas.

Cameron e Low (1999) sustentam que os teóricos Richards (1936) e Perrine (1971) são os responsáveis pela criação dos termos Tópico (Topic) ou Teor (Tenor) e Veículo (Vehicle) (1936, 1971 *apud* CAMERON & LOW, 1999). Nesta abordagem, o Tópico é a parte da metáfora linguística que representa o que se refere ao Veículo, ou seja, é o domínio que será compreendido metaforicamente. Por sua vez, o Veículo é a parte da metáfora linguística que está sendo usada metaforicamente, ou seja, é o próprio foco metafórico (Cameron, 2003). Por exemplo, na metáfora linguística ‘*a Atmosfera é uma manta de gases*’, **atmosfera** refere-se ao Tópico, e **manta** refere-se ao Veículo, pois o item lexical **manta** correlaciona-se a um campo semântico muito diferente dos demais itens relacionados à frase (por exemplo, **atmosfera, gases**). A natureza da incompatibilidade entre Tópico/Veículo tem sido utilizada na literatura como uma condição necessária para a identificação da metáfora.

Ainda versando sobre a identificação de metáforas na língua, nota-se a necessidade e a importância de criar uma ferramenta computacional, que identifique metáforas em contextos naturais de discurso. Em vista disso, e fazendo uso das técnicas de uso de corpora computadorizados, Berber Sardinha (2005) elaborou o programa **Identificador de Metáforas**. Segundo o autor, a metáfora é um fenômeno linguístico comum que todos os seres humanos usam, tanto é que – na maioria das vezes – não a percebemos. Dessa forma, a principal função do Identificador de Metáforas será a de garantir a abrangência da pesquisa em metáforas; por outro lado, a principal função do pesquisador será a de interpretar o sentido da palavra candidata à metáfora que a ferramenta apresentar.

3. Os estudos da tradução baseados em corpus

Nesta pesquisa, adotamos uma abordagem descritiva que permite ao tradutor uma investigação mais abrangente e confiável dos dados: os Estudos da Tradução baseados em Corpus. Além disso, a abordagem descritiva atende aos objetivos da pesquisa, pois o uso de corpus pode apontar ao tradutor evidências não somente quanto à utilização das palavras, mas também sobre as diferentes possibilidades de tradução de um determinado termo (Hunston, 2002).

A abordagem descritiva tem Mona Baker (1993) como pioneira e principal pesquisadora da área, ao utilizar as ferramentas da Linguística de Corpus nos estudos da tradução. Para a autora, os textos traduzidos são eventos comunicativos genuínos, por isso, para ela, a tradução não deve ser considerada nem inferior nem superior a outros eventos comunicativos; acrescenta, ainda, que as diferenças existentes nas traduções precisam ser exploradas e registradas.

3. Por questões práticas, Cameron (2003) prefere representar os termos 'Tópico' e 'Veículo' com iniciais maiúsculas.

Na visão de Baker, por meio dos métodos e ferramentas oferecidos pela Linguística de Corpus (Concordanciador Paralelo) é possível identificar os traços do texto traduzido que conduzirão à compreensão do que é e de como funciona a tradução.

É importante frisar que a presente pesquisa insere-se no âmbito comparativo da linguagem, pois confronta o uso da metáfora entre duas línguas. Diante disso, adotou-se para a investigação um modelo voltado não apenas para teorias e práticas de tradução, mas também para uma linguística comparativa geral. Mais especificamente, a proposta aqui adotada relaciona-se às **modalidades de tradução** sugeridas por Aubert (1998), pois permite medir e quantificar, de modo manual, o grau de diferenciação linguística entre texto(s) original(s) e sua(s) tradução(s). Por essa razão, consideramos as **modalidades de tradução** propostas por Aubert adequadas para este estudo.

Tendo em mente as considerações acima detalhadas, limitar-nos-emos a utilizar um único item dentro das modalidades empregadas por Aubert - a **omissão**, fenômeno descrito pelo autor como a ocorrência, em uma tradução, da supressão de um determinado segmento textual do texto original, bem como as informações nele contidas (1998). Assim sendo, interessa a esta pesquisa investigar se, dentre os corpora paralelos, ocorreram casos de omissão de metáforas.

4. Tradução de metáforas

No paradigma cognitivo, a metáfora está presente em nossa vida diária, não somente na língua, mas também em nossos pensamentos e ações. Isso ocorre porque, segundo Lakoff e Johnson (1980), o nosso sistema conceptual ordinário é fundamentalmente metafórico por natureza. Desse modo, a metáfora é um recurso natural em qualquer língua.

A partir dessas considerações, objetivamos aqui defender a abordagem cognitiva nas traduções das metáforas (português e inglês). Para tanto, a pesquisa fundamentou-se na **Hipótese da Tradução Cognitiva** (*Cognitive Translation Hypothesis*, Mandelblit, 1995), que propõe dois modelos de mapeamentos cognitivos para as traduções de metáforas. Especificamente, esses modelos estão subdivididos em duas categorias, sendo elas: as **condições de mapeamento similar** (*similar mapping conditions*) e as **condições de mapeamento diferentes** (*different mapping conditions*). Assim como no paradigma cognitivo, o pesquisador Mandelblit (1995) acredita que as metáforas são conceptuais por natureza; na visão do autor, o tradutor deve procurar compreender como a cultura alvo percebe o mundo e estrutura as suas experiências.

Segundo os modelos de mapeamento propostos por Mandelblit, quanto mais próximas as culturas entre as línguas, com maior frequência a primeira estratégia (**condições de mapeamento similar**) é empregada. Por outro lado, quanto mais discrepantes forem as culturas entre as línguas, com maior frequência a segunda estratégia (**condições de mapeamento diferentes**) será utilizada. Nessa perspectiva, podemos considerar o termo **cultura** como “um conjunto de compreensões compartilhadas que caracterizam pequenos e grandes grupos de pessoas” (D’Andrade, 1995; Shore, 1996; Strauss e Quinn, 1997 *apud* KOVECSSES, 2005:01).

Como pode ser notado, o presente trabalho está inserido no âmbito descritivo de investigação atrelado ao foco cognitivo. Nesse contexto, a abordagem de traduções de metáforas é empregada por Mandelblit (1995), o qual propõe dois modelos de condições de mapeamento cognitivo: o modelo cognitivo de **condições de mapeamento similar** e o modelo cognitivo de **condições de**

mapeamento diferentes. A pesquisa de Mandelblit pretende mostrar que a dificuldade na compreensão das expressões metafóricas ocorre devido às transferências conceituais que o tradutor realiza entre os diferentes sistemas conceituais de mapeamentos entre as línguas fonte e alvo.

Sob essa visão cognitivista, o interesse do presente trabalho é averiguar, com a ajuda dos modelos propostos por Mandelblit, como os tradutores realizam as transferências das metáforas entre os resumos e os *abstracts*. Para tanto, o trabalho foca dois aspectos culturais nas traduções das metáforas, a saber: 1) Se as metáforas consideradas dentro do modelo de **condições de mapeamento similares** refletem ideias compartilhadas que são expressas por meio de metáforas idênticas em ambas as línguas (corpora); 2) Se as metáforas consideradas dentro do modelo de **condições de mapeamento diferentes** refletem carência de **equivalência cognitiva** na língua alvo.

Em síntese, nesse tipo de modelo, quanto mais distante o compartilhamento de crenças, atitudes e costumes típicos de culturas específicas entre as línguas envolvidas, mais difícil será para o tradutor encontrar expressões com **equivalência cognitiva**. Por outro lado, quanto mais próximas as culturas envolvidas, mais facilidade o pesquisador encontrará para traduzir de uma língua para outra.

Ao traduzir de uma língua para outra, principalmente no caso de metáforas, o profissional de tradução deve ter consciência das questões cognitivas e culturais que permeiam cada idioma. Neste sentido, o objetivo é averiguar qual o tipo de mapeamento mais adotado nas traduções dos *abstracts*. Finalmente, examinaremos as possibilidades de equivalência utilizadas pelo tradutor. Reputamos esta última averiguação como relevante, pois – com a ajuda dos corpora eletrônicos – o tradutor/pesquisador poderá desempenhar um papel muito mais consciente quanto à tradução de metáforas. Tais possibilidades são apresentadas por Dobrzynska (1995), a saber: (M é igual a Metáfora).

1. (M → M). O tradutor encontra a metáfora equivalente, exatamente igual à metáfora do original;
2. (M1 → M2). O tradutor procura por outra metáfora que expresse sentido similar à metáfora do texto fonte;
3. (M → P). O tradutor não encontra **equivalência cognitiva** entre as línguas e procura um termo que se aproxime da paráfrase literal da língua fonte.

5. Metodologia

5.1. Objetivos da pesquisa

Objetivos gerais na área da metáfora:

1. Aplicar uma metodologia para a identificação de metáforas com base em corpora eletrônicos, inspirado no programa **Identificador de Metáforas**;
2. Identificar metáforas em um corpus de esfera acadêmica, proveniente de teses e dissertações de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP).

Objetivos gerais na área de tradução:

1. Verificar as tendências apresentadas pelo tradutor diante das traduções das expressões metafóricas;

2. Sabendo que a metáfora é um recurso que não se limita à transmissão de palavras, mas carrega toda uma maneira de pensar, quais os cuidados a serem tomados nas traduções de metáforas?

Objetivos específicos na área de metáfora:

1. Descobrir como determinados grupos sociais, no caso desta pesquisa o contexto acadêmico, pensam a partir das metáforas, pois sabemos que, embora abstratas, as metáforas conceituais existem e tomam forma na fala e na escrita por meio das expressões linguísticas;

2. Analisar comparativamente, a presença e/ou ausência das metáforas linguísticas e conceituais nos corpora.

Objetivos específicos na área de tradução:

1. Examinar as traduções das metáforas linguísticas por meio do **modelo de mapeamentos cognitivos** proposto por Mandelblit. (1995). Em vista desse princípio, verificaremos qual o modelo mais aplicado nas traduções dos resumos;

2. Auxiliar o pesquisador/tradutor na conscientização das **possibilidades de equivalência** (Dobrzynska, 1995) existentes na tradução de metáforas.

5.2. Descrição dos corpora

Corpus de Estudo	Composição da amostra	Palavras/Tokens	Formas/Types
Original	75 resumos	25.436	3.791
Tradução	75 abstracts	13.339	2.292

Quadro 1 – Dados Estatísticos sobre os Corpora

5.3. Procedimentos de coleta dos dados

Os dados a serem usados na pesquisa foram compilados por meio do site (www2.lael.pucsp.br) da própria universidade. Assim, os corpora foram coletados ao longo de um período de 10 (dez) anos, especificamente, entre os anos de 1994 a 2004. Assim, a disponibilização dos dados, aliada às ferramentas computacionais da Linguística de Corpus, tornaram possível a investigação do uso das metáforas nesse tipo de gênero textual durante o período.

5.4. Selecionando os itens de pesquisa

Os itens foram selecionados segundo os critérios de nota estipulados pelo **Identificador de Metáforas** e, também, conforme o nosso julgamento em relação à metaforicidade das expressões. Assim, escolhemos para análise 8 (oito) itens com nota superior a 0,4 (significando que palavras acima desse critério detêm maior probabilidade de se constituírem efetivos veículos metafóricos dentro do corpus). Com base nesses princípios, as metáforas eleitas para a investigação foram: **ampliar, apoio, rede, levantamento, esclarecer, postura, estrutura e papel.**

5.5. Verificando os tipos de metáforas

Após a escolha dos itens com maior potencialidade metafórica, por meio do **Identificador de Metáforas**, seguimos os passos abaixo listados:

- 1a) Verificar o sentido contextual do item com potencial metafórico. (este passo foi realizado com a ajuda da ferramenta *Concord* do programa WordSmith Tools);
- 1b) Determinar o sentido básico da palavra com base no *Dicionário do Português Contemporâneo* (doravante DPC). O objetivo deste passo foi facilitar a nossa interpretação em relação ao passo 1c;
- 1c) Decidir se o sentido básico da palavra foi suficientemente distinto do sentido contextual;
- 1d) Decidir se o sentido contextual da palavra contrastou com o sentido básico e pôde, de alguma forma, ser compreendido por meio de comparação entre ambos.
- 2) Se as respostas dos passos 1c e 1d foram positivas, a unidade lexical em questão foi considerada metafórica.

Por fim, pudemos aceitar ou refutar a hipótese do **Identificador de Metáforas**. Para tanto, mantivemo-nos perceptíveis a todos os passos propostos. Após a fase de descobertas das expressões metafóricas que permeiam o corpus, pudemos realizar as inferências das metáforas conceptuais que norteiam o gênero da pesquisa.

5.6. Verificando questões de tradução

Logo após o levantamento das metáforas linguísticas e conceptuais no corpus original, iniciamos a investigação em relação às traduções dessas metáforas. O primeiro passo foi verificar se dentre os corpora paralelos ocorreram casos de omissão de metáforas. Para tanto, fizemos uso de um único item dentro das **modalidades de tradução** propostas por Aubert (1998) – a **omissão**.

Em seguida, a fim de constatar se cada um dos itens traduzidos também possuem as propriedades de rupturas semânticas necessárias para efetivamente serem considerados uma metáfora na tradução, atentamos para os seguintes passos:

- 1a) Verificar o sentido contextual do item traduzido (este passo foi realizado com a ajuda da ferramenta *Concord* do programa WordSmith Tools);
- b) Determinar o sentido básico da palavra traduzida com base no *Collins Cobuild English Dictionary* (doravante CCED). O objetivo deste passo foi facilitar a nossa interpretação em relação ao passo 1c;
- 1c) Decidir se o sentido básico da palavra traduzida foi suficientemente distinto do sentido contextual;
- 1d) Decidir se o sentido contextual do item traduzido contrastou com o sentido básico e pôde, de alguma forma, ser compreendido por meio da comparação entre ambos;
- 2) Se as respostas dos itens 1c e 1d foram positivas, a unidade lexical em questão foi considerada metafórica.

Após essa etapa, verificamos se as expressões metafóricas do corpus traduzido possuíam **equivalência cognitiva** com as metáforas do corpus original. Para tanto, empregamos nas expressões metafóricas traduzidas o **modelo de mapeamentos cognitivos** proposto por Mandelblit (1995). Por fim, observamos as **possibilidades de equivalência** (Dobrzynska, 1995) aplicadas aos corpora pelos tradutores.

6. Apresentação e análise dos resultados

Neste item, são apresentados e interpretados os resultados obtidos para cada uma das questões de pesquisa que nortearam o trabalho. A averiguação de cada item é seguida de um quadro de resumo explicativo dos resultados bem como o contexto (concordâncias paralelas) de onde surgiram os dados. Para uma melhor visualização das incongruências semânticas, encontram-se também, logo após o quadro de resumo, a concordância paralela de cada item pesquisado. Desse modo, será possível observar os Tópicos que se encontram sublinhados de acordo com o Veículo ao qual pertencem.

Embora não seja possível apresentar a análise de todas as metáforas identificadas na pesquisa, não deixamos de expor, passo a passo, a averiguação de pelo menos uma (1) metáfora. Diante desse propósito, será possível ao pesquisador observar claramente como sucedeu a análise das demais metáforas. Especificamente, a metáfora escolhida para apreciação é **apoio**. A indicação desta metáfora deve-se ao fato de que, surgem no decorrer da investigação, casos tanto de **condições de mapeamento similares** quanto casos de omissão de metáforas.

6.1. Candidato a veículo - apoio

Passo 1a – No corpus, o sentido contextual de **apoio** é **anuência, concordância**.

Passo 1b – No DPC o sentido básico da palavra **apoio** é “peça arquitetônica que sustenta pilotis, pilares, pilastras, etc”. Uma das características que podem ser observadas no sentido literal de uma palavra é a sua forma mais concreta de se apresentar (Pragglejaz, 2007).

Passo 1c – Questiona-se se existe distinção entre o sentido básico e o sentido contextual da palavra ou não. A resposta para esta questão é afirmativa: o sentido contextual de **apoio** é abstrato e contrasta com o sentido básico que é mais concreto. Observemos a incongruência entre o Veículo e os Tópicos; “apoio em Bronckart”, “música [...] ferramenta pedagógica de apoio ao aprendizado”, “apoio da Linguística de Corpus”.

Passo 1d – Neste passo o questionamento é acerca dos sentidos (básico x contextual) possuírem grau de similaridade. A resposta para esta questão também é afirmativa. O sentido contextual de **apoio** pode ser visto como algo que **sustenta** as “teorias e materiais de pesquisa” (Tópicos como: “Bronckart”, “ferramenta pedagógica”, “Linguística de Corpus”), podendo ser comparado ao seu sentido básico na medida em que o termo **apoio** também pode **amparar** ou **escorar** algo mais concreto. Revendo o exemplo: “peça arquitetônica que sustenta pilotis, pilares, pilastras, etc”, podemos observar que o sentido literal da palavra **apoio** pertence ao Domínio Fonte da **Construção**. Assim, **apoio** possivelmente se referia a uma peça de mediação da dificuldade na área de construção, um tipo de andaime e/ou qualquer outro objeto que servisse como apoio nas construções.

Em síntese, as respostas dos passos 1c e 1d são positivas; logo, **apoio** pode ser considerada uma unidade lexical metafórica.

Nesse sentido, a partir da expressão linguística “música como ferramenta pedagógica de apoio”, podemos inferir, num nível abstrato, a Metáfora Conceptual: MATERIAL DE PESQUISA É PEÇA DE CONSTRUÇÃO. A mesma metáfora é responsável por expressões do tipo “apoiou-se em cartilhas para ensinar o alfabeto”.

Quanto às expressões linguísticas das linhas 1 e 3 do concordanciador (“apoio em Bronckart”, “apoio da Linguística de Corpus”), podemos inferir a Metáfora Conceptual: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA É PEÇA DE CONSTRUÇÃO. A mesma metáfora é responsável por expressões do tipo “Baker, que é uma renomada teórica, serviu de suporte/apoio em suas pesquisas”.

O Veículo **apoio** é considerado um tipo de metáfora estrutural, pois podemos realizar mapeamentos complexos entre os diferentes domínios (Lakoff e Johnson, 1980). Ainda segundo os teóricos, as metáforas estruturais fundamentam-se em “correlações sistemáticas encontradas em nossa experiência” (Lakoff e Johnson, 1980/2002:134).

Essa metáfora sofreu um grau de convencionalidade tão grande em nossa linguagem cotidiana que mesmo o dicionário acaba definindo e fornecendo muitos exemplos metafóricos de **apoio**, como no exemplo: “O projeto brasileiro recebeu o apoio de 130 países”, “Bob pleiteava uma bolsa de estudos em Londres, os pais lhe deram o maior apoio”. Isso significa que a metáfora **apoio** convencionalizou-se e lexicalizou-se em nossa cultura. Segundo Kovecses (2002), tanto as metáforas linguísticas quanto as conceituais são convencionais quando estão fortemente estabelecidas em uma comunidade linguística.

6.1.1. As Traduções do Veículo Apoio – *Based* e *Support*

No que diz respeito à tradução das metáforas de 3 (três) ocorrências do Veículo **apoio** no corpus da língua fonte, apenas 1 (um) item foi considerado uma metáfora com **equivalência cognitiva**. Podemos observar que:

Passo 1a – **Based** - O sentido contextual de *Based* é **fundamentar-se**.

Support – No corpus, o sentido contextual de *Support* é **dar assistência, auxílio**.

Passo 1b – O sentido básico de **based** segundo o CCED é “If you are **based** in a particular place, that is the place where you live or do most of your work. *Both firms are based in Kent, Based on the edge of Lake Matt, Sunbeam Yachts started boatbuilding in 1870*”.

O sentido básico do termo **Support**, segundo o CCED, é “If something supports an object, it is underneath the object and holding it up, *the thick wooden posts that supported the ceiling*. A support is a bar or other object that supports something”.

Passo 1c – Questiona-se se existe distinção entre o sentido básico e o sentido contextual da palavra. No caso de **based**, tanto nos dados quanto no CCED, a palavra possui uma definição abstrata; logo, não é possível distingui-la de seus sentidos.

Na palavra **support**, há distinção entre os sentidos básico e contextual, pois o sentido contextual de *support* é mais abstrato “*popular songs are an efficient pedagogical tool as support to the learning of English*”, enquanto o sentido literal é mais concreto ‘*the thick wooden posts that supported the ceiling*’.

Passo 1d – Neste passo, o questionamento é acerca dos sentidos (básico x contextual) possuírem grau de similaridade. No caso da palavra *based*, não há correspondência entre os sentidos básico e contextual porque a palavra possui um sentido abstrato, tanto no dicionário quanto no corpus.

Na palavra *support*, o sentido contextual é visto como algo que pode **amparar, sustentar** os “materiais de pesquisa” (tópico: “ferramenta pedagógica”), podendo ser comparado com o seu sentido básico na medida em que o termo *support* também pode **escorar** ou **sustentar** algo mais concreto, como no exemplo: *the thick wooden posts that supported the ceiling*. Assim como no corpus original, o termo *support* faz parte do Campo Fonte da **Construção**; tal constatação decorre dos resultados dos passos acima mencionados.

Como podemos observar, as respostas dos passos 1c e 1d são positivas apenas para o termo *support*. Assim, nesse contexto, *support* está sendo usado metaforicamente. Quanto à comparação das expressões linguísticas entre os corpora (item 2: “música como ferramenta pedagógica de apoio ao aprendizado”, traduzido para *popular songs are an efficient pedagogical tool as support to the learning*), a inferência da Metáfora Conceptual também é compartilhada entre as línguas; logo, MATERIAL DE PESQUISA É PEÇA DE CONSTRUÇÃO.

Levando em consideração os resultados dos passos 1c e 1d, o Veículo *support* insere-se no que Mandelblit (1995) chama de **condições de mapeamentos similar**, pois os Veículos **apoio** e **support** são manifestações linguísticas tanto em português como em inglês do mesmo Domínio Fonte da **Construção**. Em relação às **possibilidades de equivalência** (Dobrzynska, 1995), o tradutor encontrou **equivalência cognitiva** entre as metáforas **apoio** e **support**, portanto, M → M.

No tocante ao 1º item do concordanciador, o Veículo do texto fonte **apoio** perdeu sua metaforicidade ao ser traduzido como **based** para o texto alvo. A segunda perda metafórica do corpus original ocorreu em relação ao item 3 do concordanciador, pois houve omissão (Aubert, 1998) da metáfora na língua alvo em relação à língua fonte.

Linhas	Veículo (original)	Tradução	Oc	Equivalência Cognitiva	Total uso metafórico na tradução 33,33%
1	Apoio	Based	01	Não	
2	Apoio	Support	01	Sim	
3	Apoio	-----	01	-----	Total de perda metafórica na tradução 66,66%
Total de ocorrências (original): 03		Total de ocorrências (tradução): 02		Total de ocorrências com equivalência metafórica: 01	
Domínio Fonte (original-tradução): Construção					
Metáforas Conceptuais: ‘FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA É PEÇA DE CONSTRUÇÃO’ e ‘MATERIAL DE PESQUISA É PEÇA DE CONSTRUÇÃO’					

Quadro 2: Resumo de análise do Veículo Apoio

7. Resumo dos resultados

A seguir, apresentamos as metáforas encontradas nos dados da investigação. Do lado esquerdo do quadro (corpus original), apresentamos as metáforas conceituais e, logo abaixo, as expressões linguísticas advindas das inferências correspondentes. Constam, também, do corpus traduzido para o inglês – à direita - as metáforas conceituais e, logo em seguida, as expressões linguísticas providas das inferências e, sequencialmente, se a expressão foi traduzida com **condições de mapeamento similar** ou não. Desse modo, partes da primeira questão de pesquisa (Quais metáforas linguísticas e conceituais existem nos resumos das teses e dissertações da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo?) pode ser respondida com base no quadro abaixo:

Corpus Original – Português	Corpus Traduzido - Inglês
‘FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA É PEÇA DE CONSTRUÇÃO’ ‘MATERIAL DE PESQUISA É PEÇA DE CONSTRUÇÃO’	‘MATERIAL DE PESQUISA É PEÇA DE CONSTRUÇÃO’
1) apoio em <u>Bronckart</u> 2) <u>música</u> é uma eficiente <u>ferramenta pedagógica</u> de apoio ao <u>aprendizado</u> de inglês 3) apoio da <u>Linguística de Corpus</u> ,	1) based upon <u>Bronckart</u> 2) <u>popular songs</u> are an efficient <u>pedagogical tool</u> as support to the learning of English (condições de mapeamento similar). 3) não houve tradução (omissão)

Apoio

1	Finalmente, discute-se a base teórica utilizada para a análise dos dados, com apoio em <u>Bronckart</u> (1997)	Finally, the theoretical framework used for the data analysis is discussed based upon <u>Bronckart</u> (1997)
2	Os resultados indicam que o rádio desempenha um papel importante como meio de aprendizagem a distância e que a <u>música</u> é uma eficiente <u>ferramenta pedagógica</u> de apoio ao <u>aprendizado</u> de inglês	The results indicate that radio plays an important role as a medium in distance learning, and that <u>popular songs</u> are an efficient <u>pedagogical tool</u> as support to the learning of English
3	Na análise das escolhas léxicogramaticais dentro da perspectiva interpessoal, a metodologia adotada contou com o apoio da <u>Linguística de Corpus</u> , por intermédio do programa de análise lexical WordSmith Tools (Scott, 1999).	Results concerning the sections Introduction, Materials and Methods, Results and Discussion, showed that the rhetorical organization of the oral presentations is similar to that of research articles in the medical area, with differences specially in the Introduction section and at the end of Discussion section.

Quadro 3: Veículo Apoio e Traduções

Como constatamos no decorrer da análise, os conceitos metafóricos não ocorrem por acaso; eles se baseiam em experiências físicas, sociais e culturais que nos levam a perceber, independente de língua, similaridades entre os domínios de experiências. Nessa conjuntura, partes da segunda questão de pesquisa (Quais são os tipos de **condições de mapeamento cognitivo** que permeiam as metáforas entre os corpora paralelos?) pode ser respondida com base nos itens abaixo elencados;

- No quadro 3, os veículos **apoio** e *support* expressaram ideias compartilhadas quanto as concepções culturais e cognitivas que permeiam os corpora; logo, tais metáforas adequaram-se ao que Mandelblit (1995) nomeou **condições de mapeamento cognitivo similar**. Apesar do artigo não ter apresentado o resultado das demais metáforas detectadas, os dados integrais da pesquisa revelaram, que existe uma grande correspondência conceptual em meio aos corpora analisados. Em consequência disso, também aplicou-se em ampla parte das metáforas investigadas, as **condições de mapeamento cognitivo similar**.
- Embora não tendo apresentado a análise do Veículo **levantamento** (questões de corte), é relevante mencionar que, para este caso, o tradutor não encontrou equivalência entre as metáforas das duas línguas; por isso, a tradução de **levantamento** para *rising* ajustou-se ao que Mandelblit (1995) denominou **condições de mapeamento cognitivo diferente**, já que, **levantamento** é uma metáfora da Língua Portuguesa que reflete carência de **equivalência cognitiva** com a Língua Inglesa, ou seja, os termos **levantamento** e *rising* são manifestações linguísticas diferentes entre as línguas. Para este caso, o tradutor poderia ter optado por *bring up* ao invés de *rising*. Observe o sentido de *bring up*, segundo o dicionário “*If you bring up a particular subject, you introduce it into a discussion or conversation. He brought up a subject rarely raised during the course of this campaign*”. Em síntese, para este caso o tradutor não encontrou **equivalência cognitiva** entre as línguas; logo, M → P (Dobrzynska, 1995). Por tudo isso, ao realizar a tradução, principalmente no caso de metáforas, é indispensável que o profissional considere as questões de ordem cultural e cognitiva.

Em suma, os modelos de mapeamento cognitivo que nortearam a pesquisa foram:

- condições de mapeamento similares;
- condições de mapeamento diferentes.

No tocante à terceira questão de pesquisa (Quais as implicações das semelhanças, diferenças ou omissões de metáforas nos resumos e nos *abstracts*?), os resultados apontaram que;

a) As metáforas são capazes de propiciar a interação entre os indivíduos e o entendimento dos conceitos a partir das semelhanças entre os domínios (fonte e alvo) de experiências de diferentes culturas. Nesse contexto, compreender as metáforas de diferentes línguas por meio de similaridades entre os domínios equivale a criar uma relação de proximidade entre os povos e a entender um pouco mais sobre o modo como outras culturas conceitualizam o mundo;

b) Na tradução entre línguas, especialmente no caso de metáforas, é vital ter-se consciência das diferenças cognitivas e culturais que permeiam cada idioma, a fim de evitar o que ocorreu no caso do Veículo **levantamento**, traduzido como *rising* por absoluta falta de compreensão, por parte do tradutor, de que os termos refletem carência de equivalência cognitiva por pertencerem a diferentes manifestações linguísticas das línguas envolvidas, isto é, a portuguesa e a inglesa;

c) A metáfora é um dos veículos mais básicos utilizados pelo ser humano para transformar um conceito complexo e abstrato em algo compreensível e concreto. Nessa perspectiva, mesmo em se tratando de experiências não-compartilhadas entre os indivíduos, a metáfora muitas vezes se encarrega de, pelo menos parcialmente, expressar o que se pretende. Isso se torna possível devido à estrutura natural da nossa experiência (Lakoff e Johnson, 1980/2002). Assim, ao desenvolver a análise da presente pesquisa, verificamos que, muitas metáforas são omitidas no percurso da tradução;

portanto, conclui-se que, ao omitir a metáfora, o pesquisador/tradutor não estará simplesmente retirando do contexto um vocábulo, mas omitindo, também, o entendimento dos conceitos, a promulgação de como o homem e grupos sociais conceptualizam o mundo e o tipo de mensagem que pretendem transmitir.

Considerações finais

Inicialmente, é relevante destacar o programa que representa o ponto de partida em direção à identificação de metáforas – o **Identificador de Metáforas**. Como já mencionamos, a principal função dessa ferramenta é a de encontrar palavras que detenham potencialidade metafórica dentro de um corpus. No caso deste estudo, o instrumento computacional em questão atendeu às nossas expectativas, pois permitiu que fosse realizado um levantamento de todas as palavras com potencial metafórico, inclusive aquelas metáforas que costumam passar despercebidas aos olhos de muitos – as convencionalizadas.

O **Concordanciador Paralelo**, ferramenta também utilizada na pesquisa, foi de extrema relevância para a análise dos dados, representando potente instrumento na retratação de como as metáforas são realmente utilizadas e traduzidas. Por meio dessa ferramenta foi possível comparar as semelhanças, diferenças e omissões de metáforas em ambos os corpora, permitindo-nos compreender como os tradutores realizam as transferências conceituais das metáforas entre línguas, bem como observar as possibilidades de equivalência empregadas nas traduções de metáforas.

A partir dos resultados auferidos pelas ferramentas utilizadas na investigação dos dados, vimos que os conceitos metafóricos estruturam a compreensão dos *abstracts*. Dessa maneira, embora não sendo possível apresentar todas as metáforas analisadas pela autora do presente estudo, é válido ressaltar que, tanto as metáforas que não foram aqui expostas, quanto à metáfora efetivamente apresentada (**apoio**) são consideradas metáforas estruturais. Essa descoberta vem ao encontro da assertiva de Cameron (1999, 2003) pela qual as metáforas em uso podem variar de acordo com o contexto discursivo onde estão inseridas. A partir desses resultados, podemos deduzir que, ao escrever um resumo acadêmico, o indivíduo está preocupado em organizar e/ou estruturar os conceitos, já que, por exigência desse gênero específico, a linguagem precisa ser, antes de tudo, clara e compreensível. Nesse contexto, a solução encontrada pelos autores de resumos/*abstracts*, segundo dados do corpus, foi utilizar um tipo de metáfora que permitisse empregar “um conceito detalhadamente estruturado e delineado, de maneira clara, para estruturar um outro conceito” (Lakoff e Johnson, 1980/2002:134); ou seja, a metáfora estrutural.

A orientação para quem produz um resumo/*abstract* de nível acadêmico é a de facilitar ao máximo a compreensão do leitor, pois este é um tipo de gênero que elimina a redundância da escrita, o que normalmente facilita a compreensão da leitura. Diante disso, fazer uso da metáfora em *abstracts* acadêmicos não significa utilizar um recurso desviante ou ornamental da linguagem; pelo contrário, ao ser utilizada nesse tipo de contexto, a metáfora facilita o entendimento de quem os lê.

No decorrer da pesquisa, vimos que a metáfora é muito mais do que uma simples questão de linguagem, posto que os processos do pensamento humano são amplamente metafóricos (Lakoff e Johnson, 1980/2002). Conscientes, portanto, de que a metáfora é um recurso não transmissível somente por palavras, mas que envolve todo um modo de pensar, fica evidente que a tradução desse

fenômeno cognitivo deve ser tratada tanto do ponto de vista cognitivo quanto do cultural. Nesse aspecto, os dados revelaram, com base nos mapeamentos cognitivos entre os corpora, similaridades conceituais entre as línguas, independente das diferenças culturais, logo, pode-se concluir que os conceitos metafóricos não ocorrem por acaso; eles se baseiam em experiências físicas, sociais e culturais que nos levam a perceber, independente de língua, similaridades entre os domínios de experiências.

Apesar de o nosso sistema conceptual ser inerentemente metafórico, muitas vezes não conseguimos detectar uma metáfora. Nessas circunstâncias, a Linguística de Corpus, através de suas ferramentas, ofereceu evidências empíricas de como as metáforas surgiram no corpus.

Referências

AL-HASNAWI, A. R. A Cognitive Approach to Translating Metaphors. **Translation Journal**, Sultanate of Oman: Arabic University, V.11, n. 3, 2007.

BAKER, M. Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications. In: BAKER, M., FRANCIS, G. & TOGNINI-BONELLI, E. (eds). **Text and technology**: In honour of John Sinclair. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1993, pp. 233-252.

AUBERT, F. Modalidades de tradução: teoria e resultados. **TradTerm 5.1**. São Paulo, Humanitas, FFLCH/USP, 1998, pp. 99-128.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Editora Manole, 2004.

_____. A Tagger for Metaphors. **II Conference on metaphor in language and thought**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

_____. **Concordanciador Paralelo on line**, 2005.

_____. **Metáfora**. São Paulo: Editora Parábola, 2007.

BORBA, F. (Org.) **Dicionário Unesp do Português Contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CAMERON, L. & LOW, G. **Researching and Applying Metaphor**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

COLLINS COBUILD **Advanced Learners English Dictionary**. Birmingham: HarperCollins Publishers, 2005.

DEIGNAN, A. **Metaphor and Corpus Linguistics**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.

DOBRZYNSKA, T. Translating metaphor: Problems of meaning. **Journal of Pragmatics**, Poland, pp. 595-604, 2005.

KOVECSES, Z. **Metaphor: A practical introduction**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

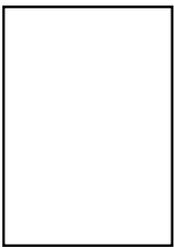
KOVECSES, Z. **Metaphor in Culture**. Universality and Variation. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metáforas da Vida Cotidiana**. Traduzido por Zanotto et al., Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MANDELBLIT, N. **The cognitive view of metaphor and its implications for translation theory**. Translation and Meaning. Maastricht: Universitaire Press, pp. 483-495, 1995.

PRAGGLEJAZ GROUP. Finding Metaphorically used words in natural discourse. **Metaphor & Symbol**, V. 22, n.1, pp.1-39, 2007.

ZANOTTO, M. S. et al. Apresentação à edição brasileira de 'Metaphors we Live By'. In LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metáforas da vida Cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.



METÁFORAS SOBRE A MULHER: UMA VISÃO LINGUÍSTICA E CONCEPTUAL

Márcia dos Santos Lopes*

RESUMO

Este trabalho visa demonstrar os resultados da pesquisa sobre as metáforas que são produzidas sobre a mulher. A partir da análise das propriedades lexicais dos nomes de animais que compõem o domínio-fonte de uma metáfora, buscou-se a identificação das possíveis regularidades de uso e dos conceitos implícitos em cada expressão metafórica. O material de estudo são expressões metafóricas sobre a mulher, retiradas do cotidiano, cujo domínio-fonte são animais. Constatou-se, sob a perspectiva lexical, que os traços dos animais que metaforizam a mulher conduzem a interpretações ligadas às características físicas, ao comportamento sexual, ao temperamento e à inteligência femininos.

Palavras-chave: Metáforas, Conceito, Mulher, Animal

ABSTRACT

This paper aims to show results of an investigation about metaphors which are produced about women. From an analysis of the lexical properties of animal names which constitute the source-domain of a metaphor, we traced down possible regularities of use and of implicit concepts in each metaphoric expression. For this study, a broad number of metaphors and metaphoric expressions about women taken from everyday language whose source-domains are animals was chosen to be analyzed. Results indicate that from a lexical perspective, animal features which are used to metaphorize women lead to interpretations linked to physical characteristics, sexual behavior, personality and female intelligence.

Keywords: Metaphors, Concept, Women, Animal.

* Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Introdução

Este artigo visa demonstrar alguns resultados da pesquisa efetuada com metáforas utilizadas para caracterizar a mulher e seus possíveis significados. Neste estudo, serão identificadas as metáforas produzidas a partir do domínio-fonte animais e do domínio-alvo mulher e as propriedades que são metaforizadas, partindo do pressuposto de que elas se submetem a alguma sistematização. Pretendemos estabelecer as regularidades de uso, observando o contexto no qual tais expressões são produzidas.

A partir do ponto de vista de alguns estudiosos da metáfora, como os filósofos Hilary Putnam, Sam Glucksberg, o psicolinguista Raymond Gibbs e o linguista George Lakoff, pretende-se tratar da questão da estereotipia motivadora da metaforização e das propriedades utilizadas na construção de metáforas sobre a mulher.

Uma das justificativas para a escolha deste tema é a presença constante, nas práticas diárias de linguagem, de metáforas que tentam explicar ou definir o gênero feminino e, por meio delas, veiculam visões sobre a mulher.

Para alcançar o objetivo inicial, é imprescindível observar alguns aspectos. Como o título mesmo adverte, é uma análise de cunho linguístico e conceptual, portanto, foram controladas, na medida do possível, os aspectos linguísticos e conceptuais, considerando-se também o contexto em que essas expressões se inserem. Teoricamente, foram identificadas as metáforas, categorizados e analisados os objetivos e a lógica da produção do fenômeno. Quanto ao processamento das metáforas, numa perspectiva conceptual, foram observados aspectos como a forma de ativação dos conceitos a partir da compreensão, como se dá a interpretação e como as metáforas organizam nossas estruturas conceituais.

1. Pressupostos Teóricos

O presente artigo orientou-se a partir de algumas abordagens teóricas sobre a metáfora, como o Referencialismo, o Descritivismo e o Conceptualismo.

Os referencialistas consideram que a metáfora tem apenas um significado implícito e, portanto, seu significado literal apenas insinua. Davidson (1979:42) observa que “a teoria do símile elíptico não faz distinção de significado entre uma metáfora e alguns símiles (comparações) e não fornece nenhum fundamento para falar de significados figurativos, metafóricos ou especiais”. De acordo com ele, a falha da teoria do símile elíptico está em transformar o significado implícito da metáfora em algo evidente e óbvio. Essa teoria parece prever que interpretar e parafrasear uma metáfora são procedimentos fáceis, e assenta-se na hipótese de que as metáforas dizem explicitamente o que os símiles dizem. Ao definir a metáfora como símile elíptico, os referencialistas estão querendo dizer que o significado está apenas abreviado, como se fosse apenas uma questão da presença ou não de sinais linguísticos na estrutura superficial (cf. ORTONY,1993:344), como a partícula comparativa **como**. Segundo esse autor, essa regra não funciona para todos os tipos de metáforas e, se ela for verdadeira ou houver alguma forma de tornar plausível ver uma metáfora como um símile elíptico, só será por meio da consideração de que a comparação implícita na metáfora é uma comparação literal, isto é, um uso literal da linguagem.

A metáfora veicula semelhanças entre **coisas**, objetos ou pessoas. Segundo Davidson (op. cit.:42), “a metáfora não afirma explicitamente uma semelhança, mas nos leva a buscar características comuns, ainda que não as mesmas do símile.”

Outra questão relevante é que os autores referencialistas afirmam que a metáfora utiliza os referentes de expressões já conhecidas como determinantes da interpretação metafórica. Eles entendem que ambos os termos que formam a metáfora compartilham uma propriedade, mas não a apresentam e nem explicam a questão. Entretanto, atualmente já se sabe que o compartilhar de propriedades é o aspecto mais importante da metáfora, do ponto de vista semântico, e que essas propriedades não são inerentes ao objeto, mas podem ser construídas.

Putnam (1975:216), ao afirmar que o conceito de significado é ambíguo, diz que, quando tentamos defini-lo, tendemos a confundir o significado da palavra com o significado da coisa. Ele afirma que as noções de extensão¹ e intensão² foram criadas com a função de eliminar essa ambiguidade. Mas uma palavra não representa uma **coisa** apenas, ela é um termo, com um sentido atribuído pelo contexto de uso, uma extensão e uma intensão.

Outro conceito importante é o de similaridade inerente à metáfora, que, apesar de estabelecer uma aproximação entre linguagem e realidade, não é explanatório para o fenômeno linguístico específico. (ORTONY, op.cit.: 343) Na metáfora, os termos compartilham alguns predicados. Segundo o modelo de Tversky (apud. ORTONY, op.cit.:342), é baseado na combinação desses predicados (traços para Tversky) que se mede o grau de similaridade entre os dois objetos. Mas a similaridade não é absoluta, é algo relativo e abstrato pois apenas alguns traços são compartilhados não todos. (cf. ORTONY, op. cit.: 347). Por isso, a similaridade não pode ser a única forma de explicar o elemento figurativo da metáfora, pois “fazer metáfora não é algo no qual relações habituais estejam envolvidas, mas um fato que, interpretado literalmente, é uma afirmativa falsa”. (cf. ORTONY op.cit.: 343) Pode-se dizer que essa falsidade advém da questão de que, se existe similaridade entre os elementos que constituem a metáfora, ela não é total e irrestrita, é relativa. O que faz as pessoas compreenderem que a metáfora não é a similaridade, segundo esse autor, é algo não descrito por ele, que resulta numa coerente interpretação de algo que, se tomado literalmente, é falso ou sem sentido no contexto em que ocorre.

Outro caminho apresentado para análise da metáfora é o do conceito, da representação, que é inteiramente subjetiva, e do estereótipo (cf. PUTNAM, op. cit.: 251), como sustentáculo da interpretação metafórica.

É possível perceber que uma interpretação metafórica não envolverá apenas as propriedades verdadeiras dos termos usados metaforicamente, mas as propriedades estereotípicas que estão comumente relacionadas a eles. Se for assim, a metáfora pode ser verdadeira ou apropriada, mesmo que a comparação seja falsa. Isso induz a pensar que não são apenas as propriedades dos referentes que importam na interpretação de uma metáfora.

Putnam (cf. op.cit.: 250) afirma que a comunidade de fala é responsável pela escolha dos termos que usa, mesmo desconhecendo qualquer descrição real da extensão do termo. Essa

1. Conjunto de coisas que o termo nomeia.

2. Conjunto de traços que identificam a extensão.

comunidade deve possuir uma mínima competência para, independentemente de critérios de identificação, de verificação ou conjunto de descrições necessárias para se reconhecer uma palavra e seu referente, construir os significados necessários à comunicação. Nessa construção, ela dispõe de ideias convencionais, algumas vezes inexatas, como afirma Putnam (op.cit.: 249): “a stereotype is a conventional (frequently malicious) idea (which may be wildly inaccurate) of what an X looks like or acts like or is.” O fato de um traço ter se tornado parte da descrição de uma coisa ou de uma pessoa não significa que ela realmente possua esse traço. Ele pode ter sido criado a partir de uma característica de um dos membros da classe em questão. E tanto os traços negativos quanto os positivos são estereotipados socialmente. Glucksberg (2001:75), tratando das expressões idiomáticas, considera que elas, assim como as metáforas, trazem à mente uma instância prototípica ou estereotípica de uma categoria inteira de pessoas, eventos, situações ou ações. É assim que se constrói um estereótipo.

Uma corrente de estudiosos considera que a referência ou a extensão da expressão aplicada metaforicamente e a semelhança entre objetos não determinam a interpretação metafórica. São aspectos como sentido ou intensão, ou mais geralmente a informação descritiva associada ao significado, que determinam qual a interpretação ideal para uma determinada metáfora. Essa corrente, denominada descritivismo, normalmente explica a interpretação metafórica em termos de transferência de significado. Para eles, é exatamente a falta de semelhança entre as palavras, chamada de **oposição lógica** ou **conflito semântico**, que autoriza o reconhecimento da metáfora.

A informação descritiva pode, mas não precisa ser parte do significado de uma expressão, no sentido estrito da palavra. Ela pode também ser associada ao significado e constituir suas conotações em vez de denotações. (cf. PUTNAM op.cit.251)

Quanto às condições de verdade, Goodman considera que o uso metafórico não difere do uso literal, pois ambos podem ser tão verdadeiros ou tão falsos quanto quaisquer outros usos. (cf. GOODMAN, 1979: 181) Dessa forma, um termo é considerado metafórico somente se em algum outro ponto for contra-indicado, ou seja, se for em dado contexto uma anomalia. Quando ocorre essa contra-indicação e imediatamente dá-se o que ele chama de **renomeação bem sucedida** do termo antes não aceito, tem-se uma metáfora. Gibbs (1994:223) discorda dessa posição, afirmando que há diversas expressões anômalas que não são metafóricas.

Uma questão relevante no estudo da metáfora e que todos os autores até aqui mencionados, inclusive Goodman, não tratam é: que tipo de propriedade é classificada. Não se sabe se são as propriedades clássicas: +humano/-humano; +animado/-animado; abstrato/concreto. Ou se são propriedades construídas no contexto de fala.

Apesar dessa postura semântica, a teoria da metáfora, do ponto de vista descritivista, não pode ser vista como tipicamente semântica, já que eles não consideram a interpretação metafórica da sentença como uma função do significado literal das partes componentes. Dessa forma, para os autores que são considerados descritivistas, a metáfora não é uma questão de interpretação, mas sim de construção de significado, levando em consideração o contexto. Tal atitude aponta para uma forma mais pragmática de encarar a metáfora. O significado metafórico depende de fatores contextuais e metáforas não são anomalias linguísticas e nem resultam apenas de fatores semânticos. Isso reafirma o anteriormente dito: não é um tipo de sentença, mas uma sentença num contexto ou talvez até mesmo uma afirmação que recebe a interpretação metafórica.

A terceira corrente que é necessário apresentar é a Conceptualista, encabeçada por Lakoff & Johnson (2002), que representou uma ruptura paradigmática em relação à visão objetivista da metáfora (Grice, Searle e Davidson) e uma contribuição de natureza epistemológica aos referidos estudos. A partir daí acontece uma reformulação de conceitos no que tange à objetividade, à compreensão, à verdade, ao sentido e à metáfora. Ideias que percorreram as teorias referencialistas e descritivistas, como, por exemplo, a concepção de metáfora como desvio da linguagem e/ou como fenômeno pertencente às linguagens especiais, como a poética e a persuasiva, perdem a consistência teórica. Pensar em verdades como únicas e independentes passa a ser um raciocínio ultrapassado e questionável. Segundo Ortony (cf. op. cit.: 1, 2), o novo paradigma se denominará construtivista, por conceber a ideia de contexto e interatividade em seu processo.

Lakoff & Johnson (op.cit.) foram os primeiros que conceberam a existência de dois tipos de metáforas: a metáfora conceptual e a metáfora linguística. Eles partiram da análise de expressões linguísticas consideradas metafóricas e inferiram um sistema conceptual metafórico que subjaz à linguagem e que influencia o pensamento e as ações humanas.

Com os conceptualistas, a ideia de existência de uma linguagem literal e outra metafórica perdeu o sentido. O que antes era visto como literal ficou relegado apenas aos conceitos concretos, que são poucos. Já o metafórico, passou a ser visto com maior abrangência, já que os conceitos abstratos e as nossas emoções são representados metaforicamente. Os autores mostraram que, no cotidiano, assim como na literatura, há uma quantidade enorme de metáforas, desfazendo assim a ideia de que o uso de uma figura de linguagem era um desvio praticado pela literatura e que não deveria existir na fala cotidiana, nem na ciência.

Segundo os autores, “a metáfora não pode ser encarada apenas como a transferência de um termo para um âmbito de significação que não é o seu, baseada numa relação totalmente subjetiva, nem sequer aplica-se somente à linguagem poética” (cf. LAKOFF & JOHNSON, op. cit.: 45). Há que se diferenciar a metáfora conceptual, que organiza o nosso modo de representação e categorização do mundo e que é a base do mapeamento conceptual, da metáfora linguística, que corresponde à materialização da estrutura conceptual subjacente. Em outras palavras, quando um uso linguístico vem a ser considerado metafórico, é porque está se fazendo uso de uma estrutura conceptual mais abrangente. Para eles, a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra. Muitas experiências são abstratas, o que cria a necessidade de buscar um elemento concreto para torná-las compreensíveis. Segundo os autores, é essa necessidade que faz com que a metáfora estruture o sistema conceptual humano (cf. op. cit.: 205).

A relação entre metáfora e coerência cultural está presente em muitos momentos da argumentação dos criadores da perspectiva conceptual. Os autores tratam dos valores que são enraizados em cada cultura e afirmam que estes são sempre compatíveis com o sistema metafórico da língua em questão.

Um aspecto fundamental da teoria de Lakoff & Johnson é a questão da sistematicidade dos conceitos metafóricos. Segundo os autores (cf. LAKOFF & JOHNSON, op.cit.:49), os padrões são determinantes para a estruturação de qualquer conceito. Assim como o conceito é sistemático, a linguagem usada para falarmos sobre aquele aspecto do conceito também é sistemática.

Nessa padronização, um aspecto torna-se fundamental observar. Quando uma expressão metafórica mostra um aspecto de determinado conceito, provavelmente ela estará encobrindo outro(s)

aspecto(s) do mesmo conceito. A razão para a ocultação de tais aspectos ainda é desconhecida, mas é possível supor que muitos dos elementos encobertos por ela são inconsistentes com a metáfora conceptual ou não servem para provocar o efeito de sentido que se pretende naquela determinada cultura, além da questão contextual que é fundamental considerar. Segundo eles, é possível elaborar detalhadamente um conceito e salientar ou obscurecer alguns aspectos desse conceito.

De acordo com Lakoff & Johnson (cf. op.cit.:53), é a sistematicidade que permite ao ouvinte, compreender um aspecto de um conceito em termos de outro e, assim, necessariamente encobrir outros aspectos do mesmo conceito. Do mesmo jeito há, na estrutura metafórica, uma natureza parcial. É por meio dessa natureza que se compreende a razão de, numa metáfora, parte do conceito ser usado e a outra parte, encoberto. Como forma de explicar como se dá o fenômeno da escolha de qual parte do conceito será utilizada na metáfora, os conceptualistas dizem que essa escolha dependerá de elementos culturais, como as convenções. Afirmam que, apesar de nada impedir que se construa uma metáfora com a outra parte do conceito que foi rejeitada, isso só acontecerá se determinadas convenções da cultura permitirem.

É uma estratégia peculiar ao ser humano categorizar os objetos. Isso decorre da noção de causalidade que, segundo os autores, está relacionada ao protótipo que é “um complexo de propriedades recorrentes”, “holístico, analisável em termos daquelas propriedades e passível de grande variação” (cf. LAKOFF & JOHNSON, op.cit.:147). Portanto, a noção de causalidade e, conseqüentemente, de categorização está presente em todas as atitudes e atividades humanas. Quando se trata de buscar significados, as pessoas também categorizam os objetos em termos de protótipos (cf. GLUCKSBERG op.cit.:48) e de semelhanças de família. Por exemplo, o protótipo das aves tem pena, tem patas, canta e voa. Essa noção de conjunto é muito importante para os referencialistas quando tentam definir as qualidades de um objeto, porque os objetos se definem por categorias. Mas a categorização tradicional não abrange alguns aspectos fundamentais para a teoria conceptual, como a existência de protótipos dos objetos (cf. GLUCKSBERG op.cit.:49) e objetos que não obedecem a nenhum protótipo. Um bom exemplo, já citado acima, é o protótipo das aves, pois existem alguns seres que são aves, apesar de só terem alguns desses traços, e seres que têm alguns desses traços e não são aves, como por exemplo, os insetos que voam.

A compreensão humana se dará mediante a relação dos objetos não prototípicos com os referidos protótipos. (cf. ROSCH, 1979 apud. LAKOFF & JOHNSON, op.cit.:214). Dessa forma, os objetos apresentam semelhanças com os protótipos e não são necessariamente similares entre si. Não há um centro fixo de propriedades, porque não é necessário que elas coincidam totalmente entre um objeto e outro. Existem propriedades inerentes aos objetos, que são fixas, e propriedades interacionais, que dependem do contexto, e é fundamental o papel das propriedades interacionais na determinação de semelhança de família. Existem modificadores *bedges*, que selecionam o protótipo de uma dada categoria. As categorias são abertas. Com elas se pode categorizar e até recategorizar. No entanto, a categorização não é arbitrária, pois obedece a uma certa sistematicidade.

A categorização é uma forma natural de identificar um **tipo** de objeto ou de experiência iluminando certas propriedades, atenuando outras e até escondendo outras” (cf. LAKOFF & JOHNSON, op.cit.: 266). Ao focalizar-se em um tipo de propriedade, outras serão escondidas e isso já é uma espécie de categorização. A escolha da palavra quase sempre é baseada no aspecto que se deseja enfatizar, portanto na verdade da qual se faz parte. A verdade de uma afirmação é sempre relativa às propriedades enfatizadas pelas categorias usadas, que, como já foi dito acima, não são

fixas (cf. LAKOFF & JOHNSON, op.cit.: 267), nem uniformes, são definidas por protótipos e são modificáveis segundo o contexto.

Para se interpretar uma frase como verdadeira, é preciso projeção e julgamento humanos, além do contexto discursivo, que os autores ignoram. Na verdade, para haver a compreensão, é necessário que se identifiquem espécies de coisas que estão compondo a expressão. Se são coisas de espécies diferentes, é metáfora. Essa é a única diferença entre a metáfora e não-metáfora. Mas tudo depende da compreensão de cada um a respeito da situação, ou seja, a verdade está baseada na compreensão: é uma função do sistema conceptual humano.

De acordo com os autores, como os conceitos são sempre embasados, estruturados, definidos e relacionados uns com os outros, por meio de subcategorizações, implicações metafóricas e justaposições, é difícil para o linguista lidar com a ideia da metáfora. Em decorrência desse fato, utilizam-se de algumas estratégias para driblar o inexplicável evento metafórico. Algumas dessas alternativas são: primeiro, afirmam que a metáfora é uma abstração, e que os conceitos são neutros e abstratos; em seguida, em vez de considerar a expressão como metafórica, preferem nomeá-la como um caso de homonímia. Ou seja, há dois conceitos diferentes, separados e independentes, mas com sentidos parecidos em alguns aspectos. Além disso, para os linguistas, os conceitos estão relacionados pela similaridade. (cf. LAKOFF & JOHNSON, op.cit.:193)

Ainda que os referencialistas vejam a similaridade como inerente às entidades e os conceptualistas a concebam como resultado das experiências humanas, há um ponto em comum entre eles. Segundo Lakoff & Johnson (cf. op.cit.: 254) “as coisas do mundo realmente exercem uma função de impor restrições ao nosso sistema conceptual”. Ou seja, transmitem a crença de que são as entidades que impõem as restrições. Acrescentam, no entanto, que isso só ocorrerá a partir da compreensão que o ser humano tem da sua própria experiência, e isso difere de cultura a cultura.

A similaridade não é suficiente para explicar os usos metafóricos, de acordo com a visão conceptualista, pois toda unidade conceptual faz parte de uma **gestalt multidimensional** de propriedades cujas dimensões são: perceptuais, pois concebem o objeto por meio do aparato sensorial humano; motoras, ligadas às atividades que exigem uma interação com o objeto; intencionais, relacionadas ao uso que se pode fazer de um objeto em determinadas situações; e funcionais, pois concebem a história funcional do objeto. Muitas das propriedades dos objetos, que o ser humano experimenta, são apenas projetadas, não existem a não ser na verdade de cada um. Daí a importância da projeção, que pode ser baseada em um estereótipo.

2. Procedimento e Análise

Inicialmente vamos apresentar os dados recolhidos de revistas, material online e expressões utilizadas na vida cotidiana:

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| 01) Ela é uma vaca. | 07) Aquilo é uma víbora. |
| 02) Ela tem fama de galinha. | 08) Uma jararaca. |
| 03) Ela é uma cadela. | 09) Ela é uma ovelha. |
| 04) Ela é uma besta. | 10) Ela é uma baleia. |
| 05) Ela é uma cobra. | 11) Ela é uma gata. |
| 06) Ela é uma serpente. | 12) Sua anta nordestina. |

- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| 13) Ela é uma piranha. | 22) A meia da Loba. |
| 14) Ela é uma fera. | 23) Ela é uma girafa. |
| 15) É uma rata de academia. | 24) Que perua. |
| 16) Pombinha. | 25) Ela é uma porca. |
| 17) Sua traíra. | 26) Cachorra. |
| 18) Sua vaca louca. | 27) Ela é cobra. |
| 19) Coelhinhas. | 28) Ela é fera. |
| 20) Toda gostosa é burra. | 29) Mãe-coruja |
| 21) Sua tartaruga. | 30) Ela é uma vaca louca. |

Ao analisar esses exemplos, considerando o aspecto semântico de cada expressão, foi elaborada uma subcategorização, demonstrada no quadro abaixo.

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	COMPORTAMENTO SEXUAL	TEMPERAMENTO/ CARÁTER	INTELIGÊNCIA
Ela é uma vaca.		Ela é uma vaca. Ela é uma vaca louca.	
	Ela tem fama de galinha.		
	Ela é uma cadela.		
		Ela é uma cobra.	Ela é cobra.
		Ela é uma serpente.	
		Aquilo é uma víbora.	
		Uma jararaca.	
		Ela é uma ovelha.	
Ela é uma baleia.			
Ela é uma gata.			Anta nordestina.
	Ela é uma piranha.		
		Ela é uma fera.	Ela é fera.
		É uma rata de academia.	
		Pombinha.	
		Sua traíra.	
		Sua uma vaca louca.	
Coelhinhas.	Coelhinhas.		
			Toda gostosa é burra.
		Sua tartaruga.	
	A meia da Loba.		
Ela é uma girafa.			
Que perua.			
Ela é uma porca.		Ela é uma porca	
	Cachorra.		
		Ela é uma besta	Ela é uma besta
		Mãe-coruja.	

Quadro 1 - Classificação Semântica para a Categoria dos Animais

Numa primeira análise, percebeu-se que as expressões metafóricas que têm animais como domínio-fonte e um domínio-alvo feminino (LAKOFF, 1993, p. 206-207) estão relacionadas a propriedades relativas a características físicas, ao comportamento sexual, ao temperamento ou caráter e à inteligência da mulher.

Inicialmente serão tratadas as expressões metafóricas cujos domínios estão relacionados a traços relativos a características físicas.

Observe as sentenças a seguir:

- (10) Ela é uma baleia.
- (11) Ela é uma gata.
- (19) Coelhinhas.
- (23) Ela é uma girafa.
- (24) Que perua.
- (25) Ela é uma porca.

Essas sentenças fazem referência à aparência física da mulher e ao caráter estético. Em (10), o animal **baleia** é escolhido por sua característica física: é um mamífero grande que pesa toneladas. A intenção³ da expressão metafórica baleia é física e se refere ao peso. (PUTNAM, 1975, p. 218). Da mesma forma acontece em (25), cujo traço ressaltado é o peso do animal **porco** fêmea e o prazer que esses animais sentem no seu habitat natural, que é a lama. Não existe a possibilidade de (10) e (25) serem interpretadas a partir de outra intensão¹. A sentença em (10), por exemplo, não permitiria uma interpretação a partir dos traços: saúde, força e longevidade, que também são características do animal baleia. Tampouco (25) poderia ser interpretada senão como se referindo a alguém gordo ou sujo. As razões para essa escolha do traço relevante não são claras, mas a interpretação parece conduzir à ideia de que o sentido está atribuído pelo contexto de uso. Vale mencionar que essa interpretação está sujeita também a novas possibilidades de criação de efeitos de sentido.

A sentença em (24) é um outro exemplo da tendência ao estético mencionada anteriormente. O traço do termo **perua**, que pode servir para uma interpretação partindo da aparência física, na verdade não diz respeito à fêmea da espécie, já que é sabido que é o macho quem tem as plumas mais coloridas e bonitas. Mas (24) não se refere ao aspecto físico como algo apreciável. Em um contexto em que uma mulher apareça excessivamente arrumada, e não seja a única vez que o faz, essa sentença provoca um efeito de sentido depreciativo do comportamento dessa mulher. A interpretação demonstra que não é a semelhança entre os domínios, são características consideradas comuns (DAVIDSON, 1979, p. 38) e construídas pelo contexto de uso (PUTNAM, op.cit, p. 250) que estabelecem a ressignificação do termo **perua**.

Já (11) e (19), **gata** e **coelhinhas**, expressões bastante encontradas na revista Playboy, salientam a seguinte característica física: é uma mulher bonita, atraente, sexy, sedutora. Entretanto, não torna claro a que parte do corpo feminino ou a qual característica específica se refere, como em **baleia**. **Baleia** refere-se especialmente a peso; **gata** e **coelhinhas** referem-se ao conjunto do que é considerado belo, bonito, ou sexualmente atraente. A expressão **Coelhinhas** também pode estar relacionada a traços referentes a comportamento sexual, o que será visto na próxima seção.

Ainda se tratando de traços físicos, a questão da altura e da postura corporal é metaforizada em (23), cujo domínio-fonte é um animal de alta estatura, a **girafa**.

Outro exemplo relevante nessa categoria é:

- 01) Ela é uma vaca.

3. Conjunto de traços que identificam a extensão.

Há mais de uma entrada para a expressão **vaca** na categoria animal e, por isso há mais de uma possibilidade de interpretação da metáfora. Quando uma pessoa usa a expressão (01) numa discussão, querendo ofender uma mulher, pode estar querendo se referir principalmente ao seu caráter, mas também, e não no mesmo contexto, a sua característica física. Nesse momento, propõe-se analisar apenas o aspecto relativo à característica física.

A questão fundamental para a interpretação dessa metáfora como física é também o peso do animal, da mesma forma como se processou com os animais **baleia** e **porca**. O traço pelo qual a **vaca** é mais conhecida, como o de ser uma fornecedora de leite e carne para alimentar o ser humano está encoberto sob o traço que corresponde ao peso, ao tamanho, à capacidade do animal fêmea de parir e à maternidade sem controle. De maneira alguma se poderia pensar em semelhanças entre uma vaca e uma mulher, mas o que faz dessa sentença uma metáfora é o fato de ela, quando tomada literalmente, ser falsa (ORTONY, 1993, p. 343) e o termo **vaca** ser considerado contra-indicado para referir-se a mulher. (GOODMAN, 1979, p. 181)

O domínio de origem (fonte) é o animal-fêmea: a vaca; o domínio alvo é a mulher que, assim como a vaca, tem a capacidade de dar a luz a um novo ser. Não se pode esquecer de que os domínios na teoria conceptualista se correspondem (LAKOFF, 1993, p. 208); portanto, se o traço escolhido para a interpretação da metáfora é a capacidade de reprodução, tanto o animal quanto a mulher possuem esse traço.

Quanto à interpretação de “Ela é uma vaca”, o léxico pode afetá-la indiretamente, já que restringe a possibilidade de interpretação da metáfora, embora LAKOFF & JOHNSON (1980, p. 48) afirmem o contrário. Só é possível interpretar essa sentença por causa da língua, que estabelece os parâmetros, segundo os quais o exemplo dado nos diz que vaca é um animal do gênero feminino, que possui óvulos e é capaz de amamentar sua cria, assim como a mulher metaforizada. São os traços da coisa metaforizada, que determinam a aceitação da metáfora e a sua adequada interpretação.

Dessa análise, percebe-se que características físicas e estéticas, como peso, altura e beleza, são metaforizadas por expressões que envolvem fêmeas das espécies animais. Quando se trata de traços físicos, a tendência parece apontar para uma interpretação em termos de atração sexual e não de fatores puramente estéticos.

Em seguida, trataremos das sentenças cujos domínios estão relacionados a traços relativos a comportamento sexual. Observe as seguintes sentenças:

- (02) Ela tem fama de galinha.
- (03) Ela é uma cadela.
- (13) Ela é uma piranha.
- (22) A meia da Loba.
- (26) Cachorra.

Não há nenhuma dificuldade para o leitor em identificar as expressões anteriores como metáforas do comportamento sexual da mulher. Hipoteticamente isso se dá porque os domínios-fonte **galinha**, **cadela**, **piranha** e **cachorra** possuem traços que, associados ao domínio-alvo mulher, impõem uma interpretação sexual à sentença. No caso da expressão **galinha**, os traços relevantes para a interpretação da sentença são: fêmea do galo, da família dos galináceos, capacidade de procriar. Os únicos traços semânticos que podem confirmar identidade entre o domínio-fonte e o domínio-alvo são: ser fêmea e ter a capacidade de procriar. Mas apenas esses traços não implicam

a interpretação comum a essas expressões, que está sempre associada à promiscuidade. Nesse caso, parece que a influência do léxico é mínima e o conceito será mais relevante para solucionar o problema da interpretação, assim como o contexto de uso da sentença.

No caso de **cadela** e **cachorra**, os traços semânticos dos termos são: fêmea do cão que tem a capacidade para procriar. Não existe um traço específico nesse animal que comprove a similaridade entre os domínios. (ORTONY, 1993, p. 345) A interpretação que se dá a essa expressão é também sexual e, como já dito, não existe uma razão aparente para que se entenda **cadela** ou **cachorra** como promíscuas, sem que se admita que no reino animal o sexo é instintivo.

Já em (13), o termo **piranha** pode ter assumido um caráter metafórico relativo à sexualidade a partir da compreensão do verbo polissêmico **comer** em português. A **piranha** é um peixe de água doce que come carne, inclusive humana, e a devora com uma voracidade inigualável no reino animal. Talvez seja esse traço que identifique os dois domínios. Mas a similaridade não é aparente, é apenas prototípica (GLUCKSBERG, 2001, p. 48). Ou seja, é um protótipo do animal **piranha** que é visto como devorador de homens e esse traço é transportado para a mulher.

A expressão **Coelhinhas** da sentença (19) é específica da revista Playboy, que tem esse animal como logotipo. Nas reportagens e nos ensaios fotográficos com as mulheres, elas são chamadas de **coelhinhas**. Os traços específicos do termo que designa o animal **coelhinha** são: fêmea, que procria muitos filhotes. Portanto, mais uma vez, não são as características do animal que fornecem dados para uma interpretação sexual da metáfora.

Finalmente, a sentença (22), retirada de uma propaganda de meias-calça femininas. A interpretação esperada para essa chamada é que se associe o termo **loba** à mulher vivida e, por extensão, experiente sexualmente. Mas não há no animal fêmea **loba** qualquer atributo que possa ser relacionado a essa interpretação.

Da observação desses dados, percebe-se que o traço relevante é a promiscuidade e a interpretação se dá baseada possivelmente numa imagem prototípica do animal.

Quanto às expressões que possibilitam uma interpretação direcionada ao temperamento e ao caráter da mulher, é importante salientar que a maioria delas implica aspectos da personalidade que são fundamentalmente femininos, como a sensibilidade, a emotividade, o ser temperamental e a instabilidade emocional.

Observe as sentenças abaixo:

(05) Ela é uma cobra.

(06) Uma serpente.

(07) Uma víbora.

(08) Uma jararaca.

Essas metáforas são convencionais. Todas as expressões utilizadas para compor essa metáfora específica se referem a um réptil, da família dos ofídios, que pode ser fêmea ou macho. **Cobra** e **serpente** são sinônimos de animais que rastejam e podem ser venenosos ou não; **víbora** é uma designação de cobra venenosa; e **jararaca** é uma espécie de ofídio venenoso. Pode-se encontrar alguma similaridade entre essas espécies animais e o comportamento ácido, temperamental e instável de algumas mulheres, somente por extensão do traço **ser venenoso**. Mas isso não justifica o fato de que outros traços do animal **cobra** sejam apagados no mapeamento e que apenas os traços salientes

sejam suficientes para uma interpretação metafórica. A interpretação que se dá a (06) é que a mulher é dissimulada e traidora, ainda que não existam provas concretas dessa atitude, a não ser por uma crença sócio-cultural construída com base no texto bíblico, portanto estereotipada, de que a serpente induziu o homem a comer a maçã e a “pecar, desobedecendo a Deus”.

Essas expressões metafóricas também se referem ao comportamento social. Nesse caso, o que importa é a forma de condução da mulher nas suas atividades sociais. Todas as sentenças implicam considerá-la como uma pessoa difícil de se conviver, intolerável, insuportável.

Outro exemplo que conduz a uma interpretação voltada para o temperamento da mulher é:

(14) Ela é uma fera.

Essa sentença também já está lexicalizada, mas ainda permite uma interpretação voltada para o temperamento colérico da mulher, em algumas situações. **Fera**, na verdade, não é uma espécie de animal, é um sinônimo para a palavra animal, acrescentando-se os adjetivos bravios e carnívoros. Ser uma fera é ser brava, difícil de conviver e não diz respeito apenas ao homem.

A mesma sentença em (28) sem o artigo indefinido feminino **uma** tem um significado positivo. Ser fera é ser inteligente, capaz, bom no que faz.

Ainda se tratando da questão do temperamento, observe as sentenças a seguir:

(09) Ela é uma ovelha.

(16) Pombinha.

(21) Sua tartaruga.

Contrariamente ao visto nas sentenças anteriores, aqui se encontram três metáforas que encerram características de temperamento associadas à tranquilidade, à serenidade, à passividade, à apatia e à vagareza. Tanto **ovelha** quanto **pomba** são animais considerados pacatos, calmos. Aparentemente os traços semânticos desses termos são suficientes para a obtenção da interpretação que se dá a essas metáforas. Apenas (21), dita em uma situação de trabalho, por exemplo, pode ser considerada ofensiva, porque remete à preguiça, à aversão ao trabalho, à morosidade e à negligência.

Outra sentença que tem um efeito de sentido ofensivo, apesar de caracterizar a pessoa como calma e tranquila, é:

(04) Ela é uma besta.

A interpretação para essa sentença, tanto pode enveredar pelo caminho da inteligência quanto do temperamento. Aqui se tratará do temperamento. O efeito de sentido produzido permite pensar numa pessoa sem pulso, sem autoridade, dominada por outros. Outra expressão que se encaixa na categoria de comportamento é:

(15) Ela é uma rata de academia.

Essa expressão, também muito repetida na revista Playboy, refere-se à mulher que vai muitas vezes durante a semana à academia fazer ginástica. É uma expressão que, na revista, tem um tom de elogio a uma pessoa que se cuida, mas pode ser interpretada como uma ofensa se for dita em um ambiente no qual não se privilegie o cuidado com o corpo. Os traços semânticos da palavra **rata**

são: animal mamífero roedor, fêmea do rato, capacidade de procriar. No dicionário, há também o sentido de ladrão, gatuno, atribuído ao animal rato. Mas não é essa a conotação dessa metáfora. (15) deve existir por causa da facilidade de trânsito do animal **rata** em um ambiente, por muito tempo, sem ser visto; por habitar um local bastante movimentado e por analogia com a expressão idiomática **rato de biblioteca**. A diferença é que **rato de biblioteca** tem uma conotação voltada para a intelectualidade e (15) tende a privilegiar o corpo.

Em (17), Ela é uma traíra tem-se uma aproximação entre o nome do peixe de rio **traíra** e a forma do mais-que-perfeito do verbo trair e designa uma pessoa traidora, falsa. É difícil comprovar a identidade dessa metáfora.

Um caso especial ficou sem interpretação dentro da visão da metáfora:

(29) Mãe –coruja.

A sentença (29) poderia ser considerada uma metonímia por manter a aproximação entre os domínios. Mas se for considerada uma metáfora, o traço do animal **coruja** que pode estar sendo ressaltado é a capacidade de cuidar dos filhotes da espécie, inclusive baseando-se na fábula clássica, na qual os filhotes da coruja são comidos por outro animal e quando a mãe vai buscá-los não tem notícia deles, porque está à procura dos filhotes mais bonitos da floresta. Então, é a forma complacente, tolerante e orgulhosa da coruja de ver os filhos, na fábula, que permite essa interpretação. Ainda assim essa similaridade é relativa.

Finalmente a expressão:

(30) Ela é uma vaca louca.

Em (30), **vaca louca** pode permitir uma interpretação voltada para o temperamento colérico e nervoso da mulher em determinadas épocas. Faz associação indireta à febre aftosa que contaminou muitos animais dessa espécie na Ásia e que se tornou conhecida como **mal da vaca louca**. Como visto anteriormente, a expressão **vaca** tem mais de uma entrada na categoria animal. Nesse caso específico, permite um efeito de sentido relacionado ao caráter da mulher, relacionando-o com ausência de valores. Quando alguém chama uma mulher de **vaca**, numa discussão fervorosa, provavelmente quer ofendê-la no seu brio, pretendendo considerá-la indigna.

O que se pode perceber até essa etapa da análise é que as metáforas cujo domínio-fonte são animais relacionam-se a temperamento sensível e, ao mesmo tempo, forte e raivoso, e à característica da mulher de ser compreensiva e diligente.

Quanto à categoria inteligência, observe as sentenças:

(20) Toda gostosa é burra.

(04) Ela é uma besta.

(12) Sua anta nordestina.

(27) Ela é cobra.

(28) Ela é fera.

Na sentença (20), interessa apenas o domínio-fonte **burra**, designando uma pessoa sem inteligência, estúpida, idiota. (20) é um chavão bastante difundido na sociedade, assim como as

palavras **burro** e **burra** são conhecidas e dicionarizadas com esse sentido. Portanto, essa sentença já não permite uma interpretação metafórica, pois já está lexicalizada.

Já as sentenças em (04) e (12) são metafóricas e os traços semânticos salientes das expressões **besta** e **anta** remetem à ideia de uma aparente incompetência da mulher, a sua pouca inteligência e a sua estupidez. O que também não tem nenhuma base nos traços desses termos que designam animais. E as sentenças “Ela é cobra” e “Ela é fera” podem ser lidas como se a mulher fosse considerada socialmente imbatível de tão capaz e inteligente. Mas essas expressões não são relacionadas unicamente a mulheres. Homens também podem ser bestas e antas.

Para finalizar a análise dessa categoria, é importante salientar que alguns dos animais aqui apresentados são domésticos e outros, apesar de não viverem com o homem, são mansos e submissos. Esse traço lexical também pode contribuir para uma interpretação próxima à crença em uma possível submissão da mulher ao homem. No entanto, isso só poderá ser comprovado a partir de uma análise dos conceitos implícitos a cada uma dessas metáforas.

Outra questão importante diz respeito ao processo de interpretação dessas metáforas. É possível crer-se que elas surgiram da seguinte forma: a pessoa as ouviu, percebeu a não-identidade entre os termos mulher e animal, buscou uma semelhança entre os traços para estabelecer o compartilhamento; não a encontrando, buscou no contexto algum elemento que se pudesse incorporar para a construção de um efeito de sentido. Como muitas vezes o contexto também não informa, criou-se um novo efeito de sentido. Isso será visto na seção dedicada à análise conceptual.

No caso das metáforas que têm como domínio-fonte animais, o estudo semântico mostrou as seguintes regularidades. Faz-se uso de metáforas com animais referindo-se à mulher para tratar de suas características físicas, do seu comportamento sexual, do seu temperamento ou caráter e de sua inteligência. No entanto, apesar da análise dos traços lexicais ser insuficiente para dar conta dos significados que surgem dessas metáforas em uso, a análise conceptual também não é suficientemente explanatória para se resolver as questões de metáfora. Isso se dá porque os conceitos implícitos na metáfora não estão realmente associados aos elementos que as compõem, mas são construídos por modelos prototípicos ou estereótipos.

Para justificar a afirmação acima, veja a seguinte análise. Enquanto em **baleia** e **porca**, o traço distintivo peso parece contribuir para a interpretação da metáfora, em **gata** e **Coelhinhas** não há realmente um traço nesses animais que possa corroborar com a interpretação voltada para a beleza da mulher. Se for dessa forma, todos os animais da lista que se refere à característica física da mulher poderiam permitir uma interpretação voltada para a beleza, já que todos os animais são esteticamente bonitos, dependendo do ponto de vista. A hipótese que se pode apresentar é que tanto o animal quanto a mulher compartilham não de um único mapeamento conceitual pré-estabelecido e presente na mente de quem produz essas metáforas, mas de um estereótipo social (PUTNAM op. cit., p. 251) que vê o gênero feminino sob uma perspectiva estética e física. As expressões **baleia** e **porca** são interpretadas por quem as ouve como pejorativas, já que na sociedade atual, marcada por ícones delgados e longilíneos, ser chamado de gordo é pejorativo. Como já dito, é impossível dizer **baleia** ou **porca**, referindo-se a uma pessoa como bela, forte ou sensível, mesmo sabendo-se que os animais **baleia** e **porca** podem ser considerado bonitos, são fortes e não são ferozes.

Nesse momento é necessário ressaltar que esses efeitos de sentido não são apenas oriundos do sujeito ou característica de um contexto único e privativo. Os sentidos são construídos

historicamente e não fazem parte de um conjunto de leis que abrigam o cérebro humano. São construções marcadas e estereotipadas pelas experiências sociais do homem.

O mesmo ocorre com as expressões que indicam comportamento sexual, temperamento ou caráter e inteligência. Não existe qualquer argumento que comprove a promiscuidade dos animais que, quando colocados em uma metáfora sobre a mulher, dão uma conotação sexual de promiscuidade. A razão para que se interprete termos como **galinha**, **cadela** e **piranha**, entre outras, como metáforas de uma mulher sexualmente livre pode estar numa relação prototípica (GLUCKSBERG, op.cit., p. 72) em que se considere um tipo específico de **galinha** ou de **cadela** ou de **piranha**. E que esse tipo específico tenha entre seus traços a característica de promiscuidade, liberação sexual etc. Ou pode ser fruto, como já dito, de uma construção historicamente constituída e estereotipada.

No que tange ao temperamento, as metáforas reafirmam algo que já é vigente que é o fato de a mulher ser mais temperamental, mais emotiva, mais impulsiva e mais instável emocionalmente do que os homens. Mas isso não é suficiente para que se generalize. Metáforas cujo domínio-fonte são **cobras**, **serpentes**, **víboras** e **jararacas**, considerando a mulher como temperamental, talvez provenham do mito bíblico, que apresenta uma relação muito estreita entre a mulher, a cobra e a traição.

Quando se trata dos animais que metaforizam a mulher com relação à sua inteligência, o que se percebe é uma forte tendência a tratá-la como pouco inteligente, estúpida. Mas a razão para se considerar animais como **anta** e **burra** como símbolos da pouca inteligência não está nos traços semânticos dessas palavras, nem nas características dos animais e sim num possível estereótipo criado a partir de uma categoria prototípica desses animais.

Apesar do exposto nos parágrafos acima, é praticamente impossível estabelecer um parâmetro segundo o qual se saiba se o traço metaforizado realmente existe, apesar de o léxico contribuir para essa existência, ou se é um conceito formulado a partir de estereótipos.

O léxico, segundo Lakoff & Johnson (1980, p. 234), tem a responsabilidade de restringir a possibilidade de interpretação da metáfora conceptual. Só é possível interpretar a metáfora por causa da língua, que estabelece os parâmetros. Mas o contexto também tem seu papel nessa relação entre construção e interpretação da metáfora, assim como o social. Por exemplo, se uma mulher é chamada de **cobra** por uma mulher de ex-marido, a interpretação será conduzida ao caráter dessa mulher; mas se for numa situação de disputa entre pessoas, provavelmente é o temperamento forte da mulher que estará em questão. Assim, o termo **cobra** permitiria três possíveis interpretações: mulher sem caráter, instável emocionalmente e inteligente. E já se sabe que a **cobra** não possui nenhuma dessas características.

A pesquisa apresentou as regularidades de uso constatadas, tanto do ponto de vista linguístico quanto conceptual. A partir da análise semântica dos dados, constatou-se uma relativa regularidade de uso, que serão resumidas a seguir.

As metáforas nominais sobre a mulher que têm como domínio-fonte animais estão relacionadas a características físicas, a comportamento sexual, ao temperamento ou caráter e à inteligência da mulher.

Quanto à análise conceptual percebeu-se que realmente existem conceitos associados à visão que se tem da mulher, com ênfase na aparência física, na promiscuidade sexual, no temperamento forte e instável e na falta de inteligência. A observação de alguns contextos nos quais essas metáforas poderiam ser ditas e de suas possíveis interpretações levou a crer que os conceitos não são pré-estabelecidos, como propõem os conceptualistas. Eles são determinados socialmente via estereótipos produzidos a partir dos protótipos dos elementos que compõem os domínios-fontes dessas metáforas. Dessa forma, os conceitos que estão implícitos nas expressões metafóricas não são apreendidos pela mente e reproduzidos, mas sim criações de estereotipia fundamentadas em formas lexicais prototípicas.

Outra constatação refere-se ao contexto em que está inserida a metáfora: é ele que estabelece os traços que serão ressaltados. Por isso, alguns traços relevantes do domínio-fonte não são enfatizados no mapeamento entre domínios. É importante salientar que as construções são sociais e contextuais e o contexto não é estável. Esta pesquisa baseou-se em sentenças que, apesar de fazerem parte de uma determinada situação, podem ter um efeito de sentido outro qualquer a depender da mudança de contexto.

Conclusão

A pesquisa se fundamentou em três correntes de estudo da metáfora com ênfase na corrente conceptualista. A questão da similaridade foi tratada a partir da busca de relações entre os domínios-alvos e os domínios-fontes. Mas constatou-se, como já previsto por alguns autores, como Ortony (cf. op.cit., p. 342), que ela não é substancial para resolver a questão da interpretação e do entendimento de metáforas. O que realmente percebe-se é que, entre os domínios, há uma semelhança relativa construída por estereótipos sociais da mulher. Ou seja, os seres e os objetos dos domínios-fonte que compõem a metáfora não possuem todas as propriedades do domínio-alvo mulher. Portanto, a similaridade isoladamente é um traço secundário na busca de respostas para a interpretação de metáforas.

Finalmente, a pesquisa mostrou que a análise das propriedades dos objetos pode contribuir para o entendimento da metáfora, pois linguagem é um aspecto tão importante para a interpretação quanto o são os conceitos formulados a partir de estereotipia de protótipos. Mas ela não explica como se dá a escolha da palavra que irá compor a metáfora. Além disso, comprovou-se que não existe pré-existência de conceito, e que não são apenas os conceitos adquiridos na infância do ser humano que serão os responsáveis pela interpretação de uma dada metáfora. Esses conceitos são mapeados em domínios que se inter-relacionam e dependem da experiência humana concreta. Também observou-se que o estereótipo é criado a partir de uma dada categoria estabelecida como protótipo, que se mantém alimentada pela comunidade de fala.

Como toda pesquisa, houve também algumas limitações: primeiramente, é praticamente impossível mapear-se todas as metáforas sobre a mulher e seus possíveis sentidos, ainda que se limite a fonte da qual foi retirado o corpus. Além disso, algumas expressões permitiam entradas variadas, o que dificultou a categorização do termo. Outra questão considerada relevante é o aspecto político que envolve a discussão sobre a mulher como participante de um processo sócio-histórico. Esse debate permaneceu implícito na análise, dada à impossibilidade de haver um trânsito livre entre a análise linguística, a conceptual e a sócio-histórica, característica imanente à área dos conhecimentos linguísticos.

Referências

DAVIDSON, D. O que as metáforas significam. In SACKS, S. (org.) **Da metáfora**. Tradução Brasileira. São Paulo: EDUC, 1992, pp. 35-51.

GLUCKSBERG, S. **Understanding Figurative Language from metaphors to idioms**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

GOODMAN, N. A Metáfora como Trabalho Adicional. In SACKS, S. (org.) **Da metáfora**. Tradução brasileira. São Paulo: EDUC Pontes, 1992, pp.177-181.

_____. **Los Lenguajes del arte**. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1976.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

_____. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução brasileira. São Paulo: EDUC, 2002.

LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. In ORTONY, A. **Metaphor and Thought**. Second Edition, Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp.202-249.

ORTONY, A. The role of similarity in similes and metaphors. In ORTONY, A. (org.) **Metaphor and Thought**. Second Edition, Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp.342-355.

_____. Metaphor, language, and thought. In ORTONY, A (org.) **Metaphor and Thought**. Second Edition, Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp.1-15.

PUTNAM, H. **Mind, language and reality**. Philosophical Papers, V. 2 Cambridge: Cambridge University Press, 1975.



METÁFORA E ENSINO DE FRASEOLOGISMOS NAS AULAS DE E/LE

Márcia Socorro Ferreira de Andrade

RESUMO

Este trabalho é uma pesquisa bibliográfica que objetiva convidar o leitor à reflexão sobre a contribuição da metáfora para o ensino do léxico fraseológico nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Conforme a teoria da metáfora conceitual (LAKOFF e JOHNSON, 1980), acreditamos que a partir da descrição da estrutura metafórica subjacente de unidades fraseológicas, é possível ensiná-las de forma não arbitrária, mas motivada, buscando facilitar a sua compreensão e, conseqüentemente, a sua utilização por alunos estrangeiros. Estabelecemos, portanto, discussões que argumentem a esse favor.

Palavras-chave: Metáfora, Léxico fraseológico, Língua estrangeira.

ABSTRACT

The present work is about a bibliography research directed to invite the reader to a reflection about the contribution that metaphor gives to improve the teaching of phraseologic lexicon in Spanish as a foreign language. According to conceptual metaphor theory (LAKOF and JOHNSON, 1980), it is believed that, beginning from the description of the implied metaphoric structure, it is possible to such structures in a motivated non arbitrary way to make comprehension easier and, consequently, to facilitate their use by foreign students. Taking this point of view into account, this work argues in the favor of such idea.

Keywords: Metaphor, Phraseologic lexicon, Foreign language.

Introdução

Lakoff e Johnson (1980) realizaram uma ampla análise de expressões linguísticas cotidianas e inferiram que existe um sistema conceitual metafórico subjacente à linguagem, que influencia nosso pensamento e nossa ação. Esses autores verificaram que o homem usa sistematicamente metáforas para expressar os mais diversos temas. No caso específico das unidades fraseológicas, acreditamos haver ainda mais evidências de que o homem usa metáforas para se comunicar, devido ao alto grau de figuratividade dessa parcela do léxico. Sendo assim, pretendemos refletir sobre a contribuição da metáfora para a compreensão e retenção de unidades fraseológicas por falantes estrangeiros.

Para atingirmos o nosso objetivo, dividimos este trabalho em três momentos. Inicialmente, justificamos a inclusão da fraseologia nas aulas de línguas estrangeiras, posteriormente, tecemos alguns comentários sobre a teoria da metáfora conceitual e, em um terceiro momento, esclarecemos algumas questões teóricas sobre a Fraseologia. Finalmente, estabelecemos a estreita relação entre o ensino de fraseologismos e a teoria da metáfora conceitual.

Por que ensinar fraseologia nas aulas de línguas? Antes de tudo faz-se necessário refletirmos sobre o porquê ensinar unidades fraseológicas em uma língua estrangeira (LE). Justificamos a importância da inclusão da fraseologia no ensino de LE por pelo menos dois motivos. Em primeiro lugar, porque estudos psicolinguísticos experimentais (por exemplo, GIBBS, 1994) apontam evidências de que a natureza do pensamento é em grande parte metafórica. Isso quer dizer que a maior parte do uso que fazemos da linguagem não é literal. E sendo grande parte do léxico fraseológico marcadamente licenciado por metáforas, convém incluí-lo no ensino de línguas. Lazar (2003, p.1) compartilha a mesma opinião:

Estudantes que aprendem o sentido literal de palavras particulares terão seu vocabulário bastante ampliado se forem capazes de usar as palavras figurativamente (por exemplo, palavras como florescer ou florir que têm ambos os sentidos, literal e metafórico). (LAZAR, 2003, p.1)

Em segundo lugar, porque nem todas as combinações de palavras são inteiramente livres nas línguas naturais. Existem, conforme lembra Corpas Pastor (1996, p.15), “o aspecto mais estável das línguas que compreende desde sequências memorizadas, até combinações de palavras mais ou menos fixas, passando por estruturas frasais lexicalizadas e padrões léxicos combinatórios”. Sendo assim, não é procedente aprender palavras isoladas. Binon e Verlinde (2000, p.123) corroboram essa perspectiva e asseveram que:

Para aprender vocabulário é necessário levar em consideração as unidades lexicais (multi word units), estudar os diferentes tipos e graus de relação, de co-ocorrência: as variações livres, possíveis e impossíveis, as colocações, as expressões idiomáticas, os provérbios, os símiles (e.g. rico como Crésus, reto como uma flecha), as palavras de ligação (social lubricators), as fórmulas comunicativas de uso corrente. (BINON E VERLINDE, 2000, p.123).

No mesmo trabalho, afirmam também que certos fraseologismos merecem ser estudados desde o início da aprendizagem, ao invés de serem introduzidos apenas nos níveis mais avançados do conhecimento linguístico. Sobre isso, alguns autores divergem por acreditarem que dada a dificuldade das unidades fraseológicas convém reservá-las aos níveis mais avançados.

Ezquerria (2000, p.83), por sua vez, expõe que não tem dúvida de que as unidades fraseológicas devem ser ensinadas. Segundo o autor, um estudante de línguas “deve pelo menos saber que essas estruturas existem, qual o seu significado e quando devem ou podem empregá-las”. Outra informação importante que menciona é que:

As unidades pluriverbais apresentam-se em qualquer nível da língua, por isso prescindir-las no ensino pode ser tão pernicioso como fazê-las aparecer em qualquer momento; além do mais, muitas têm um caráter coloquial, por isso o aluno deve conhecê-las para facilitar a sua comunicação diária [...]. (EZQUERRA, 2000, p. 81).

Além do mais, como coloca Ruiz Gurillo (2001, p.89), “costuma-se dizer que não se domina uma língua até que se conheçam e se usem suas expressões próprias, ou seja, as locuções, as colocações, os provérbios e as fórmulas situacionais”. Acrescentamos ainda às palavras da autora que se faz igualmente necessário compreender os usos metafóricos que subjazem muitas dessas estruturas lexicais.

Entretanto, as propostas pedagógicas que inserem a linguagem figurada e a fraseologia nas aulas de língua estrangeira ainda são poucas, principalmente, referentes à língua espanhola. Há alguns trabalhos direcionados para o inglês, mas faz-se necessária a inserção desse tema na elaboração de obras didáticas e lexicográficas em língua espanhola.

1. O Modelo conceitual de Lakoff e Johnson: a teoria da metáfora conceitual

Lakoff e Johnson lançam o seu modelo conceitual em 1980 com a publicação do livro *Metaphors we live by*, cuja tradução para a língua portuguesa, *Metáforas da vida cotidiana*, ocorre em 2002. Segundo Lakoff e Johnson (2002, p.46), a maior parte de nosso sistema conceitual é de natureza metafórica. De acordo com esse modelo, a metáfora se afasta, de uma vez por todas, da visão tradicional – iniciada em Aristóteles, no século IV a.C. – segundo a qual a metáfora é tratada como desvio da linguagem ordinária e como fenômeno de linguagens especiais, como a poética e a persuasiva. Aproxima-se, ao contrário, de uma nova descoberta, de que a linguagem humana revela um imenso sistema conceitual metafórico, que rege também o pensamento e a ação dos seres humanos (LAKOFF E JOHNSON, 2002).

Segundo a teoria da metáfora conceitual (LAKOFF E JOHNSON, *ibidem*), os conhecimentos humanos sobre a vida diária são estruturados em grande parte por metáforas e essa estrutura se reflete não apenas na linguagem poética, como também na cotidiana, e ambas são motivadas corporal e fisicamente.

Para efeito de exemplificação, podemos citar o que relata Lima (2003, p.159) sobre a influência de nosso corpo em nossa maneira de nos comunicar:

Experenciemos nosso corpo como um recipiente, que tem limites (a pele) e orientação dentro e fora (o resto do mundo está fora). A partir dessa experiência, a noção dentro e fora é projetada para outros objetos físicos que têm limites, bem ou mal delineados, tais como uma sala (e.g. entrei na sala) ou uma clareira na floresta (e.g. ficamos a noite inteira numa clareira na floresta), e uma série de

outras coisas, tais como campos visuais (e.g. ele saiu do meu campo de visão), eventos (e.g. ele está fora da competição), e atividades (e.g. entrei neste ramo há dez anos), que passam a ser vistos também como recipientes com partes internas, externas e limites. (LIMA, 2003, p.159).

Lakoff e Johnson (2002, p.59) explicam que o fato de termos os corpos que temos e o fato de eles funcionarem da maneira como funcionam, no nosso ambiente físico, estrutura metáforas orientacionais que dão a um conceito uma orientação espacial, por exemplo, as metáforas PARA CIMA É BOM e PARA BAIXO É RUIM, estão relacionadas à postura vertical do homem e da maioria dos mamíferos que em bom estado apresentam-se eretos e, quando doentes ou mortos, apresentam-se com postura caída.

É importante ressaltar que, no modelo conceitual de Lakoff e Johnson, a metáfora é uma forma de organização do conhecimento que se manifesta nas expressões linguísticas metafóricas. Por exemplo, *echar chispas* 'soltar faíscas' não é a metáfora conceitual, mas a expressão metafórica. A metáfora tem a fórmula A É B, onde o A é o domínio-alvo e o B é o domínio-fonte. Por exemplo, a metáfora que licencia a expressão linguística acima é A RAIVA É FOGO. Em outras palavras: "as expressões metafóricas que caracterizam a fórmula A É B são reconhecidas como realizações ou manifestações linguísticas das metáforas conceituais subjacentes" (KÖVECSES, 2002, p.29).

A metáfora, nesse enquadre teórico, é um pareamento entre dois domínios conceituais no sistema conceitual. Um pareamento, por sua vez, é um entremeado de correspondências entre dois domínios conceituais (CORNEJO, 2004, p.145). Existem dois tipos de domínios conceituais: o domínio-fonte e o domínio-alvo. O segundo é concebido em termos do primeiro. O domínio-fonte é mais concreto e o domínio-alvo é mais abstrato. "Para designar o nome da metáfora, Lakoff e Johnson adotaram como estratégia representá-la em letras maiúsculas, seguindo a forma: DOMÍNIO-ALVO É DOMÍNIO-FONTE" (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p.25). O domínio-fonte é aquele que empresta seus conceitos e o domínio-alvo é aquele sobre o qual se sobrepõem tais conceitos.

Assim, por exemplo, a língua espanhola usa a noção de LÍQUIDOS QUENTES EM RECIPIENTES para falar da RAIVA, porque existem correspondências entre esses dois domínios. É exatamente esse programa de correspondências entre o domínio-fonte: LÍQUIDOS QUENTES EM RECIPIENTES e o domínio-alvo: RAIVA que constitui o aspecto central das metáforas conceituais. Outra noção da língua espanhola para falar da RAIVA é a de FOGO. Essa metáfora enfatiza, principalmente, o perigo para aquelas pessoas que estão próximas (e.g. *echar chispas*, *echar fuego*), mas é interessante enfatizar que tal perigo também se refere, em língua portuguesa, à própria pessoa (e.g. *estar consumida de rabia*) agente da ação. Sobre isso, são comuns os usos do verbo **consumir**, na língua portuguesa, em expressões do tipo "ele foi consumido pela raiva", para indicar o prejuízo exclusivo da própria pessoa com raiva. Apesar de que não parece comum fraseologismos do espanhol com esse verbo nesse sentido, entretanto, através de consulta em dicionários gerais (e.x. Señas, 2001), observamos que a palavra **consumir** também é usada em espanhol no mesmo sentido da expressão portuguesa acima. Logo o conceito existe, mesmo que não tenhamos identificado sua lexicalização por meio de fraseologismo.

Enfim, os conhecimentos mais básicos desse modelo conceitual é a noção de que "a metáfora associa entidades provenientes de dois domínios distintos (o domínio-fonte e o domínio-alvo). Agora reflitamos sobre a íntima relação entre as metáforas conceituais e a aquisição de fraseologismos metafóricos.

2. Unidades fraseológicas: aspectos gerais

Na literatura, verifica-se que existem vários termos para designar as unidades fraseológicas, tais como, em espanhol: *expresión pluriverbal*, *unidad pluriverbal lexicalizada y habitualizada*, *unidad léxica pluriverbal*, *expresión fija* e *unidad fraseológica* ou *fraseologismo*, ou em inglês: *multiword unit*, *multiword lexeme*, *multiword lexical unit*, *fixed expression*, *phrase figée*, *set expression*, *set phrase* e *phraseological units* (CORPAS PASTOR, 1996, p.17).

O que mais contribui para a falta de acordo entre os estudiosos da fraseologia é, principalmente, a ausência de características globais invariavelmente comuns a todas as categorias fraseológicas. No entanto, os inúmeros trabalhos na área permitem a Corpas Pastor (1996, p.19-31) vislumbrar as características que mais se sobressaem, ainda que de forma variável. Resumindo suas considerações, a unidade fraseológica caracteriza-se por ser formada por mais de uma palavra, ser convencional, estável em diversos graus, apresentar certa particularidade sintática ou semântica, além da possibilidade de variação de seus elementos integrantes. E a partir dessas características ela fornece uma definição que nos parece bastante esclarecedora:

[...] as unidades fraseológicas – objeto de estudo da fraseologia – são unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior se situa no nível da oração composta. Tais unidades se caracterizam por sua alta frequência de uso, e pela co-ocorrência de seus elementos integrantes; por sua convencionalização, entendida em termos de fixação e especialização semântica; por sua idiomaticidade e variação potenciais¹; assim como pelo grau em que se dão todos esses aspectos nos distintos tipos. (CORPAS PASTOR, 1996, p.20)

No atual estado da investigação fraseológica, há controvérsia não apenas na hora de se escolher o termo comum aglutinador mais adequado, mas também no estabelecimento da taxonomia fraseológica. A questão é: qual o alcance da fraseologia? As colocações (e.g. *error garrafal*² ‘erro gritante’, *ignorancia supina* ‘ignorância completa’), os provérbios (e.g. *Lo poco agrada, y lo mucho enfada* ‘O pouco agrada e o muito aborrece’) e as fórmulas situacionais (marcas convencionais em situações de saudação, agradecimento, desculpa etc) são unidades fraseológicas?

Corpas Pastor (1996, p.50) propõe uma classificação das unidades fraseológicas, na qual contempla todas essas categorias. A autora divide as unidades fraseológicas em três esferas: a primeira inclui as colocações (e.g. *poner la mesa* ‘pôr a mesa’), a segunda, as locuções (e.g. *calentar la cabeza* ‘esquentar a cabeça’) e a terceira, o que chama de enunciados fraseológicos, nos quais inclui os provérbios (e.g. *La ocasión hace al ladrón* ‘A ocasião faz o ladrão’) e as fórmulas situacionais (e.g. *¿Qué tal?* ‘Que tal?’).

Tagnin (2005, p.37) explica que colocação é um termo usado para “designar casos de co-ocorrência léxico-sintática, ou seja, palavras que usualmente andam juntas”. A autora diz que são exemplos de colocações em português: *doido varrido* e *gato pingado*. As palavras *varrido* e *pingado*

1. Potenciais, pois idiomaticidade e variação são duas características possíveis, mas não essenciais.

2. Como já informamos, na introdução deste trabalho, os fraseologismos em língua estrangeira aparecem em itálico, seguidos de sua tradução literal entre aspas simples”. A equivalente em língua portuguesa está no Apêndice.

ocorrem, normalmente, com doido(a) e gato, respectivamente. Em espanhol, Ruiz Gurillo (2001, p.30) nos fornece o exemplo: *hacer las camas* ‘fazer as camas’. Não há uma explicação para o fato de se dizer *hacer las camas* e não outra forma como *arreglar las camas* ‘arrumar as camas’, no entanto, os falantes espanhóis preferem a primeira construção à segunda. Essa preferência configura um caso de colocação na língua.

Normalmente, autores que separam as colocações das unidades fraseológicas baseiam-se no critério de idiomaticidade. Segundo Corpas Pastor (1996, p.82), costuma-se considerar as primeiras como não idiomáticas, enquanto às unidades fraseológicas atribui-se tal característica. Sendo assim, as colocações apresentam alto grau de fixação, mas baixo grau de idiomaticidade, ficando difícil situá-las no esquema centro-periferia. Sobre isso, Gläser (*apud* RUIZ GURILLO, 1997, p.59) estabelece que no centro do *continuum* distingue-se uma zona não idiomática que é ocupada pelas colocações, que têm como característica marcante a fixação e a não idiomaticidade.

Já as definições de locuções detêm-se tanto no alto grau de fixação como no de idiomaticidade. Normalmente, as locuções aparecem como protótipo da categoria genérica unidades fraseológicas. Outro termo usado para **locução** é **expressão idiomática** ou, no inglês, *idioms*. Corpas (1996, p.89) prefere usar a palavra locução, pois a outra alternativa apresenta o risco de indicar erroneamente que todas essas unidades apresentam significado figurado (e.g. *nadar y guardar la ropa* ‘nadar e guardar a roupa’). E, no entanto, muitas locuções permitem uma interpretação a partir de seus elementos constituintes (e.g. *no tener oficio ni beneficio*³ ‘não ter trabalho nem benefício’). Dentre as três esferas mencionadas são as locuções as que mais recebem atenção nos estudos fraseológicos.

Corpas Pastor (1996) baseia-se no núcleo das locuções para estabelecer a taxonomia dessa classe de fraseologismos. Assim, distingue as locuções em: nominais, adjetivas, verbais, adverbiais, prepositivas, conjuntivas e clausais. As locuções nominais atuam como substantivos, podendo desempenhar funções próprias dessa categoria gramatical, tais como: sujeito, objeto direto e indireto. São constituídas, por vários padrões morfológicos. Segundo Corpas Pastor (1996, p.94), os principais são:

- a) Substantivo + adjetivo (e.g. *mosca / mosquita muerta* ‘mosca / mosquinha morta’);
- b) Substantivo + preposição + substantivo (e.g. *tabla de salvación* ‘tábua de salvação’);
- c) Substantivo + substantivo (e.g. *santo y seña*⁴ ‘santo e senha’)

Semelhantemente à categoria gramatical dos adjetivos, as locuções adjetivas exercem, na oração, a função de atributo (e.g. *mondo y lirondo* ‘puro e simples’) e de predicação (e.g. *sano y salvo*⁵ ‘são e salvo’). Normalmente, são formadas por:

3. Parece claro que não traz grandes dúvidas o sentido da locução. Veja-se que as palavras que a constituem contribuem para a sua interpretação geral.

4. Quando dois soldados se encontravam em uma ronda, a fim de se identificarem, cada um deles tinha que dar uma palavra-chave. O primeiro que falava dava o *santo y seña*, o segundo respondia com a *contraseña*. Assim os dois sabiam que seu interlocutor não era um intruso. A expressão *santo y seña* explica-se porque quando o primeiro dava sua mensagem costumava ser o nome de um santo, seguido de uma palavra-chave (e.g. São Jorge e vitória, ou Santiago e ordem etc). O DRAE faz menção a essa acepção do fraseologismo. Não encontramos uma equivalente fraseológica em português.

5. Geralmente é usada após verbos como "chegar" e "sair" (CORPAS PASTOR, 1996, p. 98).

- a) Adjetivo / participípio + preposição + substantivo (e.g. *listo de manos* ‘hábil de mãos’);
- b) Adjetivo + conjunção + adjetivo (e.g. *sano y salvo* ‘são e salvo’).

Dentro do grupo das locuções adjetivas estão incluídas muitas comparações (e.g. *blanco como la pared* ‘branco como a parede’), além de locuções adjetivas formadas por um sintagma prepositivo (e.g. *de postín*⁶ ‘de luxo’).

Sobre as locuções adverbiais, Ruiz Gurillo (2001, p.55) coloca que, além de exercerem a mesma função sintática do advérbio: modificar um verbo (e.g. *De vez en cuando, Juan y yo nos tomamos una cerveza a medias en casa* ‘De vez em quando tomamos metade de uma cerveja em casa’), um adjetivo (e.g. *Ese niño es malo* ‘Essa criança é má’) ou outro advérbio (e.g. *Yolanda vive aquí al lado* ‘Yolanda vive aqui ao lado’), podem modificar toda uma oração (e.g. *A lo mejor compro un coche nuevo* ‘Talvez compre um carro novo’).

As locuções verbais, por sua vez, “têm a função sintática de núcleo do predicado”⁷ (Ruiz Gurillo, 2001, p.54). Corpas Pastor (1996, p.102) adverte sobre as grandes diversidades morfossintáticas dessa categoria, que pode se dar em binômios do tipo verbo + conjunção + verbo (e.g. *ir y venir* ‘ir e vir’) sem complemento, ou com complemento (e.g. *nadar y lavar la ropa* ‘nadar e lavar a roupa’). Corpas Pastor (*ibidem*) inclui nas locuções verbais os fraseologismos do tipo verbo + pronome (e.g. *cargársela* ‘sobrecarregar’). A autora acrescenta que são comuns nessa categoria os seguintes padrões sintáticos:

- a) Verbo de ligação + atributo (e.g. *ser el retrato vivo de alguien* ‘ser o retrato vivo de alguém’);
- b) Verbo + complemento circunstancial (e.g. *dormir como un tronco* ‘dormir como um tronco’);
- c) Verbo + suplemento (e.g. *oler a cuerno quemado* ‘cheirar a chifre queimado’);
- d) Verbo + objeto direto (e.g. *costar el ojo de la cara* ‘custar o olho da cara’)

Grande parte das locuções verbais costuma apresentar fixação fraseológica na forma negativa (e.g. *no pegar ojo* ‘não pregar olho’). Já as locuções prepositivas exercem as mesmas funções das preposições simples (RUIZ GURILLO, 2001, p.58). São exemplos de locuções prepositivas as unidades fraseológicas: *a pesar de* ‘a pesar de’, *con objeto de* ‘com o objetivo de’, *en aras de* ‘em vias de’, *con el fin de* ‘com o fim de’, *en torno a* ‘em torno de’, *con vistas a* ‘com vistas a’, *gracias a* ‘graças a’ (*Ibidem*).

Os provérbios (e.g. *La ocasión hace al ladrón* ‘A ocasião faz o ladrão’), por sua vez, seguem a comum dificuldade das questões fraseológicas, pois sobre eles os autores também divergem. Essas estruturas têm recebido muitas denominações: refrão, dito, máxima, adágio, aforismo, citação etc, todas para indicar o mesmo fenômeno: os provérbios. Estes já ocuparam lugar de destaque nos estudos fraseológicos, entretanto, Mlacek⁸ (*apud* CORPAS PASTOR, 1996, p.135) comenta que:

6. É usada no sentido de algo ser luxuoso. A tradução literal é ‘de luxo’. Não há no português do Brasil essa ideia lexicalizada por um fraseologismo, como a locução adjetiva ‘de postín’, encontrada no espanhol.

7. No original: "Actúan como núcleos de un predicado [...]" (RUIZ GURILLO, 2001: 54).

8. MLACEK, J. *Zur Frage der Verständnisses der Grenzen der Phraseologie*. In: MATESIC, J. (Org.). 1983, 133-146.

Depois dos trabalhos de Charles Bally e V.V. Vinogradov, os provérbios deixaram de ser o centro da fraseologia, chegou-se a excluí-los por completo dos trabalhos fraseológicos, para, posteriormente, brindar-lhes um tratamento distinto, o qual deu origem às diversas concepções que se tem sobre tais unidades na atualidade.

Ao contrário das outras categorias, as fórmulas situacionais (e.g. *¿Qué tal?* ‘Que tal?’, *Hasta luego* ‘Até logo’) recebem menos ênfase nos estudos fraseológicos. Entretanto, sua inclusão ou exclusão dentro das unidades fraseológicas demonstra dificuldades semelhantes. Alguns dos termos usados como sinônimos para fórmulas situacionais são listados também em Corpas Pastor (1996, p.171): “típicos, fórmulas da vida social e as frases habituais, fórmulas estereotipadas, orações rituais ou simplesmente fórmulas”.

A partir desses esclarecimentos teóricos, entendemos que o termo unidade fraseológica inclui tanto as colocações, como as locuções, além dos provérbios e das fórmulas situacionais.

3. Metáfora conceitual e ensino de unidades fraseológicas

Acreditamos que a exposição do *input* lexical fraseológicos por temas metafóricos viabiliza melhores resultados para a retenção do léxico pretendido em diversos domínios. E é esta reflexão que fazemos sobre as vantagens do estudo fraseológico associado ao modelo conceitual de La koff e Johnson (1980).

Parafraseando Kövecses (2001), podemos afirmar que a teoria da metáfora conceitual tem grande utilidade didática para o ensino de unidades fraseológicas, pois, através da compreensão da metáfora conceitual, podemos entender o sentido geral que as unidades fraseológicas idiomáticas têm, realizando relações entre os domínios conceituais existentes. É devido a essas conexões produzidas em nosso sistema conceitual, que a metáfora permite-nos usar termos de um domínio (por exemplo, FOGO) para falar de outros (por exemplo, RAIVA). Há correspondências epistêmicas, de acordo com as quais conceitos no domínio RAIVA (e.g. expectativas frustradas, alterações emocionais, relações sociais etc.) correspondem sistematicamente a conceitos no domínio FOGO (calor, luz, chama, ardor, incêndio, dilatação, combustão, faíscas etc.). É o que acontece quando se diz “Ele saiu da reunião com o sangue quente”, “Ele está cuspidando fogo”, “Ele está soltando fogo pelo nariz”, etc., para fazer referência ao estado de raiva em que alguém se encontra.

Os resultados de alguns experimentos nessas áreas demonstram que, na hora de produzir o léxico, grupos que recebem listas lexicais organizadas por temas metafóricos se saem melhor do que os grupos que recebem o léxico sem essa ordenação. Os resultados desses experimentos sugerem que, pelo menos para o domínio das emoções, a consciência da metáfora que subjaz o novo vocabulário pode facilitar a sua retenção.

Uma iniciativa básica para melhorar o trabalho com os fraseologismos através da consciência metafórica é tentar conscientizar os alunos de que aquilo que aprenderão não constitui uma novidade. É algo que adquiriram na língua materna e que, portanto, se trata só de importar mecanismos cognitivos já existentes. Por exemplo, para ensinar fraseologismos da raiva a alunos brasileiros, o

professor de espanhol pode começar explicando sobre as formas de se referir à raiva em português e relacioná-las às que há na língua espanhola. Nesse momento, o dicionário pode ser uma importante ferramenta de aprendizagem.

Nesta etapa é importante procurar as semelhanças entre os sistemas conceituais das duas comunidades linguísticas. É possível que muitas das imagens metafóricas criadas pelos falantes espanhóis coincidam com as que possuem os brasileiros. Por exemplo, mesmo que não seja a única forma de conceituar a raiva nestas duas comunidades, mas tanto espanhóis como brasileiros compartilham a seguinte imagem metafórica: “O corpo humano é um recipiente, as emoções são como líquidos quando submetidos a altas temperaturas.”

Entendemos que se os alunos brasileiros compreendem que assim como eles, os espanhóis possuem em seu sistema conceitual a mesma metáfora A RAIVA É UM LÍQUIDO QUENTE EM UM RECIPIENTE, não só compreenderão as expressões que se lhes apresentarem no contexto formal da sala de aula, como também outras novas locuções que sejam igualmente motivadas por essa mesma metáfora.

O professor com a ajuda de seus alunos lista algumas unidades fraseológicas. O próximo passo é identificar os conceitos metafóricos em jogo. Logo, expressões como: *bullir la sangre, no caber en su pellejo, hincharse la nariz, volar la tapa de los sesos, ser la gota que colma el vaso, romperse los cascos* e tantas outras, não serão simplesmente memorizadas, mas sim compreendidas segundo sua base metafórica.

Enfim, a Linguística cognitiva, por meio da compreensão da metáfora conceitual, favorece-nos o ensino das unidades fraseológicas, não obstante, há muito que estudar ainda nesse terreno e esperamos que logo haja novos interessados nesse aspecto do ensino de vocabulário em LE.

Considerações Finais

É de senso comum que existe uma vasta discrepância entre a pesquisa e a prática pedagógica, pois nem todo resultado de pesquisas ou teorias é de aplicação imediata para o ensino lexical. Entretanto, tentamos mostrar que a teoria da metáfora conceitual pode ser exercida no tratamento do léxico com fins didáticos.

Ao observarmos diversos estudos realizados sobre as vantagens em se expor o *input* lexical ordenado sob metáforas conceituais, encontramos fortes evidências de que também as unidades fraseológicas permitem ser ensinadas em agrupamentos metafóricos, isto é, unificando os fraseologismos licenciados por uma metáfora comum. A importância disso é que sendo apresentado aos conceitos metafóricos da língua estrangeira, o aluno passa a compreender não apenas o léxico que lhe é apresentado em sala de aula, mas torna-se capaz de entender novas formas de lexicalização da metáfora estudada.

Neste trabalho, tecemos alguns comentários sobre a teoria da metáfora conceitual, esclarecemos algumas questões teóricas sobre a Fraseologia e finalmente, estabelecemos a estreita relação entre o ensino de fraseologismos e a teoria da metáfora conceitual. Entretanto, devemos salientar nestas últimas linhas que nos restam antes de concluir o presente artigo que, nos últimos meses, novas e surpreendentes pesquisas têm levado estudiosos do assunto a evoluírem com novas percepções

sobre os estudos metafóricos. A metáfora discursiva (CAMERON, 2000) é uma dessas novas perspectivas para o estudo do léxico metafórico.

Berber Sardinha (2008, p. 3) comenta sobre a teoria da metáfora discursiva, vejamos o que menciona:

A teoria da Metáfora Discursiva tem como ênfase o estudo da metáfora em uso, no discurso. Ela está sendo desenvolvida por um grupo liderado por Lynne Cameron e tem como finalidade entender como e por que as pessoas empregam metáforas e que efeito as metáforas têm na interação. Isso é feito buscando-se sistematicidades do uso metafórico em textos e falas autênticas, colhidos em contexto real de produção. A unidade de análise primordial dessa corrente é a metáfora linguística, que pode ser vista como um trecho de texto falado ou escrito cujo significado no contexto é diferente de seu sentido base (*basic sense*) e que se remete a um domínio ou campo semântico diferente do predominante no discurso naquele momento.

Trabalha-se, atualmente, então, com dois conceitos de metáfora, a conceitual e a linguística. A primeira exprime um conceito que surge a partir da aproximação de dois domínios díspares, a segunda, por sua vez, são as palavras realmente empregadas no texto e na fala de modo metafórico (BERBER SARDINHA, 2008, p. 5).

Não obstante, como já mencionamos em nossa introdução, as propostas pedagógicas que inserem a linguagem figurada e a fraseologia nas aulas de língua estrangeira ainda são poucas, principalmente, referentes à língua espanhola. Assim, esperamos haver colaborado para esclarecer questões sobre o tema e contribuído para a inserção de novos trabalhos nessa área ainda tão pouco explorada.

Referências

ALVAR ESQUERRA, M. **La enseñanza del léxico y el uso del diccionario**. Madrid: Arco Libros, 2003.

SARDINHA, B. **As metáforas do presidente LULA na perspectiva da linguística de corpus: o caso do desenvolvimento**. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v26n1/07.pdf>>. Acesso em: 06 abril 2011.

BINON, J. e VERLINDE, S. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. In LEFFA et al. **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem das línguas**. Pelotas: EDUCAT, 2000, pp. 95-115.

CORNEJO, M. F. Una metáfora urbana: las personas son líquidos que fluyen. In RIVANO et al. **Lenguaje y cognición**. Concepción: Universidad de Concepción, 2004, pp. 145-165.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

KÖVECSES, Z et al. **Metaphor: a practical introduction**. Oxford: Oxford University Press. 2002.

KÖVECSES, Z. A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. In PUTZ, M.,

NIEMEIER, S. & DIRVEN, R. (Orgs), **Applied Cognitive Linguistics: Theory, Acquisition and Language Pedagogy**. New York: Mouton de Gruyter, 2001, pp. 87-116.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metáforas da Vida Cotidiana*. Tradução de: Maria Sophia Zanotto et al. São Paulo: Educ-Editora da Puc, 2002.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAZAR, G. **Meanings and Metaphors**. Activities to practice figurative language. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.

LIMA, P.L.C. Metáfora e linguagem. In FELTES, H.P.M. (Org.), **Produção de sentidos: estudos interdisciplinares**. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003, pp. 115-180.

RUIZ GURILLO, L. **Las locuciones en español actual**, Madrid: Arco Libros, 2001.

RUIZ GURILLO, L. **Aspectos de fraseología teórica española**. Valencia: Universitat de València. 1997.

TAGNIN, S.E.O. **O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas**. São Paulo: Disal, 2005.

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES. **Señas: diccionario para la enseñanza de lengua española para brasileños**. Traducido por Eduardo Brandão e Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



ESQUEMA IMAGÉTICO E MODALIDADE DEÔNTICA: A RELAÇÃO ENTRE METÁFORA E LINGUAGEM

Nadja Paulino Pessoa*

RESUMO

Segundo Gibbs (2006), os esquemas imagéticos desempenham um importante papel no funcionamento cognitivo, já que são os meios primários pelos quais construímos conceitos. O esquema imagético bloqueio, por exemplo, serve à compreensão de expressões modais (Sweetser, 1990). Neste trabalho, tentaremos relacionar a noção de força e bloqueio à categoria linguística Modalidade Deôntica, a partir de enunciados retirados de anúncios publicitários, escritos em português. Tentaremos, ainda, diferenciar os subtipos dos valores de permissão com base nesses esquemas. Parece-nos ainda ser possível estabelecer uma nova divisão para o valor deôntico de permissão, tendo em vista o tipo de força.

Palavras-chave: Modalidade deôntica, Esquema imagético de força, Permissão, Poder.

ABSTRACT

According to Gibbs (2006), image schemas perform an important role in cognitive processes since they are the primary means by which we construct concepts. The image schema of blockage, for instance, is linked to the comprehension of modal expressions (Sweetser, 1990). Here, we try to relate the notion of force and blockage to the Deontic Modality linguistic category, by analyzing enunciations extracted from advertisements written in Portuguese. Additionally, we try to differentiate between the subtypes of permission values based on these schemas. Having this kind of force in mind, it also seems possible to establish a new division for the deontic value of permission.

Keywords: Deontic modality, Force imagetic schema, Permission, Ability.

* Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará – PPGL/UFC. Bolsista Funcap

Considerações Iniciais

A noção de **corporalidade** nos ajuda a compreender as relações entre o corpo, a mente e o mundo. Nessa visão, o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos tem como base as atividades corporificadas sobre o mundo, o que tem estreita implicação com o desenvolvimento da linguagem, bem como os processos de mudança linguística.

Segundo Gibbs (2006), os esquemas imagéticos desempenham um importante papel no funcionamento cognitivo, já que eles são os meios primários mediante os quais nós construímos os conceitos. Desse modo, eles podem ser metaforicamente elaborados para prover a compreensão de domínios conceituais mais abstratos a partir de domínios mais concretos. O esquema imagético **bloqueio/barreira**, por exemplo, serve de base para a compreensão de expressões modais (Sweetser, 1990).

Neste trabalho, tentaremos relacionar essa noção de **força e bloqueio** à categoria linguística Modalidade Deôntica, a partir de enunciados retirados de anúncios publicitários, escritos em português. Tentaremos, ainda, diferenciar os subtipos dos valores deônticos, mais especificamente, o valor de permissão e seus subtipos com base nesses esquemas.

Parece-nos ainda ser possível estabelecer uma nova divisão para o valor deôntico de permissão, tendo em vista o tipo de força e de barreira. Assim, seria possível distinguir a permissão interna e a permissão externa, como ocorre no valor deôntico de obrigação. Salientamos a dificuldade em estabelecer essas fronteiras, já que ambos os tipos de barreiras (externa/ interna) se interrelacionam.

Este artigo está composto de quatro tópicos, configurados de modo a relacionar a noção de **esquema imagético** e a categoria linguística investigada. Assim, no primeiro tópico, trataremos de esquemas imagéticos, direcionando-nos ao esquema de Força, do qual o esquema de barreira faz parte. Neste tópico, veremos algumas características das forças. Em seguida, no segundo tópico, trataremos da categoria linguística modalidade, mais especificamente, a modalidade deôntica. Focalizaremos o valor deôntico de permissão e seus subtipos. No terceiro tópico, analisaremos os enunciados modalizados deonticamente modalizados, retirados de anúncios publicitários. Neste tópico, abordaremos a metodologia e discutiremos sobre os tipos de permissão, bem como seus subtipos, de modo a rever esse valor e associá-lo aos esquemas já mencionados. E no último tópico, tentaremos propor uma classificação para a análise do valor deôntico de permissão.

1. Esquema Imagético

Segundo Gibbs (2006, p.139), os esquemas imagéticos são mais abstratos do que as imagens ordinárias e consistem em padrões espaciais dinâmicos que subjazem as relações espaciais. Esses esquemas são propriedades emergentes da experiência subjetiva sentida corporalmente.

1.1. O Esquema Imagético de Força

Forças:

- a) São sempre experienciadas por meio de interação
- b) São determinadas pela qualidade vetorial ou pela direcionalidade
- c) Tendem a traçar um caminho

- d) Têm fontes que podem ser movidas por agentes ao destino
- e) Têm escala de intensidade
- f) Constituem um dos modos possíveis pelos quais nós compreendemos as sequências causais

Francisco (2003), ao citar Johnson (1987), explica que o esquema imagético de Força está relacionado a outros esquemas imagéticos, a saber: compulsão, bloqueio, contra-força, remoção de controle, desvio, capacidade e atração. Segundo Sweetser (1990), o Esquema Imagético de Bloqueio pode ser do tipo físico ou social.

2. A Categoria Linguística Modalidade

A modalidade linguística é entendida como o modo pelo qual o falante qualifica o enunciado por ele produzido, ou seja, é o julgamento do falante sobre as possibilidades ou obrigações envolvidas naquilo que está sendo dito. Trata-se, portanto, de um domínio **semântico-discursivo**¹, que pode ser expresso por uma variedade de meios: morfológicos, lexicais, sintáticos ou prosódicos, não mutuamente exclusivos.

Do ponto de vista linguístico, a principal distinção deve ser feita entre **modalidade epistêmica**, relacionada ao conhecimento ou crença do falante em relação à verdade de uma proposição, e **modalidade deôntica**, relacionada à obrigação, à permissão e à proibição, como o fazem vários autores como Lyons (1977), Halliday (2004), Goossens (1987), Hengeveld (1987; 1988), Dik (1997).

Neves (1996) diz que a modalidade pode ser expressa por verbos (auxiliares modais ou plenos), advérbios, adjetivos em posição predicativa, substantivos e pelas categorias gramaticais do verbo, tais como aspecto, tempo e modo. Além disso, a autora acrescenta alguns expedientes sintáticos, como a unipessoalização, apassivização, bem como os meios prosódicos.

A categoria modalidade constitui um recurso ao qual recorreremos a fim de fornecermos indícios acerca de nossas opiniões, crenças, desejos, bem como, o grau de comprometimento com o que se diz. Além disso, a opção por determinados modalizadores é feita levando em consideração a informação pragmática do ouvinte, de modo a modificá-la.

2.1. A Modalidade Deôntica²

O termo **deôntico** tem origem na palavra grega *deon* (o que é obrigatório) e se refere à lógica da obrigação e da permissão (Lyons, 1977). Desse modo, a modalidade deôntica está relacionada à necessidade ou à possibilidade dos atos realizados por agentes moralmente responsáveis, o que implica alguma espécie de controle humano intrínsecos dos eventos (Neves, 1996).

Lyons (1977) aponta algumas características da modalidade deôntica. A primeira é que a sentença, nesse tipo de modalidade, não descreve um ato em si mesmo, mas um EC que será obtido, caso o ato seja realizado, em algum tempo (ou mundo) futuro.

1. Concebemos a categoria modalidade como um domínio semântico-discursivo, uma vez que os elementos modalizadores contribuem na construção discursiva, com a produção de efeitos de sentido, sendo possível caracterizar um determinado discurso pelo uso que se faz dos modalizadores, sejam os deônticos sejam os epistêmicos.

2. Os termos modalidade **deôntica**, **de raiz**, **objetiva**, **pragmática** e **orientada-para-o-agente** se referem em geral à modalidade cujos semas são obrigação, permissão e proibição

A segunda característica é que a **modalidade deôntica** está ligada intrinsecamente com a noção de **futuridade**, pois, ao impor algo a alguém, a execução do ato será futura, seja próxima ou não, já que não podemos impor que alguém realize um ato no passado.

Uma outra característica, que nos ajuda a diferenciar um enunciado deonticamente modalizado de um epistemicamente modalizado, é o (re)conhecimento de uma **fonte** (pessoa ou instituição) que a instaura ou cria uma necessidade ou possibilidade que recai sobre o **alvo deôntico**, pessoa ou instituição à qual está dirigido o valor deôntico instaurado.

A instauração de valores deônticos por parte da **fonte** pode partir de princípios morais ou legais ou, ainda, de uma compulsão interna, o que nos leva a considerar que a noção de obrigação depende da cultura e não puramente da linguagem, estando, pois, correlacionada a crenças institucionalizadas e normas de conduta.

As ordens e proibições instauradas pelo uso de modalizadores deônticos podem ser obedecidas ou recusadas pelo ouvinte. Isto vai depender do reconhecimento da força ou autoridade do falante por parte do ouvinte ou do conhecimento da força ilocucionária do ato de fala (Lyons, 1977). Há, ainda, a noção de **sanção**, que pode ser estabelecida, quando um comando ou proibição não for seguido.

Reside, ainda, em Heine (1995, p. 29), a ideia de que certas propriedades conceptuais distinguem as modalidades epistêmica e deôntica. Assim, os usos deônticos dos modais estão associados às seguintes propriedades:

- a) A existência de uma **força**, que é caracterizado como um **elemento de desejo**;
- b) O evento é realizado por algum **agente** controlador;
- c) O evento é **dinâmico**;
- d) O evento ainda não tem uma referência temporal;
- e) O evento é **não-factual**, embora haja alguma escala de probabilidade que ele ocorra.

De um modo geral, essas propriedades, juntamente com as demais mencionadas, norteiam nossa análise na identificação de enunciados deonticamente modalizados.

Para Talmy (1981, 1988), parafraseado por Sweetser (1990), a semântica da modalidade de raiz é melhor compreendida em termos de forças dinâmicas, o que parece estar em concordância, de algum modo, com o que Heine (1995) estabelece como característica dessa modalidade.

2.1.1. Valores Deônticos e Subtipos

Um ponto importante diz respeito à existência de subtipos desses valores deônticos. Desse modo, os valores deônticos **obrigação** e **proibição** podem ser **internos/morais** ou **externos/materiais**. Almeida (1988, p. 14) estabelece os seguintes tipos de obrigação³:

- Obrigação moral/interna: Tal obrigação envolve o dever de consciência, profissional, social e religioso. Ela decorre, pois, do decoro, dos costumes...

3. Os mesmos tipos de obrigação servem para a subdivisão do valor deôntico de proibição, uma vez que proibir equivale a obrigar não fazer.

- Obrigação material/externa: Ela se fundamenta numa necessidade natural, física, biológica ou fisiológica. Ela decorre, portanto, de circunstâncias externas. Corresponde à locução **ser obrigado a**.

O valor deôntico de **permissão** pode ser subdividido em três, representando um eixo contínuo dos valores sêmicos assumidos. Dessa forma, temos a **sugestão**, a **concessão** e a **autorização**, cujo caráter permissivo se aproximaria do caráter imperativo (**ordem**).

3. A Relação em Metáfora e Linguagem: Esquema de Força/Barreira e a Expressão Linguística do Valor de Permissão

3.1. Procedimentos Metodológicos

Quanto à metodologia empregada, procedemos, de um modo geral, da seguinte forma:

Constituição de um *corpus* de anúncios publicitários, que contém pelo menos um enunciado modalizado deonticamente, o que totalizou 144 anúncios, cujo suporte é revista.

Utilizamos a Literatura de Propaganda (LP) do Banco de Dados de língua escrita, armazenado no Centro de Estudos Lexicográficos do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara. Tal Banco de Dados serviu de base para elaboração da *Gramática de Usos* e do *Dicionário de Usos de Português Contemporâneo* (DUP), de Francisco da Silva Borba.

b) Análise quantitativa das ocorrências, que foram codificadas segundo alguns parâmetros (sintáticos, semânticos e pragmático-discursivos). Nesta fase, utilizamos alguns programas do pacote computacional VARBRUL.

Apesar de o nosso objeto de estudo não constituir um fenômeno linguístico variável, tal como define a Teoria da Variação, é possível utilizar tal pacote no que se refere à verificação de frequência e ao cruzamento das **variáveis** que estabelecemos como pertinentes para a interpretação de modalizadores deônticos no discurso publicitário.

c) Análise qualitativa dos dados.

Para a análise qualitativa, deter-nos-emos no valor deôntico de permissão e em seus subtipos, conforme estabelecidos por Almeida (1988). Ressaltamos que esse valor pode ser instaurado diretamente ou indiretamente, por meio de uma negação da obrigação. Dentre os instaurados diretamente, atentaremos para a instauração feita por meio do verbo auxiliar modal **poder**.

Os valores instaurados indiretamente também serão analisados, uma vez que eles nos servirão para o estabelecimento dos tipos interno e externo de permissão.

3.2. Resultados: Análise e Discussão

3.2.1. Valor Deôntico de Permissão

No discurso publicitário, a instauração do valor deôntico de **obrigação** apresenta a maior frequência em relação à permissão e à proibição, que juntos somam apenas 40% do total de ocorrências. A

superioridade da instauração de obrigações era esperada, uma vez que o discurso publicitário constitui um discurso autoritário, que vai impondo sutilmente normas de conduta que regulam e organizam a sociedade⁴.

No que diz respeito ao valor de permissão, foco deste trabalho, verificamos que em 38% das ocorrências os modalizadores deônticos instauram **permissões**, que recaem ora sobre o **indivíduo** (75%), ora sobre o alvo **não-especificado** (22%), ora sobre a **instituição** (3%). A alta produtividade de instauração de permissões sobre o indivíduo está associada às informações que são fornecidas no anúncio acerca das sugestões de uso do produto ou serviços por parte do cliente.

Em relação aos meios de expressão da modalidade deôntica, observamos a alta produtividade dos auxiliares modais, que foram empregados, preferencialmente, por todos os tipos de **fonte** deôntica.

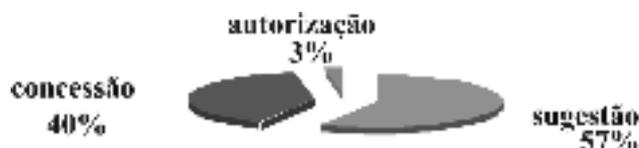
Os auxiliares modais correspondem a 67% do total de ocorrências. Dentre eles, verificamos uma preferência pelo uso do verbo **poder** (69%), frequentemente com valor de permissão, conforme podemos constatar na ocorrência a seguir:

- (1) Se você é dono de uma empresa, seja ela de que tamanho for, agora também já **pode** acessar o Unibanco 30 Horas. (P-EX)

Segundo Sweetser (1990, p. 52), o modal **poder** é compreendido em “termos de uma barreira potencial, mas ausente”, ou seja, “**poder** é um bloqueio potencial ausente no mundo sócio-físico” (SWEETER, 1990, p.59).

No que diz respeito aos subtipos de permissão, podemos constatar a existência, em nosso *corpus*, das nuances de **sugestão**, **concessão** e **autorização**. Salientamos que estas distinções são, muitas vezes, difíceis de estabelecer, uma vez que elas não constituem categorias discretas com limites precisos. Além disso, a polissemia dos verbos modais dificulta a análise, pois uma mesma forma se presta à instauração de diversas nuances, o que tentamos definir levando em consideração todo o contexto. A seguir, podemos ver, no gráfico, as nuances do valor de permissão:

Gráfico 3: Tipo de permissão



Em termos quantitativos, constatamos que o tipo **sugestão** é o mais frequente. O tipo **concessão** também foi bastante recorrente, representando 40% das ocorrências do valor de permissão. A **autorização**, por sua vez, foi instaurada raramente, em apenas 3% das permissões.

4. Cf. Pessoa (2007).

3.2.1.1. O Subtipo *Sugestão*

O tipo **sugestão** é o mais frequente, uma vez, no discurso publicitário, o enunciador, revestido sempre do *ethos* de benfeitor, aconselha o leitor-consumidor a tomar determinada decisão ou escolher um produto, supostamente ideal para satisfazer necessidades, ou, ainda, apresenta opções de manuseio do objeto. Vejamos, na sequência, os exemplos (2) e (3), em que o uso do auxiliar modal **poder** instaura uma permissão do tipo *sugestão*.

- (2) Abra uma Poupança Automática Bamerindus. É o *mínimo* que você **pode** fazer por você e pela sua família. E eles vão achar você o máximo. (P-IS)
- (3) A vida com molho é outra coisa.
Molho saboroso: Ketchup Peixe.
Que você pode usar numa salada. Ou num assado. No strogonoff. Num molho de macarronada. E principalmente num sanduíche. (P-REA)

Em (2), o enunciador, baseado em um conjunto de crenças acerca das ações que são desejáveis em uma mãe, fornece sua opinião sobre o que seria o mínimo a fazer, isto é, abrir uma poupança. Salientamos, ainda, que a expressão formulaica “é o mínimo que você pode fazer” se aproxima de uma obrigação. Dessa forma, baseando sua argumentação em valores, o publicitário-anunciante motiva o leitor-consumidor a “fazer certas escolhas em vez de outras e, sobretudo, para justificar estas, de modo que se tornem aceitáveis e aprovadas por outrem” (Perelman & Olbrechts-tyteca, 1996, p. 84-85), o que é bastante útil no discurso publicitário, uma vez isto colabora na construção da persuasão. Em (3), o enunciador simplesmente sugere as combinações do ketchup com outros alimentos, ficando a cargo do cliente a possibilidade de escolha, o que constitui uma estratégia sutil de manipulação. Enfim, em ambos os casos, as ações propostas (abrir uma poupança e usar o ketchup) pelo enunciador não dizem respeito diretamente às ações pretendidas pelo provável cliente.

O bloqueio (potencial) pode ser removido facilmente pelo agente, o que significa que ele exerce uma **força** maior que a imposta pelo bloqueio. Desse modo, o enunciador não precisa assegurar o não-impedimento da ação, já que o agente (leitor-consumidor) tem poder suficiente para isso, o que significa dizer que o enunciador não é tido como uma autoridade institucionalizada diante do leitor-ouvinte.

Vale salientar que o tipo de bloqueio/barreira pode ser físico ou social, conforme esclarece Sweetser (1990). Para ela, o **poder** parece estar mais restrito a permissões sociais.

Na figura 1, pretendemos esquematizar o embate de forças em relação ao bloqueio para o tipo **sugestão**:

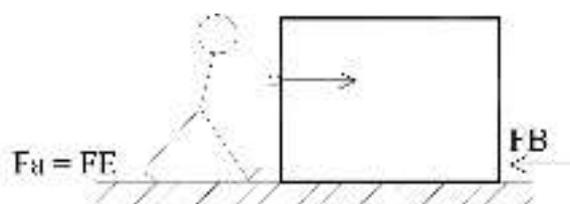


Figura 1: Esquema de forças e bloqueio para o tipo *sugestão*⁵

5. Esse esquema constitui uma tentativa de explanação de atuação das forças e dos bloqueios.

Pelo esquema, a força exercida pelo enunciador (FE) é praticamente igual à força exercida pelo agente (Fa), que por sua vez é maior que a contra-força exercida pelo bloqueio (FB), o que significa dizer que o bloqueio não constitui um impedimento de difícil remoção. Assim, temos:

$$Fa = FE > FB$$

Ao instaurar uma permissão do tipo **sugestão**, a fonte deôntica, o enunciador, tem de ter poderes para isso e o agente, o alvo deôntico, tem de ter capacidade física ou legal para executar a ação descrita na predicação.

3.2.1.2. O Subtipo *Concessão*

O tipo **concessão** também foi bastante recorrente, representando 40% das ocorrências do valor de permissão. Neste caso, o enunciador deixa claro ao leitor-consumidor aquilo que pode ser feito, pois há, ainda que subentendida, uma restrição às ações do cliente. Desse modo, ao instaurar uma concessão (permissão genérica), o enunciador retira explicitamente a restrição que poderia ser feita, como em (4):

- (4) Com o Cartão Bradesco Instantâneo você **pode** fazer pagamentos pré-datados com o maior prazo: até 120 dias. É só negociar com o lojista. (P-VEJ)

No exemplo acima, o uso do **poder** serve para explicitar aquilo que é permitido fazer com o cartão, como “fazer pagamentos pré-datados”. A explicitação da não-restrição é útil para a persuasão do cliente, pois há uma vantagem a mais que diferencia o produto dos concorrentes. Dessa forma, além de contar com as facilidades de comprar à vista sem burocracia, o cliente terá a possibilidade de comprar a prazo, o que está bem claro logo no título (Bradesco – O melhor meio de comprar e pagar).

O bloqueio (potencial) existe. Neste caso, a **força** que o agente exerce sobre bloqueio não é suficiente para removê-lo. O enunciador, tido como autoridade, pois exerce uma **força** maior que o agente, “exprime a dissolução de uma proibição prévia” (Silva, 1999).

Na figura 2, pretendemos esquematizar o embate de forças em relação ao bloqueio:

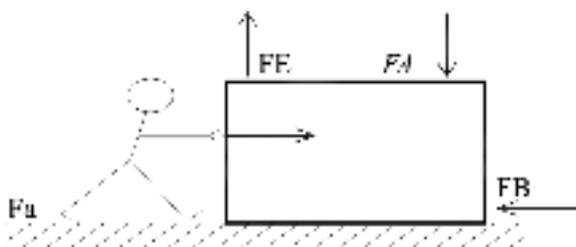


Figura 2: Esquema de forças e bloqueio para o tipo *concessão*

Pelo esquema, a força exercida pelo enunciador (FE), fonte deôntica, é maior que força exercida pelo agente (Fa), que, por sua vez, é menor ou igual que a contra-força exercida pelo bloqueio (FB), o que significa dizer que o bloqueio constitui um impedimento de difícil remoção para o agente (leitor-consumidor). Assim, temos:

$$FA > FE > FB \geq Fa$$

Nesse caso, o enunciador é tido como uma autoridade, mas uma outra autoridade hierarquicamente superior à fonte pode atuar de modo a impedir a permissão concedida por este. Daí termos em potencial uma *FA* (força da autoridade máxima).

3.2.1.3. O Subtipo *Autorização*

A **autorização**, por sua vez, foi instaurada raramente, em apenas 3% das permissões. Acreditamos que a baixa frequência desse tipo de permissão é devido a sua proximidade com o sema de **ordem**, que é, geralmente, instaurado pelo valor de obrigação. Abaixo, temos ilustrada essa nuance da permissão:

- (5) 20. Televogue. Uma linha telefônica direta entre o seu revendedor Vogue e você. Com um chamado você **pode** pedir um projetista ou a presença da assistência técnica Vogue. Tudo rápido, sem burocracia e sem custos. (P-AMI)

No exemplo (5), a predicação modalizada ((você) **pedir por telefone** um projetista ou a presença da assistência técnica Vogue) diz respeito a uma ação que precisa de autorização para poder ser realizada. Nesse caso, ao contrário da sugestão, a ação a ser realizada interessa diretamente ao provável cliente, que necessita saber acerca da permissão deôntica de um dado estado-de-coisas. Supomos que há, entretanto, o reconhecimento da autoridade por parte do leitor-consumidor, para instaurar uma permissão com valor de autorização. Sendo assim, cabe à empresa estabelecer o que pode ou não ser feito pelo cliente. Vale ressaltar que o anúncio constitui uma enumeração de vantagens na aquisição dos produtos Vogue. Dessa forma, instaurar uma autorização, como no exemplo supracitado, representa um diferencial em relação aos demais produtos, pois há uma tentativa de aproximar o consumidor da empresa, com rapidez e sem custos para o cliente.

Há a pressuposição de uma autoridade do sujeito (enunciador), definida por uma regra geral ou norma socialmente aceita, bem como a pressuposição de um pedido. Há ainda a obrigação do sujeito que permite não interferir no curso do processo/ação, bem como a obrigação em não repreender o agente (Silva, 1999).p

Na figura 2, pretendemos esquematizar o embate de forças em relação ao bloqueio:

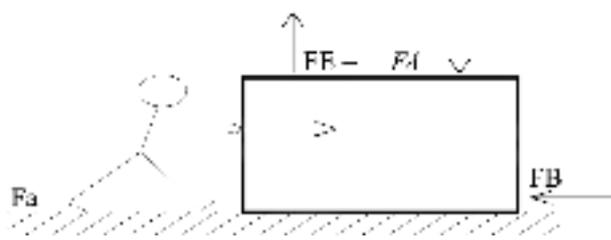


Figura 3: Esquema de forças e bloqueio para o tipo *autorização*

Pelo esquema, o enunciador, que é a fonte deôntica, é reconhecido como autoridade máxima, por isso, sua força (FE) é a força da autoridade (FA). Com relação à força exercida pelo agente (Fa), ela é menor ou igual que a contra-força exercida pelo bloqueio (FB), e esta é menor que a exercida pelo enunciador. Assim, temos:

$$FA = FE > FB \geq Fa$$

Há assim o reconhecimento de uma autoridade institucional e formal, o que significa dar direito a alguém (agente) o direito de realizar a ação e não dar a ninguém o poder de impedi-la. Nesse caso, o enunciador é o único que tem força para retirar ou colocar o bloqueio.

3.2.2. As Permissões Instauradas Indiretamente: a Relação entre Modalidade e Polaridade

Cumpramos ressaltar as relações entre modalidade e polaridade no que se refere à instauração dos valores deônticos. Assim, o valor de permissão pode ser instaurado indiretamente por uma negação de obrigação, como podemos ver em (6) e (7):

- (6) Shell TMO
Agora você **não precisa** mais imaginar o que ele vai fazer pelo seu carro.
Shell TMO reúne todas as conquistas tecnológicas da Shell em um único lubrificante. (P-EX)
- (7) Desde de 1984, o Cliente Bradesco vem fazendo compras com a comodidade de pagar **sem ter que** preencher cheques ou enfrentar burocracia. Só usando o Cartão Bradesco Instantâneo nos estabelecimentos com Terminais Telecompras Bradesco. (P-VEJ)

Nos exemplos (6) e (7), há instauração da negação de uma obrigação (permissão) sobre o curso das ações (**imaginar, preencher**), isto é, o escopo da negação está nos auxiliares modais **precisar e ter que**.

Das 103 ocorrências do valor de permissão, 30 permissões são instauradas por meio da negação da obrigação, ou seja, a permissão é instaurada indiretamente, o que corresponde a 29% do total. Ao instaurar uma permissão diretamente, o enunciador confere ao alvo a possibilidade de fazer/agir, enquanto que, ao instaurar indiretamente esse valor, há a permissão de não fazer ou agir, ou seja, uma dispensa.

Ressaltamos que a negação da obrigação foi analisada levando-se em consideração os subtipos de obrigação, uma vez que, indiretamente, ela corresponde a uma permissão. Com isso, levantamos a seguinte questão: A permissão não poderia ser classificada também em interna ou externa, uma vez que esta divisão diz respeito muito mais a uma justificativa para a instauração dos valores deônticos?

Sendo uma negação de obrigação, que indiretamente equivale a uma permissão, parece-nos cabível subdividir este valor deôntico em externa ou interna, a depender da força que impulsiona a ação. Desse modo, o valor de permissão poderia ser analisado também em termos de força, assim como a obrigação, e não somente em termos de bloqueio (ausente) como o fazem alguns autores, pois a remoção ou colocação de barreiras está condicionada, de certa forma, à força que o sujeito pode exercer sobre ela, o que envolve uma capacidade seja do agente seja do falante.

Segundo Bybee, Perkins e Pagliuca (1994), o sentido deôntico de permissão surgiu, por extensão metonímica, do sentido de capacidade física e mental. Parece-nos ser possível associar o valor de permissão à qualidade e direcionalidade vetorial da força que o enunciador e o agente possuem em relação ao tipo de bloqueio.

Com relação às variáveis **interna** e **externa**, chamamos a atenção para o fato de que elas não são categorias discretas, mas representam um *continuum*, podendo uma influenciar a outra. Dessa forma, deveres éticos, morais, religiosos, que são reconhecidos socialmente como internos podem condicionar ou servir de base para forças externas, na elaboração de normas e regimentos, por exemplo, e vice-versa.

Segundo Silva (1999), a permissão pode ser entendida como metaforização do não-impedimento da viagem de alguém ao longo de um caminho em direção a uma meta. Para ele, o sistema de metáfora está relacionado diretamente à imagem de força e contra-força, que reflete o modo como compreendemos mundo. Assim, a ocorrência ou não de um evento é o resultado de forças que atuam a favor dele ou contra a ele.

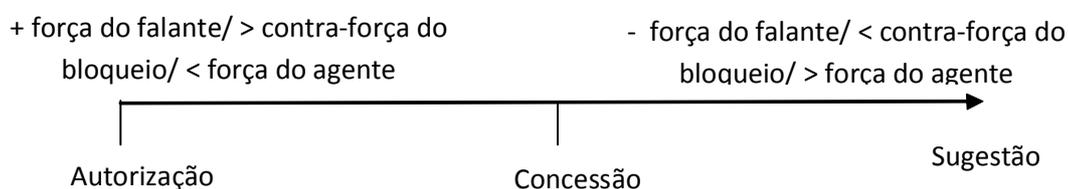
4. Proposta de Análise para o Valor de Permissão

Com base nas discussões acima, parece-nos cabível propor que o tipo de valor deôntico de permissão pode ser dividido levando em consideração as forças dos elementos envolvidos (agente, enunciador, bloqueio), bem como o tipo de força (interna ou externa). Assim, teríamos o seguinte:

Relações de força e contra-força	Qualidade (tipo) da força
Sugestão	Interna
	Externa
Concessão	Interna
	Externa
Autorização	Interna
	Externa

Quadro 1: Tipos de nuances do valor deôntico de permissão

Além disso, é possível estabelecer uma escala das relações de forças entre aquele que atribui uma permissão e aquele que a recebe. Vejamos:



A aproximação da autorização ao sema de ordem implica que o falante, enunciador, exerce uma força maior que o ouvinte/agente, enquanto que a sugestão implica maior força do agente em relação ao bloqueio. Como a sugestão vai perdendo gradativamente as nuances que marcam a autoridade do enunciador, ela se aproxima, muitas vezes, da modalidade epistêmica, com quem faz fronteira. Desse modo, os domínios mais concretos, que se referem à força física, servem para compreensão de domínios mais abstratos, que são, de algum modo, codificados nas línguas, como no português, em que temos o uso de **poder**.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho, tentamos rever a classificação do valor de permissão, tendo como base a noção de esquema imagético de força (bloqueio). As discussões empreendidas aqui mostram ser possível estabelecer um outro subtipo de permissão, baseada no tipo de **força** que será exercida em relação ao bloqueio. Assim, pode-se ter também o tipo de permissão interna ou externa, como ocorre para a obrigação.

Na permissão com valor de sugestão, por envolver menos controle do enunciador, há a atribuição de maior **força** ao agente, enquanto que na concessão e na autorização, a **força** maior será exercida pelo enunciador, tido como uma autoridade em relação ao agente. Desse modo, pode-se ter uma escalaridade nas relações de forças entre aquele que atribui uma permissão e aquele que a recebe.

Referências

- ALMEIDA, J. **A categoria modalidade**. Ponta Grossa: Uniletras, 1988.
- BYBEE, J., PERKINS, R. & PAGLIUCA, W. **The Evolution of Grammar**. Tense, Aspect and Modality in languages of world. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- DIK, C.S. **The Theory of Funcional Grammar**. Vol. 1. Ed by Hengeveld (Kees) Berlin/ New York: Mounton de Gruyter, 1997.
- FRANCISCO, R.M. Illocution and cognition: the case of apologies. **Cuaderno de Investigación Filológica**, 29-30, pp. 249-268, 2003-2004.
- GIBBS, R.W. Jr. **Embodiment and Cognitive Science**. New York: Cambridge University Press, 2006.
- GOOSSENS, L. Modal shifts and predication types. In AUWERA, J.V. & GOOSSENS, L. (eds). **Ins and outs of predication**. Dordrecht/Holanda: Foris Publications, 1987. pp. 21-37.
- HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. Baltimore: Edward Arnold, 2004.
- HEINE, B. Agent-oriented vs. Epistemic modality. Some observations on German modals. In BYBEE, J. & FLEISCHMAN, S. (Org.), **Modality in grammar and discourse**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins publishing company, 1995, pp. 17-53.
- HENGEVELD, K. Illocution, mood and modality in a functional grammar of Spanish. **Journal of Semantics**, V. 6, pp. 227-269, 1988.
- _____. Clause structure and modality in Functional Grammar. In AUWERA, J.V. & GOOSSENS, L. (eds), **Ins and outs of predication**. Dordrecht/Holanda: Foris Publications, 1987, pp. 53-66.
- LYONS, J. **Semantics**. Vol. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- NEVES, M.H.M. A modalidade. In KOCH, I.G.V. (org.). **Gramática do português falado**. Vol. VI: Desenvolvimentos. Campinas: Editora da UNICAMP - FAPESP, 1996, pp. 163-199.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECAL. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PESSOA, N.P. **Modalidade deôntica e persuasão no discurso publicitário**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFC, Fortaleza, 2007.
- SILVA, A.S. Metáfora e conceitos permissivos e proibitivos. In VILELA, M. & SILVA, F. (orgs.), **Actas do 1º Encontro Internacional de Linguística Cognitiva**. Porto: Faculdade de Letras do Porto, 1999, pp. 231-252.
- SWEETSER, E.E. **From etymology to pragmatics**. New York: Cambridge University Press, 1990.

A LINGUAGEM PICTÓRICA DE MARTINHO DE HARO: A PAISAGEM E OS VAZIOS COMO METÁFORA DE UMA CIDADE

Sandra Makowiecky*

Luciane Ruschel Nascimento Garcez*

RESUMO

Na obra do artista Martinho de Haro veremos a pintura como um produto carregado de metáforas que falam de uma cidade que não mais existe: a metáfora da saudade, o cais de pedra, a paisagem e seus vazios. Na representação metafórica de uma cidade - Florianópolis - repleta de contrastes, recorre-se a Jorge Luis Borges, que mostra que toda leitura modifica o seu objeto, que uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida e que um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido.

Palavras-chave: Martinho de Haro, Cidade, Florianópolis, Metáfora.

ABSTRACT

In Martinho de Haro's work we see painting as a product full of metaphors which talk about a city that no longer exists: the metaphor for longing, the rock dock, the landscape and its emptiness. For the metaphorical representation of a city - Florianópolis - full of contrasts, we base our analyses on Jorge Luis Borges who shows that all reading changes its object, that a literature differs from another less for the text rather than the way it is read and that a system of verbal or iconic signs is a reserve of forms that awaits to have its sense extracted from the reader.

Keywords: Martinho de Haro, City, Florianópolis, Metaphor.

* Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Introdução

Para estabelecermos algumas conexões neste texto, alguns pontos se tornam a problemática com a qual nos deparamos: em primeiro lugar, destaca-se que por vezes a arte contemporânea é tautológica, hiper-real e mata a ilusão e o delírio e por isso é fundamental falar de metáfora e utopia; em segundo lugar, deveremos entender com maior proximidade o papel da metáfora na arte; em terceiro lugar entender uma ilha como lugar de utopia para Martinho de Haro e, por fim, salientar a potência e latência das obras, através de uma leitura atenta.

Para uma breve introdução, devemos dizer que em uma carreira que se estendeu por mais de 60 anos, Martinho de Haro praticou todos os gêneros, legando-nos uma obra que se destaca pela qualidade e pela singularidade. Nascido em São Joaquim (SC), em 1907, aos 20 transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde entrou para a Escola Nacional de Belas Artes. Ativo participante de exposições e eventos, fez parte do Núcleo Bernardelli, no Rio de Janeiro. Em 1936 recebeu a Medalha de Prata no Salão Nacional de Belas Artes, e um ano depois o prêmio de viagem ao exterior, ficando dois anos em Paris e retornando em 1939. Em 1944 se fixou em Florianópolis. Faleceu em 1985, tendo conseguido a proeza rara de ser artista e viver dignamente de seu trabalho.

Martinho de Haro, ao lado de Victor Meirelles, comumente se destaca como um dos mais importantes artistas plásticos de Santa Catarina. É o único pintor que, tendo produzido por décadas nos limites de sua terra natal, conseguiu elevar-se como um grande nome do modernismo brasileiro, sendo referência obrigatória na história da arte do país, ao lado de Volpi, Guignard, Di Cavalcanti e Pancetti.

Em 2007 se comemorou em Florianópolis o centenário de nascimento do pintor e uma das principais razões das realizações feitas em virtude da data é o fato de que Martinho é o paisagista por excelência da cidade de Florianópolis. Entre os acontecimentos realizados, destacaram-se um seminário para discutir sua produção, o lançamento do livro *Martinho de Haro*, a abertura de uma mostra no Museu de Arte de Santa Catarina, onde foram reunidas cerca de 120 obras do artista, mais duas outras exposições e a realização de um documentário. Por fim, acabou por receber o Prêmio Paulo Mendes de Almeida - destinado à melhor exposição do ano, pela Associação Brasileira de Críticos de Arte- ABCA - Exposição *Centenário Martinho de Haro*, organizada pelo Museu de Arte de Santa Catarina, Florianópolis, 9 de outubro a 2 de dezembro de 2007.

Ao abordar sua obra, veremos a pintura como um produto cultural carregado de metáforas que falam de uma cidade que não mais existe: a metáfora da saudade, do cais de pedra, a paisagem do informe presente nas nuvens e no mar, o silêncio das charretes, o trote dos cavalos tomando conta das ruas. Na representação metafórica de uma cidade – Florianópolis - repleta de contrastes, recorre-se também a Jorge Luis Borges, que mostra que toda leitura modifica o seu objeto, que uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida e que um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de forma que esperam do leitor o seu sentido. Se a interpretação de um livro ou de uma obra de arte é uma construção do leitor, podemos dizer que ele pode inventar nos textos outra coisa que não era aquilo que era a intenção dos autores. Borges diz que quando alguém escreve, antes de retratar o que há no mundo, o que faz é acrescentar alguma coisa a ele, interferindo em sua existência. Um **fazer da representação**, pelo qual a obra de arte introduz novos objetos no mundo. Com esta breve introdução e com autorização de Borges, seguimos aos pontos destacados na problemática.

Ponto 1- Começamos pela possível e atual superficialidade da arte, conformada em apenas tematizar a realidade a partir de ângulos parciais (étnicos, sexuais, políticos, antropológicos), sem que os trabalhos ajam como forças internas ao mundo que deveriam abrir, expor novas luzes. Detecta-se, na arte do século XX, o surgimento contínuo de interesses por práticas e pensamentos que parecem ultrapassar sua competência, se percebe também um deslocamento cada vez maior da estética para a sociologia e a antropologia. Esses interesses da arte produziram indefinições constantes quanto ao seu recorte disciplinar, ao conjunto de seus conhecimentos, à sua *epistème*. O que impulsionaria e caracterizaria essa forma de pensar e de agir da arte, bem como suas produções? Como situar a atuação desse problema? Poderíamos supor que a arte não teria mais uma especificidade? O específico da arte seria de não possuir uma *especificidade* disciplinar? Acreditamos que possui uma especificidade desde que caminemos na dimensão sensível até o desenho do mundo como diálogo de diferenças que se parecem. Ademais, parafraseando Lacan, toda leitura é errância e equivocação, o olho é o próprio olhar e jamais o outro pode ver do lugar em que me encontro e do ponto onde olho. Pode-se lembrar ainda que todo leitor trai o texto, seja ele literário ou visual, posto que ninguém pode ler com os olhos do outro, cabendo a cada um tanto o uso de suas próprias lentes e véus como de suas infinitas combinações. Acrescenta-se ainda que por vezes a arte contemporânea é tautológica, hiper-real e mata a ilusão e o delírio.

Jean Baudrillard teve a oportunidade de denunciar em alto e bom tom a arte contemporânea como uma impostura, em *A arte da desapareição*.

Se na pornografia ambiente se perdeu a ilusão de desejo, na arte contemporânea perdeu-se o desejo de ilusão. No pornô, nada deixa mais a desejar [...] É o caso da arte, que também perdeu o desejo da ilusão, a fim de elevar qualquer coisa à banalidade estética, e que, portanto, tornou-se transtética (BAUDRILLARD, 1997, p. 106).

Segue o autor dizendo que a maior parte da arte contemporânea dedica-se a apropriar a banalidade, o resíduo, a mediocridade, como valor e como ideologia, e pretende-se sublimar-se passando para o nível irônico da arte, estetizando-o e que esta passagem ao nível estético não salva nada, pois trata-se de uma mediocridade elevada a segunda potência, pois reivindica a nulidade, a insignificância, a *non-sense*, aspirar à nulidade quando já se é nulo. Esta transtetização de tudo faz com que não haja mais exatamente ilusão, nem desejo de ilusão, nos leva ao que ele chama de complô da arte contemporânea - a banalidade da arte e da arte na banalidade. A banalização na arte contemporânea é mais um efeito de decomposição do real do que um sentido de desconstrução.

... arte pode ter ainda um grande potencial de ilusão. [...] A arte pode tornar-se uma espécie de testemunha sociológica, ou sócio-histórica, ou política. Ela se torna uma função, uma espécie de espelho do que efetivamente esse mundo se tornou, do que ele vai se tornar, inclusive nos compromissos virtuais.[...] Mas a arte nunca foi questão de verdade, evidentemente, mas de ilusão.[...] É o excesso de realidade que me desespera, e o excesso de arte quando ela se impõe como realidade (BAUDRILLARD, 1997, p. 127).

Neste terreno movediço e cheio de lapsos é melhor recusar as falsas contradições, tal como a que coloca a contemplação do lado da arte moderna e a interação ao lado da contemporânea, posto que esta última assume um caráter bastante relativo e nada garante que ela possa ultrapassar a figuração ou a surpresa sem sobressalto, nem que possa produzir a configuração capaz de dar vida ao espanto e ao assombro. É fundamental permitir que o pensamento possa mover-se de um território até outro, ou seja, ultrapassar o tempo eucrônico para alcançar aquilo que permanece como sobrevivência póstuma. Portanto, não há essa dicotomia; nem a arte moderna é só contemplação e nem a arte contemporânea é só interação. Quem diz que não há interação ao se contemplar obras de séculos passados? O que seria esta interação? Tocar, sentir cheiro, apalpar?

Ponto 2 - Recorremos ao papel das metáforas como figura de linguagem que fala de um modo para dizer outro e assim devolver um sentido rico e amplo para o que foi dito. No filme italiano de 1994 (Il Postino) - *O carteiro e o poeta* - há uma cena em que o carteiro pergunta ao poeta o que é uma metáfora. Depois da resposta do poeta, no caso, Pablo Neruda, o carteiro reflete: então quer dizer que o mundo todo é uma metáfora? Pensar as possibilidades metafóricas da obra de arte não seria um modo de devolver-lhe potência plástica?

[...] as imagens não são fatos [...] já não se debatem formas senão forças. Essas forças, a que chamamos também de *imagens*, são enigmas, em que, da superposição de elementos dissímeis, tais como o arcaico e o atual, a tradição e a ruptura, o trágico e o farsesco, o arquipassado e o ainda por-vir, surge, com todo seu magma, com toda sua complexidade, o contemporâneo (ANTELO, 2008, p. 15).

Francis Edeline, no artigo *Metáfora e cognição (por uma retórica do saber?)*, de 2007, nos fala que quando se pensa em um estudo sobre a metáfora, é impossível limitá-la ao domínio estrito da linguística ou àquele, ainda mais estreito, da poesia. Deve-se necessariamente concebê-la em meio a todas as práticas analógicas do espírito humano, o que nos impele a englobar, por exemplo, as artes plásticas ou a música. Além disso, as palavras **metáfora**, **analogia** e **símbolo** são usadas nos mais variados domínios, o que pode dar a impressão de que elas mantêm o mesmo sentido por toda parte. Certamente não é o caso, mas tal abuso de linguagem tem, pelo menos, o mérito de chamar a atenção para parentesco de mecanismo e para necessidade de efetuar distinções mais precisas.

A metáfora costuma ser estudada, na maioria das vezes, com as ferramentas do linguista ou do semioticista, e sob um ponto de vista estritamente formal. Raros são os trabalhadores sérios que se preocupam em compreender *por que* os poetas, no mundo todo, lançam mão dessa figura, e ainda mais raros os que examinam a *natureza do prazer* que ela nos proporciona (EDELIN, 2007, p. 11).

A autora diz que, ao percorrer a bibliografia sobre a relação entre retórica e saber, percebe-se logo a imprecisão dessa relação. Cita Paul De Man para quem a metáfora e a retórica em geral, contaminam todo o pensamento humano, e, portanto as estigmatiza. “Literatura e filosofia [...] compartilham a mesma ausência de especificidade ou de identidade”, diz ele (p. 12). Lembra-nos um parecer do mesmo tipo, porém mais comedido, que já havia sido proferido em 1970 por Greimas: “Vivemos sob a constante ameaça da metáfora” (apud EDELIN, 2007, p. 13). Depois cita Paul Ricoeur, que celebra a metáfora sem restrições, em que é vista como ferramenta privilegiada do conhecimento, uma poderosa ferramenta de descoberta, que nos fornece, em seus próprios termos,

“algumas instituições verdadeiras sobre a realidade” (EDELIN, 2007, p. 13). Diz que a teoria de Ricoeur equivale a dizer que a metáfora funciona simultaneamente em três níveis, e em cada nível do mesmo modo (p. 14 e 15):

- no nível semântico: a significação que atribuímos às palavras, sua referência;
- no nível da imaginação: o das imagens e representações mentais associadas às palavras;
- no nível dos sentimentos: o das relações afetivas que os acompanham.

Acrescenta que todo o processo é desencadeado pela percepção de um desvio, após o qual ocorrem as duas operações supramencionadas:

- suspensão da incompatibilidade semântica, bem como das representações e dos sentimentos a elas associadas;
- reorganização das relações referenciais e das imagens, que cederão lugar às novas, e ativação do tipo particular dos sentimentos que se ligam à ficção.

Talvez o aspecto mais original e interessante dessa teoria seja o fato de que ela ultrapassa a esfera puramente racional, propõe uma definição da metáfora como ficção (logo, sempre em “tensão” com o real) e sugere uma origem para o prazer, a experiência ontológica e o efeito da presença (*Befindlichkeit*) proporcionados pela metáfora. Ricoeur define a imaginação como “a capacidade de *ver como*”. Ora, “a semelhança entre duas palavras provém da semelhança nas coisas a que elas se referem” (posição eminentemente discutível!), tendo o enunciado metafórico, por conseguinte, o “poder de *redescobrir* a realidade”. Essa seria o conteúdo exato do saber trazido pela metáfora (EDELIN, 2007, P. 15).

As duas correntes de teorias (De Man e Ricoeur) oferecem uma imagem simetricamente oposta à da outra. Uma busca seus exemplos na filosofia e acusa os filósofos de fazerem literatura. A outra extrai seus exemplos da poesia e sustenta que aquilo que os poetas fazem possui um valor científico e cognitivo. Em uma delas, a metáfora é o obstáculo intransponível para o conhecimento; na outra ela é o próprio instrumento para a descoberta de verdades profundas sobre o mundo. Fiquemos com o segundo.

No artigo, ao estabelecer algumas conclusões, diz a autora que estreitos são os elos entre conceito, símbolo e metáfora. Mas a metáfora e o símbolo se formam em torno de uma analogia, ao passo que o conceito é a própria analogia, o elemento semântico comum a dois ou mais termos, ou, em outras palavras: a categoria. O símbolo só existe na multiplicidade e a metáfora só existe na dualidade. O poder que ambos possuem é um poder de associação, de síntese. Ao afirmar a coerência do mundo, eles atenuam nosso temor de estar imersos em um mundo irracional, incompreensível, inacessível a qualquer ação de nossa parte. Símbolos e metáforas são, pois, atos racionais essencialmente, que não funcionam a não ser na pluralidade.

Podemos aqui lembrar a obra *O fazedor*, de Jorge Luis Borges (2008). De início, vale observar que Borges usa o termo **fazedor** em dois sentidos não triviais, que se sobrepõem. O primeiro sentido diz que, quando alguém escreve, antes de retratar o que há no mundo, o que **faz** é acrescentar alguma coisa a ele, interferindo em sua existência. O segundo sentido evidencia que um escritor é

como um ator que encena o texto de um outro autor, de tal modo que o principal **ato** de um texto é repor os textos anteriores que foram decisivos para a existência do seu. Ou seja, para dizê-lo como um quiasma, figura pertinente aqui, o primeiro sentido acentua um **fazer da representação**, pelo qual a literatura introduz novos objetos no mundo; o segundo ressalta a existência de uma **representação do fazer**, que se liga à descoberta de que cada objeto artístico mimetiza discursos de temporalidades diversas. O fundamental é notar que os dois movimentos estão - e trata-se de uma urdidura engenhosa que estabelece razões secretas, labirínticas - entre os eventos aleatórios da experiência. Nessa analogia, o papel determinante não é nem do artista, nem do mundo, mas do lugar da invenção encravado ou infuso no coração das próprias coisas. Não se trata de um lugar onde moram as essências estáveis. Ao contrário, é justamente o que faz com que as coisas surjam e desapareçam.

Análises recentes mostram que ‘toda leitura modifica o seu objeto’, que (já dizia Borges) ‘uma literatura difere de outra menos pelo texto que pela maneira como é lida’ e que enfim um sistema de signos verbais ou icônicos é uma reserva de formas que esperam do leitor o seu sentido. Se portanto ‘o livro é um efeito (uma construção) do leitor’, deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de lectio, produção própria do ‘leitor’. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não era aquilo que era a ‘intenção’ deles... Apesar de tudo, a história das andanças do homem através de seus próprios textos está ainda em boa parte por descobrir (CERTEAU, 1984, p. 264-5).

Ponto 3 – Falemos de ilha e utopia. Martinho de Haro consegue o prêmio de viagem da Escola Nacional de Belas Artes, vai para Paris e permanece dois anos na Europa, retornando em 1939, decidido a não viver no clima que antecedia a Segunda Guerra Mundial. Ao retornar da Europa, volta primeiro para São Joaquim, sua terra natal e em 1944 se fixa em Florianópolis, a fim de expressá-la em sua força lírica.

O isolamento em minha ilha manteve-me, de resto intacto o mundo das ideias, embora à custa de qualquer pretensão à popularidade. Gosto de pintar Florianópolis porque fui seduzido pela sua beleza natural, sua magia e sabor colonial, no sentido de sua memória. Sinto-me integrado em seu espírito [...] (HARO apud AYALA, 1987, p.31).

Este depoimento de Martinho pronunciado em entrevista realizada em 1975 constituiu-se, para Ayala, numa síntese perfeita de sua arte, que se confundiu exemplarmente com sua vida – modéstia, secreto e defensivo orgulho, afeição às raízes familiares e fatalidade regional resolvidas em exílio voluntário e amoroso, cuja obra decorrente nada mais é do que uma variação do mesmo tema.

Quem tiver olhos, veja: esse velho Martinho, refugiado na sua ilha de Florianópolis, vem criando, ao longo de mais de cinquenta anos de trabalho, uma obra ímpar no panorama da pintura brasileira do século XX, que pode sustentar o confronto com muito do que se fez de melhor, no Brasil, em termos de arte pictórica (LEITE apud AYALA, 1987, p.31).

Martinho escolheu morar na ilha de Florianópolis. O que é uma ilha? Martins (2007) nos diz que a ilha é um lugar arquetípico de refúgio e isolamento, origem e centro, microcosmo (na medida

em que estabelece uma ruptura física com tudo o que não seja ela própria); a ilha não é apenas uma referência geográfica, mas uma figura literária fundamental, e acabou por constituir-se como o espaço por excelência onde a imaginação utópica recria, semantiza, critica, extrapola ou inverte a realidade. A ilha é também espaço da utopia. A imaginação utópica não pode ser concebida como delirante ou simplesmente como uma tendência do discurso fantasista.

A autora de *Morus, Moreau, Morel : A ilha como espaço da utopia* parte de uma ideia que se dispõe a confrontar três construções utópicas associadas a ilhas: a de Thomas Morus, a do Dr. Moreau, de H. G. Wells, e a de A invenção de Morel, de Adolfo Bioy Casares. E lida com a ideia que permite a fabulação, a capacidade de evadir do real e de aplicar, a ele, uma alternativa presente e viva. A lembrança da centralidade da utopia no pensamento ocidental e seus mecanismos de refundação contínua, com suas incontáveis variações é o que desponta. A ilha – atesta a autora – continua em nosso horizonte e nossos olhos insistem em buscá-la. Enquanto sonhamos com a descoberta de nossa ilha desconhecida, a leitura do livro ajuda a entender a ininterrupta ânsia de inventar utopias.

Toda utopia parte, como veremos adiante, da observação de situações históricas concretas e da relação dessas condições com a subjetividade do autor. Por mais paradoxal que pareça, produzir uma utopia requer de seu autor uma tremenda dose de realismo, de observação atenta e sensível aos problemas de sua própria época, muitas vezes ignorados por seus contemporâneos [...] a utopia explora os limites do *poder ser*: mesmo que nem sempre proponha uma possibilidade a *ser necessariamente alcançada*, acredita que depende, sobretudo, do *desejo humano em concretizá-la* (MARTINS, 2007, p. 16 -18).

Discorre a autora sobre o fato de que grande parte da produção utópica se transforma na ucronia – a utopia projetada para o futuro – a partir do século XIX e que atualmente o termo é usado englobando a noção de *eu+ chronia* (bom tempo), isto é, as proposições utópicas de um futuro melhor e mais justo, ou mais ainda, qualquer projeção, positiva ou negativa, do devir humano. As ilhas ou seus espaços análogos são quase sempre evocados no momento da construção do mundo perfeito pela poderosa imaginação dos utopistas. Ao espaço insular constantemente são atribuídas qualidades simbólicas e míticas particulares. Lugar de refúgio e isolamento, a ilha simboliza a origem e o centro, o espaço ancestral do qual o homem é afastado para ser lançado no caos do mundo civilizado. Como o ideal de retorno ao ventre materno, a vida insular significa uma prazerosa e protegida experiência. A ilha pode ser vista ainda como um microcosmo, um mundo em miniatura, com a vantagem de, por seu isolamento, ser um espaço inacessível para a maioria, sendo, portanto, um refúgio para os eleitos.

Evgen Bavcar em *A estética como utopia* (2008, p. 8 -11), diz que Ernst Bloch, autor de *O espírito da Utopia*, trata de sua ideia básica que consiste na defesa do sujeito ou até da subjetividade na arte como condição *sine qua none* da criação artística. A arte é uma forma de experimentação sobre os possíveis, e se instaura sempre como uma alternativa ao que já está estabelecido e reconhecido. O sujeito como portador de uma utopia concreta deve tentar capturar a latência ou o conteúdo latente de seu mundo para poder ir além de seu tempo. No campo da arte, trata-se de pensar a aurora de um novo dia, mais do que permanecer no presente imediato. “Em limiar dessa antecipação, o sujeito criador pode encontrar um sentido inédito na sua relação com o mundo e o mundo pode encontrar nele a possibilidade de acabamento” (BAVCAR, 2008, p. 11).

Ponto 4 - Ver nas obras a potência e a latência através de uma leitura atenta. E então, Martinho escolheu a ilha. Mesmo em discreto isolamento em sua ilha, buscou o domínio de harmonias diáfanas; os registros de transparências moventes abandonando os rugidos da cor, à análise das nuances e da transitoriedade das sugestões atmosféricas. Na visão dos que frequentavam a Rua Altamiro Guimarães, rua onde morava o artista, despertava a curiosidade aquela casa sempre cheia de pessoas conversando na varanda e de um clima que se sabia ser especial.

Muitas discussões entusiásticas testemunhei, ainda menino, ora na sala de nossa casa ora nas varandas acolhedoras da vivenda de Ivonne e Leoberto Leal, na vizinha Rafael Bandeira. A anfitriã ao piano, executava invariavelmente algumas peças de Lorenzo Fernandez ou Basílio Iteberê – sempre A sertaneja que eu adorava. Os senhores em voz baixa, continuavam entregues em suas deliberações. Leoberto, recém chegado da Europa, visitara Florença, intocada pela guerra. Naquela mesma noite, pela primeira vez, ouvi falar em Platão e na palavra Utopia, cujo sentido obscuramente adivinhava.

-Na república, dizia Leonardo, já se adverte contra a proliferação desordenada das cidades. Nunca mais esqueci (HARO In: PEREIRA, 2002, p.246).

O projeto destes e de um grupo que incluía Jorge Lacerda, Nereu Ramos e João David Ferreira Lima, era deslocar a administração pública e toda a burocracia para o continente, desafogado naquela época, e visava proteger a cidade contra a desastrosa consequência da maioria, completa Rodrigo. Pretendiam que Roberto Burle Marx, amigo de Martinho desde o tempo da Escola Nacional de Belas Artes, fizesse o projeto de uma cidade moderna, com largas avenidas em direção ao futuro. Diz Rodrigo: “ Pois o respeito à tradição nunca se opôs ao verdadeiro progresso. Mesmo porque este não existe sem memória, ao contrário do que supõem os parvos” (PEREIRA, 2002, p. 245). Diz seu filho Rodrigo de Haro:

Pessoas dotadas de inquietação intelectual eram sempre bem vindas. Marques Rabelo, Sérgio Buarque de Holanda, Manuelito de Ornelas e Paschoal Carlos Magno que asseverou em suas memórias ser a residência de Martinho de Haro uma das três casas sem portas que ele conhecera no Brasil (PEREIRA, 2002, p. 247).

Uma das coisas que mais desolava Martinho era saber ou presenciar a destruição de um monumento, era ver que suas queridas ruas do centro eram inutilmente mutiladas e destruídas. À medida que aconteciam as destruições implacáveis, mais o artista se apegava à sua Desterro, onde nada lhe escapava. Mesmo tendo vasta produção em paisagem, natureza morta, retratos, painéis, murais, desenhos de vitrais, ressaltam aos olhos as paisagens a óleo que nos leva a fazer a relação com o que o artista pensava da cidade. Sobre o artista, escreve Jandira Lorenz:

Já em Martinho [...], a atmosfera que se respira é francamente elegiaca, e das suas ruas desertas, atravessadas por coches fantasmagóricos, desprende-se a alma da antiga Desterro, cheia de sensualidade e melancolia. São cenas tomadas dos antigos cais florianopolitanos, dos festejos populares, dos grupos carnavalescos [...]; de memória, Martinho recria bucólicos trechos da antiga arquitetura local [...] desnudando a brejeirice dos foliões, que é a brejeirice ilhoa, fazendo-nos penetrar ainda na doce feminilidade da ilha, em suas paisagens de grafismos e efeitos cromáticos sutis (1985, p.27).

A paisagem da ilha, com suas nuvens, vazios, silêncios, sintetiza a ilha em seus aspectos mais perceptíveis como a sensualidade, a melancolia, a feminilidade.



Figura 1. Martinho de Haro – *Porto*. Óleo sobre eucatex. 211 x 271cm. Acervo Teatro Álvaro de Carvalho (TAC).



Figura 2. Martinho de Haro. *Panorama de Florianópolis*. Óleo sobre eucatex. 63 x 113cm. 1975. Acervo do MASC.

Martinho declarava ser esta a mais bela cidade do Brasil e resolveu dedicar-se inteiramente a ela, quando incansavelmente retratava a estrutura das suas ruas, a luz perolada e fria ou sanguínea e profunda. Ela era, segundo Rodrigo, sua **musa perene**. Mesmo tendo diversas oportunidades de se estabelecer em centros maiores, sempre recusou. Sua opção era a ilha. Seu compromisso era o de retratar a cidade que o seduzia. Considerava a cenografia da cidade como ideal. A ilha guardava qualquer coisa de aérea, qualquer coisa de fulgurante, que certamente eram reflexos das ondas do mar, batendo em toda parte. A luminosidade local o fascinava (Figuras 1 e 2).

Esse sentimento que mistura o lírico, uma certa melancolia que beira o metafísico e mais que tudo um sentido da efemeridade das coisas são sem dúvida sentimentos que herdamos dessa etnia muitas vezes mal compreendida ou interpretada de maneira perversa. Há algo mais açoriano que o sentimento de partida presente nos cais pintados por Martinho de Haro? (NEVES F^o, 2001, p.25)

Martinho sentia-se integrado ao espírito da ilha e detestava falar sobre si mesmo. Tinha carinho pelas ruas, conhecia as manchas de umidade dos beirais dos velhos sobrados. Gostava de desvelar e revelar a cidade, tal como a queria presente. Queria a preservação do centro da capital, com suas fachadas serenas e das freguesias, como Santo Antônio de Lisboa, Ratoles, Ribeirão da Ilha. Pregava um turismo cultural ameno e não predatório para esta cidade que se assemelhava à Olinda, mas que era uma versão mais plana, mais sóbria. Achava que nossa cidade poderia ser patrimônio cultural da humanidade.

Martinho tinha predileção por alguns locais, que constantemente são objeto de sua obra, como a baía norte, os armazéns da Rita Maria, as vizinhanças da cabeceira da Ponte Hercílio Luz, sempre muito presente em seu trabalho, a paisagem hipnótica do Cambirela corado de nuvens. Há sempre a evidência de ordem sobre a natureza, de espaços que valorizam os detalhes, os sobrados, o informalismo das árvores, a linearidade das casas cortando os horizontes, o contorno das lestadas, que fazem a paisagem se mover. Pode-se dizer que ele reproduz o que vê, mas assim mesmo subverte a perspectiva para provocar uma sensação de desequilíbrio intencional ou de um suporte irreal. Decompunha a arquitetura, os sobrados desaparecidos que intocados, de novo levantava.

Ayala (1972)¹ defende que Martinho procedeu a muitas voluntárias deformações, corrigiu muitas paisagens por demais conhecidas, refez ângulos de ruas à imagem e semelhança de sua circunstância emocional sobre eles. Queria registrar não o documento histórico, mas o documento sensível. Em *Vista da Baía Sul* (Figura 3) pode-se perceber o relato vívido feito por Rodrigo de Haro:

Depois o pintor desceu para a Alfândega. Em dois traços nervosos aparece então a célebre caleche que se tornou marca distintiva de tantas de suas paisagens do centro. Em disparada, o minúsculo veículo cruzou o espaço aberto da praça e, sempre com as cortinas abaixadas, foi visto descendo a ladeira do Menino Deus, circulou por todo o centro e se deteve diante do Miramar. Ali pôe-se a contemplar o céu. Vieram logo os poentes com ondas agitadas pelo vento sul, nuvens carregadas ou fluídas se perseguindo, e ao fundo em escorço, aparecia a silhueta da ponte. Estas marinhas são feitas de pura nostalgia mas também o pretexto para enérgica matéria pictórica, apologia triunfante de carmins e cinzas. Martinho de Haro foi um homem de ofício rigoroso, toda facilidade lhe aborrecia. De tanto amar esta cidade guardou-a para sempre na retina (HARO, 2002, p. 249).



Figura 3. Martinho de Haro – *Vista da Baía Sul*. Óleo sobre tela. 42 x 62 cm. Coleção Odete Bonato.

Como utopista, foi mentor da política cultural, tendo sido diretor do Museu de Arte de Santa Catarina e como membro do Conselho Estadual de Cultura evitou que muitos prédios históricos fossem demolidos. Nesta atuação paralela e guerrilheira, diz Ayala (1986) que Martinho trazia aquela luz interior que faz da atividade profissional um permanente reduto de energia.

Estou certo de que todas as regiões deste nosso imenso território continental merecem gerar e prender personalidades desta espécie, capazes de carregar consigo, à força do talento e da fatalidade histórica, todo um universo comunitário. Martinho de Haro sempre me pareceu uma figura do mundo, um homem simples e refinado, independente e capaz de ser como era, em qualquer espaço. Um civilizado, na expressão da palavra (AYALA, 1986, p. 39).

Rodrigo de Haro (PEREIRA, 2002), ao citar cidades que poderiam pertencer a um mapa das **Cidades da Anima**, ou facilitando, as cidades com alma, diz que se cotejam lado a lado, a Londres enevoadada de Turner, a Paris e o Porto de Havre de Albert Marquet, a lírica aldeia de Vitiesbsk de Marc Chagal, onde os violinistas tocam nos telhados, com a Florianópolis de Martinho. O artista, por transposição afetiva e intelectual, conseguiu transformar sua Ítaca² em mais uma das Cidades da Anima. A Ítaca de Martinho era Florianópolis, para onde quis voltar.

Martinho ajudou a criar a memória afetiva da cidade (ANDRADE FILHO, 2007, p. 37). Podemos associar esta intrincada relação de Martinho com a cidade, através de Gilles, que em seu texto *Francis Bacon – Lógica da Sensação* (2007), fala que “em arte [...] não se trata de reproduzir ou inventar formas, mas de captar forças” (p. 62).

Diante dessa discussão sobre a sensação, Gilles Deleuze ocupa uma posição singular e interessante. De um lado ele admite que a arte tem estrutura e realidade própria. Assim sendo, a realidade da arte seria ontológica, revelando o seu próprio ser. Entretanto, Deleuze nega a existência do ser como universal, como essência imutável. A realidade da arte estaria do lado do vir-a-ser num permanente nomadismo. Numa obra de arte existe uma tensão interna, onde se materializam forças não sensíveis. Como consequência, essa tensão coloca a arte como potencialmente capaz de provocar sensação. Teríamos então em Deleuze uma arte autônoma, com realidade própria e independente do espectador, mas potencialmente com a capacidade de provocar sensação neste fruidor, cujo resultado seria novas conexões no cérebro num permanente Devir, ou seja, num permanente vivenciar de outras realidades. Pela sensação a arte se destina ao indivíduo, é a anexação do mundo pelo indivíduo. A relação com o mundo não é mais de representação, mas de ação. E assim, Martinho fez de Florianópolis o emblema de sua cidadania ilhoa e mostra uma “Florianópolis evocativa da verdadeira alegria de viver, em telas de excepcional contensão”.

Na sensação, a distinção entre o sujeito e o objeto é confusa, pois se estabelece em minha carne; o próprio espaço se conhece através de meu corpo. [...] Há aí um universo com seu “sujeito” e com seu “objeto”, a articulação de um no outro, e a construção de um momento originário, criador de possíveis conexões, fundamento de todas as construções de significados. [...] Temos assim, a sensação voltada para o sujeito, corpo no mundo, e também voltada para o objeto, fato no mundo, mas cujo significado é a mistura indissolúvel de um no outro (BRAGA, 2004).

De Rodrigo de Haro, também pintor e filho do artista (PEREIRA, 2002), acolho os adjetivos que a meu ver, melhor o designam – o poeta da paisagem. E justamente sobre a cidade de Florianópolis é que deixa talvez seu maior legado. Particularmente, prefiro as paisagens e vistas urbanas, pois foi nas incontáveis representações de Florianópolis que encontrou seu tema favorito. Aparecerão os velhos ancoradouros, o casario colonial, igrejas e hospitais, ruas estreitas, o litoral visto desde o mar, como o cais Rita Maria e Carl Hoepcke, a alfândega, os guindastes debruçados sobre as águas, veleiros fundeados, pilhas de cerâmicas no cais. E claro, as charretes, consideradas quase um *leitmotiv* (LEITE, 2007, p. 28) de sua obra, de tão enigmáticas que ficam a nos questionar sempre. E mais: a metáfora da saudade, do cais de pedra, a paisagem do informe, presente nas nuvens e no mar, o silêncio das charretes, o trote dos cavalos tomando conta das ruas.

Andrade Filho (2007) escreve a respeito da capacidade rara e preciosa de Martinho em entregar-se a uma simbiose de tal modo íntima com a realidade visual de sua terra que nenhum outro pintor no modernismo brasileiro foi capaz de criar. “Podemos dizer, metaforicamente, que a mútua inflexão entre Martinho e a natureza da Ilha de Santa Catarina foi tão solidária que ficamos indecisos na hora de dizer quem inventou quem” (ANDRADE FILHO, 2007, p. 42).

Waltércio Caldas (apud RIBEIRO, 2006) diz que a realização de uma obra se dá na medida em que vai encontrando condições de transformar algo que não havia em coisa que existe. Podemos finalizar dizendo que o sentido não está presente nas coisas, cabe aos artistas e receptores, armar

sérias conexões para devolver ao trabalho plástico e crítico, uma potência criativa. Quem sabe possamos ver os vazios existentes nas suas obras como a metáfora de uma cidade que se perdeu e que ele tanto queria preservar. Em sua utopia de deixar esta cidade intacta para o futuro podemos ver as paisagens por vezes melancólicas, líricas, silenciosas, como o cenário que ficou perdido em alguma utopia não realizada em sua ilha encantada. Martinho criou a utopia de uma cidade que deveria ser guardada com carinho, pois um mundo sem utopia seria um mundo sem arte, sem a fermentação do desejo, sem a potencialidade criadora dos visionários, sem a insensata e irresistível busca da felicidade.

Referências

ANDRADE FILHO, J.E. Um moderno na província. In MATTOS, T., Corrêa Neto, I. & Andrade Filho, J.E. (orgs), **Martinho de Haro**. Florianópolis: Tempo Editorial, 2007. pp. 31-51.

ANTELO, R. As imagens como força. Texto da palestra ministrada na Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, set. 2008, 17 p (pré- print).

AYALA, W. **Martinho de Haro**. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 1986.

BAVCAR, E. A estética como utopia. **Porto Arte. Revista de Artes Visuais**, V. 14, n. 24, Porto Alegre: Instituto de Artes/UFRGS, pp. 8-11, 2008.

BORGES, J.L. **O Fazedor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRAGA, E.C. **Arte e sensação: A natureza sintética da sensação na experiência artística segundo Gilles Deleuze**. Disponível em < <http://www.revista.art.br/site-numero-01/trabalhos/pagina/10.htm>>. Acesso em 24 abr.2008.

Centenário de Marinho de Haro. Disponível em <http://www.masc.org.br/news/25/53/Centenario-Martinho-de-Haro> Acesso em 22 abr.2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORRÊA NETO, Y. Os motivos de Martinho. In MATTOS, T., CORRÊA NETO, I. & ANDRADE FILHO, J.E. (orgs), **Martinho de Haro**, Florianópolis: Tempo Editorial, V. 1, 2007. pp. 296-366.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **O que é Filosofia**. São Paulo: Editora 34, 2000.

DELEUZE, G. **Francis Bacon: Lógica da Sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

EDELINE, F. Metáfora e cognição (por uma retórica do saber?). **Significação. Revista de cultura Audiovisual**, primavera-verão 2007, Centro de Pesquisa em Poética da Imagem/ CEPPI. ECA/ USP, São Paulo: Annablume Editora, pp.11-42, 2007.

HARO, R. Martinho de Haro – o poeta da paisagem. In PEREIRA, N.V. et al. (org), **A ilha de Santa Catarina: espaço, tempo e gente**. Florianópolis: Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina, vol.2, 2002, pp.241-250.

LEITE, J.R.T. A flor, o mar e a charrete. In MATTOS, T., CORRÊA NETO, I. & ANDRADE FILHO, J.E. (orgs), **Martinho de Haro**. Florianópolis: Tempo Editorial, 2007, pp. 25-28.

LORENZ, J. **A obra plástica de Eli Heil**. Florianópolis: FCC, 1985.

MACHADO, A. Sons e sentidos: uma cartografia da era da rádio em Florianópolis. **Esboços - Revista do Programa de Pós-Graduação em História UFSC**, V.6,1998.

MARTINS, A.C.A. **Morus, Moreau, Morel: a ilha como espaço da utopia**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

MATTOS, T., CORRÊA NETO, I. & ANDRADE FILHO, J.E. (orgs). **Martinho de Haro**. Florianópolis: Tempo Editorial, 2007.

MERLEAU- PONTY, M. **L'Oeil et l'espirit**. Paris: Gallimard, 1964.

_____. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1971.

NEVES Fº, J.O. Mitos açorianos na arte catarinense. Breve abordagem de elementos que habitam o inconsciente ilhéu. **Jornal Ô Catarina**. Florianópolis, n. 50, nov/dez., 2001.

PENNA, J.C. Maquinas utópicas e distópicas. In NOVAES, A. **Mutações**. Ensaios sobre as novas configurações do mundo. São Paulo: Edições SESC/SP. Editora Agir, 2008.

PEREIRA, L. A alma desencantada das ruas. **Esboços - Revista do Programa de Pós-Graduação em História** da UFSC, V. 8, 2000.

PISANI, O. Artes Plásticas: visualidade plural. In PEREIRA, N.V. et al.; (orgs), **A ilha de Santa Catarina: espaço, tempo e gente**. Florianópolis: Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina , V. 2, 2002.

RIBEIRO, M. (org). **Waltércio Caldas: o atelier transparente**. Entrevista. Belo Horizonte: C/Arte, 2006.



METÁFORA E MEMÓRIA: CONTROLE DE VARIÁVEIS EM UM TESTE PSICOLINGUÍSTICO

Tamara Melo*
Maity Siqueira*

RESUMO

Nesse artigo, descrevemos dois estudos que visam à construção de um teste psicolinguístico envolvendo memória e material linguístico. Parte-se da perspectiva das teorias do Traço Difuso (Reyna e Brainerd, 1995) e da Metáfora Conceitual (Lakoff e Johnson, 1980), particularmente no tocante ao reconhecimento de metáforas em testes de memória. O Estudo I (n=200) busca averiguar a existência de correlação entre a convencionalidade de mapeamentos conceituais metafóricos primários e a familiaridade das expressões linguísticas derivadas desses mapeamentos. O Estudo II (n=316) verifica as variáveis familiaridade, alerta e valência das sentenças que irão compor um experimento futuro.

Palavras-chave: Teste psicolinguístico, Metáfora, Memória.

ABSTRACT

This paper describes two studies aimed at the construction of a psycholinguistic test which involves memory and linguistic material. We depart from the Fuzzy-Trace (Reyna and Brainerd, 1995) and Conceptual Metaphor theories (Lakoff and Johnson, 1980), particularly in regard to metaphor recognition in memory tests. Study I (n=200) tries to verify the existence of a correlation between the conventionality of primary metaphorical conceptual mappings and the familiarity of linguistic expressions derived from these mappings. Study II (n=316) verifies familiarity, arousal and valence variables which will compose a future experiment.

Keywords: Psycholinguistic test, Memory, Metaphor.

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Introdução

O presente artigo faz parte do projeto de pesquisa *Metáfora e Memória*, que objetiva verificar as implicações do desenvolvimento cognitivo para a Teoria do Traço Difuso (REYNA & BRAINERD, 1995) e para a Teoria da Metáfora Conceitual (LAKOFF & JOHNSON, 1980), analisando como se altera a relação entre a memória literal e a memória de essência quando submetidas ao reconhecimento de sentenças literais e metafóricas. A fim de atingir nossos objetivos, foram feitos dois estudos preliminares para a elaboração de uma tarefa de memória envolvendo material verbal metafórico e não-metafórico. Este artigo descreve, então, esses dois estudos através dos quais obtivemos ferramentas metodologicamente adequadas para a construção de um experimento futuro de memória e metáfora.

Antes de expor em linhas gerais cada uma dessas abordagens teóricas, cumpre esclarecer porque propomos uma interface dessa natureza. De acordo com a perspectiva com a qual estamos trabalhando, a da Linguística Cognitiva, a linguagem desempenha um papel central para os estudos da cognição, uma vez que, através da linguagem, é possível identificar aspectos do funcionamento do pensamento humano. Uma das hipóteses basilares com as quais a Linguística Cognitiva opera é a de que a linguagem não é uma faculdade cognitiva autônoma. A ideia de que a linguagem reflete certas propriedades da mente humana tem fortes implicações na agenda e nos métodos de pesquisa da Linguística Cognitiva. O chamado **Compromisso Cognitivo** (*Cognitive Commitment*) representa a visão da Linguística Cognitiva de que os princípios que regem o funcionamento da linguagem humana devem ser psicologicamente plausíveis e devem estar em consonância com os achados de outras áreas das ciências cognitivas, tais como a Psicologia, a Neurologia, a Filosofia e a Inteligência Artificial. Um modo de testar a adequação do modelo é considerar as evidências convergentes de outras áreas da cognição (LANGACKER, 1999) e é isso que nos dispusemos a fazer com a presente pesquisa.

1. Teoria do Traço Difuso (TTD)

Um dos pilares da Teoria do Traço Difuso (TTD) é a ideia de que existem dois tipos diferentes de memória, que são processadas em paralelo e independentemente: a memória literal e a memória de essência. A memória literal diz respeito às informações específicas e episódicas de um evento, e a memória de essência está ligada ao armazenamento de informações relativas ao significado do fato ocorrido (BRAINERD, STEIN & REYNA, 1998). Ou seja, após assistirmos a uma aula, por exemplo, podemos nos lembrar do seu assunto geral, o que representa uma memória de essência, ou ainda podemos nos recordar dos detalhes da roupa que o professor usava, que constituem informações relativas à memória literal. Conforme Reyna e Brainerd (1995), as representações da essência podem ser armazenadas sem passar pelo estágio de representações literais. Assim, diante de um mesmo fato, produzem-se dois tipos distintos de representações de memória que são armazenadas e podem ser acessadas de forma independente.

O termo **essencialização paralela** (*parallel gistification*), utilizado por Brainerd e Reyna (1993), expressa a noção de que diante de uma mesma experiência, produzem-se dois tipos de representações de memória. Deve-se destacar, ainda, que tal processo não toma por base qualquer tipo de representação pré-existente, mas sim a própria experiência. Assim, as representações da memória de essência são representações alternativas com relação às representações da memória literal e não complementares a elas.

A TTD, ao propor essa distinção, fornece uma resposta plausível à discussão sobre a possibilidade de a memória humana ser conservadora ou construtiva, a qual é de suma importância para que se consiga determinar se a memória altera ou não as informações fornecidas pela experiência. Sob a perspectiva da TTD, a memória é conservadora quando suas representações correspondem exatamente ao conteúdo da experiência original. Contudo, ela é construtiva quando suas representações não refletem exatamente o conteúdo da experiência original, uma vez que foram modificadas pelo conhecimento prévio de que dispomos. O que permite uma resposta flexível nesses termos é justamente a distinção e a independência funcional entre as representações da memória de essência e da memória literal.

Corroborando o postulado de uma independência funcional entre a memória literal e a de essência, diversos estudos (BRAINERD & POOLE, 1997; BRAINERD & REYNA, 1993; BRAINERD, STEIN, & REYNA, 1998) têm mostrado existir um esquecimento diferencial dessas duas memórias. O esquecimento diferencial é a evidência de que, uma vez armazenadas, as representações literais tornam-se inacessíveis mais rapidamente do que as representações de essência (REYNA & BRAINERD, 1995).

Mesmo após essa breve revisão é possível perceber que a Teoria do Traço Difuso tem se apresentado como uma abordagem capaz de abranger fenômenos tão diversos quanto o desenvolvimento da memória e a compreensão da linguagem figurada. Nesse sentido, Brainerd e Reyna (2002) afirmam que a TTD não é tanto um modelo de falsas memórias quanto um modelo de interface entre a memória e outros processos superiores, de forma especial, os processos linguísticos.

2. Teoria da Metáfora Conceitual (TMC)

A tese principal de Lakoff e Johnson (1980) é a de que a metáfora é uma questão de central interesse no estudo da cognição, estando presente não só na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Sob essa perspectiva, a metáfora deixa de ser exclusivamente uma questão do âmbito da linguística, i.e., algo que se relaciona somente a palavras, frases e expressões verbais. Mais do que isso, os processos do pensamento humano são amplamente metafóricos. Assim, só é possível produzir e entender um enunciado metafórico porque as metáforas estão no sistema conceitual de cada indivíduo; sistema esse que é evidenciado através da linguagem. Em outras palavras, as metáforas não são simplesmente recursos estilísticos ou expressões linguísticas com um significado não literal, mas operam em um nível conceitual.

Assim, as propriedades fundamentais da metáfora não residem nas expressões linguísticas, ainda que essas representem a realização a partir da qual é possível explicar o fenômeno metafórico em termos de uma dimensão - conceitual - mais abstrata. A metáfora conceitual se distingue da metáfora linguística na medida em que a primeira se refere ao nível abstrato do sistema conceitual, e a segunda se refere ao nível concreto de expressão linguística (Siqueira, 2004).

As metáforas conceituais são formadas através de mapeamentos que partem de um domínio conceitual (fonte), tipicamente melhor estruturado, que serve como fonte de inferências, para outro domínio conceitual (alvo), tipicamente mais abstrato, ao qual as inferências se aplicam. Assim, as pessoas têm, por exemplo, um conhecimento coerentemente organizado sobre o domínio conceitual TAMANHO, no qual se baseiam para compreender o domínio conceitual IMPORTÂNCIA e esse processo propicia a formação da metáfora conceitual IMPORTÂNCIA É TAMANHO. Os falantes

atualizam linguisticamente essa metáfora conceitual ao se referirem a uma pessoa ou a um evento importante através de metáforas linguísticas, como: “Machado foi um grande homem” ou “A ida do homem à lua foi um grande feito”. Ainda sobre a formação das metáforas conceituais, é preciso ressaltar a unidirecionalidade dos mapeamentos, já que, contrariando a visão clássica de que as metáforas expressariam similaridade entre dois domínios, as inferências podem ser feitas apenas do domínio fonte para o alvo e não no sentido oposto. Se o mapeamento fosse bidirecional, as pessoas fariam de objetos grandes em termos de sua importância, em sentenças do tipo “essa régua é muito importante, então não vai caber no meu estojo” e isso simplesmente não acontece.

As metáforas conceituais podem ser classificadas como primárias ou complexas. São consideradas metáforas primárias aquelas que resultam de interações entre particularidades dos aparatos físico e cognitivo humanos com suas experiências subjetivas no mundo, independentemente de língua e cultura (GRADY, 1997). Em nossas experiências diárias, existem algumas situações que se repetem mais frequentemente e cujo significado é mais saliente, em função do modo como essas experiências estão relacionadas a nossos objetivos. As metáforas primárias, portanto, são baseadas e motivadas pela experiência corporal, pelo modo como o corpo humano funciona e interage com o mundo físico (YU, 1998), tendo assim um elevado potencial à universalidade. A correlação entre o aumento de peso e uma maior dificuldade, por exemplo, é tão frequente na experiência humana que as pessoas conceituam **mais difícil** em termos de **mais pesado**, mesmo quando a medida de peso literalmente não se aplica. Essa correlação experiencial motiva atualizações linguísticas metafóricas como “O dia foi pesado hoje” ou “O interrogatório foi mais leve do que o esperado”.

Tais conjuntos de correspondências sistemáticas entre um domínio fonte (tipicamente mais concreto ou acessível aos sentidos) e um domínio alvo (tipicamente mais abstrato) evidenciam algumas relações intrínsecas entre a estrutura e o funcionamento típico do corpo humano e o modo como as pessoas conceituam sua experiência no mundo. Em suma, conforme a Teoria da Metáfora Conceitual, a metáfora tem bases corpóreas e experienciais e está relacionada à memória, uma vez que a mente humana opera com conceitos que, frequentemente, conectam-se metaforicamente com outros conceitos de estrutura similar na memória (GIBBS, 1999; LAKOFF & JOHNSON, 1980).

3. Estudo I

Neste primeiro estudo, o objetivo era averiguar a existência de uma correlação entre a convencionalidade de mapeamentos conceituais metafóricos primários e a familiaridade das expressões linguísticas metafóricas derivadas desses mapeamentos.

A familiaridade é aqui definida como uma propriedade de expressões metafóricas inteiras e expressa a frequência de uma dada manifestação linguística em uma mesma comunidade. A convencionalidade, por sua vez, é definida como uma propriedade dos mapeamentos entre domínios conceituais e das expressões linguísticas oriundas desses mapeamentos, e representa o quão estabelecidas estão essas metáforas conceituais em uma determinada comunidade. Considerando-se que uma mesma metáfora conceitual convencional pode gerar metáforas linguísticas familiares e não-familiares, pretendeu-se, neste estudo, verificar a relação entre essas duas propriedades exclusivamente em metáfora conceituais primárias (SIQUEIRA & ZIMMER, 2006).

3.1. Método

O método utilizado para este estudo foi baseado na aplicação de duas escalas Likert de cinco pontos elaboradas especialmente para esta pesquisa. Uma objetivava verificar o nível de convencionalidade das metáforas conceituais e de suas expressões linguísticas, e a outra pretendia avaliar o seu grau de familiaridade.

3.1.1. Participantes

A amostra foi composta por 200 estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com média de idade de 24,75 anos ($dp= 5,6$), 118 do sexo feminino e 72 do masculino, de diversos cursos das áreas exatas e humanas. Sua participação era voluntária e anônima.

3.1.2. Instrumentos

Foram elaborados dois questionários para a realização deste estudo: um para a verificação do grau de convencionalidade das expressões e outro para a avaliação da sua familiaridade. No primeiro, foram utilizadas oito metáforas conceituais primárias e, a partir delas, criaram-se frases contendo expressões que as atualizavam linguisticamente. A partir da metáfora conceitual TRISTEZA É PARA BAIXO, por exemplo, foi selecionada e apresentada a atualização linguística “Estou me sentindo pra baixo”, seguida da sua correspondência semântica não-figurada “para expressar minha tristeza”. As frases foram listadas verticalmente em uma tabela. No sentido horizontal havia uma escala de cinco pontos na qual os participantes eram orientados a assinalar a opção correspondente a sua avaliação de cada frase (Exemplo 1). No segundo questionário foram apresentadas, também em forma de tabela, somente as oito expressões linguísticas derivadas dos mapeamentos conceituais utilizados e suas respectivas escalas de cinco pontos, nas quais as frases deveriam ser classificadas quanto ao seu grau de familiaridade. Nesse segundo instrumento, não foram explicitadas as correspondências semânticas das frases, pois o objetivo era verificar o grau de familiaridade das expressões linguísticas quando descontextualizadas (Exemplo 2).

Exemplo 1: Questões sobre a convencionalidade das expressões

QUESTÕES SOBRE CONVENIONALIDADE DAS EXPRESSÕES	Nada convencional	Pouco convencional	Medianamente convencional	Muito convencional	Totalmente convencional
1. “Estou pra baixo”, para expressar minha tristeza	1	2	3	4	5
2. “Hoje é um grande dia”, para dizer que hoje é um dia importante.	1	2	3	4	5

Exemplo 2: Questões sobre a familiaridade das expressões

QUESTÕES SOBRE FAMILIARIDADE DAS EXPRESSÕES	Nada familiar	Pouco familiar	Medianamente familiar	Muito familiar	Totalmente familiar
1. “Estou pra baixo”	1	2	3	4	5
2. “Hoje é um grande dia”	1	2	3	4	5

3.1.3. Procedimentos

A coleta dos dados foi realizada em grupos na sala de aula dos próprios alunos, os quais assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, elaborado conforme diretrizes éticas que regulamentam a pesquisa com seres humanos. A amostra foi dividida aleatoriamente em dois grupos, de forma que metade dos alunos respondeu a cada um dos questionários. A coleta de dados iniciou após os participantes serem informados sobre os objetivos da pesquisa.

Em seguida, as instruções foram lidas em voz alta, ainda que elas estivessem escritas no questionário que cada participante recebeu, de modo que eles poderiam lê-las diretamente da sua folha, caso quisessem. Nas instruções para o teste de convencionalidade, foi explicado que, em cada língua, algumas expressões são mais aceitas para veicular determinadas ideias, enquanto outras nem tanto. Os participantes foram então instruídos a avaliar essas expressões, marcando, por exemplo, o quanto a frase “Essa aula foi pesada” é convencional para expressar que a aula foi difícil (metáfora conceitual DIFICULDADE É PESO), através das opções da escala: **nada convencional** (1), **pouco convencional** (2), **medianamente convencional** (3), **muito convencional** (4), ou **totalmente convencional** (5). No teste de familiaridade, era solicitado aos participantes que assinalassem uma das opções da escala, respondendo em que nível as expressões apresentadas lhes eram conhecidas/familiares: **nada familiar** (1), **pouco familiar** (2), **medianamente familiar** (3), **muito familiar** (4), ou **totalmente familiar** (5).

3.1.4. Tratamento dos dados

Os dados obtidos foram analisados através de cálculos de média simples. Os resultados encontrados revelaram que, quando os participantes consideraram um mapeamento conceitual convencional, eles também consideraram familiares as expressões linguísticas metafóricas derivadas desses mapeamentos. Todas as expressões apresentadas foram consideradas bastante convencionais e familiares (média de 3,8 e de 3,6 respectivamente), considerando as escalas Likert de cinco pontos. A partir dessa constatação, foi elaborado um segundo estudo.

4. Estudo II

Neste estudo, buscamos verificar as implicações das variáveis familiaridade, alerta e valência, uma vez que estudos anteriores (REYNA & KIerna, 1994; OCHSNER, 2000; KENSINGER & CORKIN, 2003) indicam que elas influenciam o funcionamento da memória. A variável convencionalidade não foi controlada ou analisada em função de sua correlação com a variável familiaridade, como indicaram os resultados obtidos no Estudo I.

4.1. Método

O método utilizado para este estudo foi baseado na aplicação de três escalas Likert de cinco pontos. A tabela de familiaridade foi especialmente desenvolvida para este estudo e as tabelas de alerta e valência foram adaptadas das escalas de Lang (1980).

4.1.1. Participantes

A amostra foi composta por 316 estudantes, 155 do sexo feminino e 161 do masculino, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, de cursos distintos das áreas humanas e exatas. Sua participação era voluntária e anônima, e sua idade média era de 22,8 anos ($dp = 5,7$).

4.1.2. Instrumentos

Para a realização deste estudo, foram elaboradas 135 sentenças (anexo 1), sendo 67 literais e 68 metafóricas. Todas as sentenças são atualizações linguísticas de familiaridade presumidamente alta, derivadas de metáforas conceituais primárias (anexo 2) e suas respectivas paráfrases literais. Sempre que possível foram formuladas quatro sentenças a partir do mesmo mapeamento: uma literal de valência presumidamente positiva, uma literal de valência presumidamente negativa, uma metafórica de valência presumidamente positiva e uma metafórica de valência presumidamente negativa. Os valores para a variável alerta não foram presumidos na elaboração.

O tamanho (comprimento) das sentenças foi controlado e pareado em relação ao número de palavras e caracteres, dividindo a lista de sentenças em dois grupos: eram consideradas **pequenas** as frases de quatro até cinco palavras com 15 a 25 caracteres, enquanto aquelas de cinco a sete palavras com 26 a 35 caracteres eram classificadas como **grandes**. As sentenças originadas de um mesmo mapeamento necessariamente enquadravam-se todas em um mesmo grupo. Quando não era possível manter o sentido (*gist*) da sentença ou elaborar uma sentença familiar com o mesmo tamanho, optamos por manter o *gist* e a frase mais familiar em detrimento do tamanho exato.

As sentenças foram também controladas quanto à complexidade sintática por 2 juízes, professores universitários de linguística, a fim de parear suas estruturas e evitar que a complexidade gramatical influenciasse nos resultados do teste de memória.

As 135 sentenças foram divididas em quatro blocos, de modo que três deles eram formados por 34 sentenças e o outro por 33. Essa divisão foi necessária para que um mesmo sujeito não respondesse a todas as 405 questões (135 sentenças x 3 variáveis), evitando assim que fatores como esgotamento físico e mental prejudicassem as respostas finais. As atualizações linguísticas derivadas de uma mesma metáfora conceitual foram separadas nestes blocos, pois estudos indicam que a proximidade das frases na lista de estudo pode influenciar no resultado do teste de memória. Quando não havia quatro atualizações linguísticas decorrentes da mesma metáfora conceitual, mas havia duas metáforas conceituais com o mesmo domínio alvo (e.g. PREJUDICAR É FERIR e PREJUDICAR É SUJAR), suas atualizações linguísticas foram separadas em diferentes blocos. Isto é, evitou-se repetir em um mesmo bloco ocorrências de um mesmo domínio alvo. Ainda quanto à constituição dos blocos, observou-se o critério de distribuição equitativa no que diz respeito ao tipo de sentença (literal ou metafórica), ao tamanho das frases de cada um dos grupos e à valência presumida (positiva, negativa e neutra).

As sentenças foram então listadas em uma tabela, a qual continha as três escalas de cinco pontos distribuídas em linha. Essas escalas, intituladas familiaridade, alerta e valência, tinham o objetivo de avaliar as frases apresentadas (Exemplo 3).

Exemplo 3: Tabela com as escalas de Familiaridade, Alerta e Valência

	Familiaridade					Alerta					Valência				
1															
2															

4.1.3. Procedimentos

A coleta dos dados foi realizada em grupos, na sala de aula dos próprios alunos, os quais assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, elaborado consoante às diretrizes éticas que regulamentam a pesquisa com seres humanos. Os participantes foram divididos aleatoriamente em quatro grupos, de maneira que a cada grupo foi apresentado um dos quatro blocos de sentenças do experimento. Após serem apresentados os objetivos da pesquisa aos participantes, foi iniciada a coleta propriamente dita.

Foi solicitado então aos participantes que avaliassem o quanto as frases a serem projetadas lhes pareciam familiares ou não. Além disso, eles deveriam informar o quanto elas lhes pareciam estimulantes (alerta) e o quanto as sentenças eram agradáveis ou desagradáveis (valência). Foi ainda frisado que se tratava de uma avaliação subjetiva, não existindo respostas certas ou erradas, e que não existia uma relação direta entre as três classificações. Ainda nas instruções, foram dados exemplos, como a sentença: “fui numa festa”, a qual pode ser considerada por alguns, AGRADÁVEL e ESTIMULANTE, enquanto a frase: “estou na praia” pode também ser considerada AGRADÁVEL por um grande número de pessoas, porém RELAXANTE. Deste mesmo modo, foi apresentada uma frase considerada por muitos, DESAGRADÁVEL e ESTIMULANTE, como “aconteceu um desastre”, e também uma classificada como DESAGRADÁVEL e RELAXANTE por outros: “está chovendo”.

A seguir, as frases do bloco escolhido foram projetadas uma a uma com um intervalo de 22 segundos entre elas e pronunciadas em voz alta para que os participantes pudessem avaliá-las.

4.1.4. Tratamento dos dados

A partir dos dados obtidos, cada variável foi analisada individualmente. Para familiaridade, foi primeiramente calculada a média e o desvio padrão de todas as sentenças ($M= 3,4 / dp= 0,5$). Após, foram eliminadas todas as frases que tinham média inferior a 2,9 ($M -1dp$). Em seguida, calculou-se a média e o desvio padrão geral da variável alerta ($M= 2,9/ dp= 0,6$). Todas as sentenças que tinham sua média de alerta de 2,3 a 3,5 ($M -1dp/ +1dp$) foram consideradas frases de alerta médio, e somente essas foram utilizadas na construção do teste psicolinguístico, pois representavam a grande maioria das 135 sentenças. Para a valência foi igualmente feito o cálculo de média e de desvio padrão ($M= 3/ dp= 1$), a partir desses dados, foi elaborada a seguinte escala para a classificação das frases quanto à sua valência: sentenças com média até 2 ($M -1dp$) foram consideradas negativas; as com média de 2,5 a 3,5 foram classificadas como neutras ($M -0,5dp/ +0,5dp$) e, por fim, aquelas

com média acima de 4 ($M + 1dp$) foram definidas como positivas. Todas as sentenças que ficaram fora dessa margem, ou seja, as sentenças com média entre 2,1 e 2,4 e entre 3,6 e 3,9, foram descartadas para a elaboração do teste psicolinguístico.

Ao fim dessa análise das frases, foram selecionadas as sentenças (anexo I) que se adequavam aos critérios estabelecidos para a elaboração do teste envolvendo memória e metáfora. Essas frases foram controladas em relação à familiaridade (maior do que a média + 1 dp) e ao alerta (médio), conforme os resultados encontrados no estudo 2, e manipuladas quanto à valência, ao tamanho e ao tipo de sentença (literal ou metafórica). Obteve-se então uma lista de estudo com 24 frases (12 literais, sendo seis pequenas e seis grandes, quatro negativas, quatro positivas e quatro neutras, e 12 metafóricas, sendo seis pequenas e seis grandes, quatro negativas, quatro positivas e quatro neutras) e uma lista de teste com 56 sentenças, sendo 24 alvos, 16 distratores relacionados e 16 distratores não relacionados, as quais formaram o instrumento para o objetivo final de todos os estudos aqui apresentados: a construção de um teste psicolinguístico de memória envolvendo material verbal literal e metafórico.

Os alvos da lista de teste são as 24 frases de estudo, os distratores relacionados são sentenças semanticamente similares aos alvos, e os distratores não relacionados são frases sem similaridade semântica em relação às demais sentenças da lista de teste.

Considerações finais

As pesquisas na área da psicolinguística necessitam de subsídios metodológicos confiáveis para obterem êxito. O controle de variáveis é um importante passo na exaustiva busca pela confiabilidade nos resultados obtidos através do teste psicolinguístico. Os resultados dos estudos I e II foram essenciais para que se tornasse possível a produção de um material adequado para a investigação de eventuais relações envolvendo memória e metáfora, objetivo principal da pesquisa.

O estudo da memória através das metáforas pode proporcionar uma interface entre o desenvolvimento linguístico, o cognitivo e o neuropsicológico, além da análise de possíveis alterações no comportamento na memória de essência e da memória literal quando submetidas ao reconhecimento de sentenças literais e metafóricas.

Apesar de a construção do instrumento de metáfora e memória ter sido o principal intuito dos estudos relatados, acreditamos que as frases do Estudo II, verificadas quanto à familiaridade, alerta e valência e controladas quanto ao tamanho e complexidade sintática, constituem um material confiável, que pode ser utilizado em outros tipos de pesquisa que exijam um controle prévio dessas variáveis.

Referências

BRAINERD C.J. & REYNA, V.F. Memory independence and memory interference in cognitive development. *Psychological Review*, V.100, n. 1, pp. 42-67, 1993.

BRAINERD, C.J. & POOLE, D.A. Long-term survival of children's false memories: A review. *Learning and Individual Differences*, V. 9, pp.125-152, 1997.

BRAINERD, C.J., STEIN, L.M. & REYNA, V.F. On the development of conscious and unconscious memory. **Developmental Psychology**, V. 34, pp. 342-357, 1998.

BRAINERD, C.J.; REYNA, V.F. Fuzzy-trace theory and false memory. **Current Directions in Psychological Science**, V. 11, pp; 164-169, 2002.

GIBBS, R.W. Jr. Taking metaphor out of our heads and putting it into the cultural world. In GIBBS, R.; STEEN, G. **Metaphor in Cognitive Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1999, pp. 145-166.

GRADY, J. **Foundations of Meaning: primary metaphors and primary scenes**. Tese de Doutorado não publicada. University of California, Berkeley, 1997.

KENSINGER E.A. & CORKIN, S. Memory enhancement for emotional words: Are emotional words more vividly remembered than neutral words? **Memory and Cognition**, V. 31, n. 8, pp. 1169-1180, 2003.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LANG, P.J. Behavioral treatment and bio-behavioral assessment: Computer applications. In SIDOWSKI, J.B., JOHNSON, J.H. & WILLIAMS, T.A. (eds.), **Technology in mental health care delivery systems**, Norwood, NJ: Ablex, 1980, pp. 119-137.

LANGACKER, R. Assessing the cognitive linguistics enterprise. In JANSSEN, T. & REDEKER, G. (eds), **Cognitive linguistics: Foundations, scope, and methodology**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999, pp. 13-60.

OCHSNER, K.N. Are Affective Events Richly Recollected or Simply Familiar? The Experience and Process of Recognizing Feelings Past. **Journal of Experimental Psychology: General**, V. 129, n. 2, pp. 242-261, 2000.

REYNA, V.F. & KIERNAN, B. Development of Gist Versus Verbatim Memory in Sentence Recognition: Effects of Lexical Familiarity, Semantic Content, Encoding Instructions, and Retention Interval. **Developmental Psychology**, V. 30, n. 2, pp. 178-191, 1994.

REYNA, V.F. & BRAINERD, C.J. Fuzzy-trace theory: some foundational issues. **Learning and Individual Differences**, V. 7, n. 2, pp.145-162, 1995.

SIQUEIRA, M. **As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlinguístico**. Tese de Doutorado não publicada. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

SIQUEIRA, M.S.G. & ZIMMER, M.C. (2006). Metáforas convencionais são metáforas familiares? III conferência Linguística e Cognição, 2006, Campinas. **Caderno de Resumos da III Conferência Linguística e Cognição**, pp. 31-32, 2006.

YU, N. **The contemporary theory of metaphor**. Philadelphia: John Benjamins, 1998.

Anexo I

Tipo, Tamanho, Familiaridade, Alerta e Valência

Legenda

Tipo: L= Literal / M= Metafórica

Tamanho: P = Pequena / G = Grande

	Frase	Tipo	Tamanho	Familiaridade	Alerta	Valência
1.	Ele fica controlando o funcionário.	L.	G	3.5	2.3	2.0
2.	Essa moda deixou de existir naquele ano.	L	G	3.0	1.9	2.9
3.	Meu trabalho está ficando melhor.	L.	G	3.8	3.6	4.3
4.	O problema foi difícil de resolver.	L	G	4.4	3.2	2.7
5.	A situação mudou depois da aula.	L.	G	3.2	2.5	3.3
6.	Ele é uma pessoa amável.	L.	P	3.7	2.9	4.1
7.	Ele tem pouco conhecimento do tema.	L	G	3.8	2.6	2.3
8.	O time está perdendo no campeonato.	L.	G	4.2	2.8	2.0
9.	Esse é um momento bom.	L	P	4.0	3.7	4.4
10.	Ele aceitou as desculpas.	L.	P	3.8	3.1	4.1
11.	As teorias são diferentes.	L	P	3.6	2.9	3.1
12.	Esse foi um togo honesto.	L	P	3.2	2.6	3.7
13.	Essa aula foi difícil.	L.	P	4.4	3.0	1.9
14.	A proposta me interessa.	L	P	3.8	3.3	4.0
15.	O contrato ainda é válido.	L.	P	3.1	2.4	3.2
16.	A situação está ruim.	L	P	4.3	3.4	1.4
17.	Nós já cheganos no nosso objetivo.	M	G	3.4	3.4	4.2
18.	Ele tem um jeito antipático.	L.	P	3.9	2.6	2.1
19.	Nossa cidade ficou morta à noite.	M	G	3.4	2.1	2.2
20.	Aquela ideia deu ótimos frutos.	M	G	3.3	3.4	4.3
21.	Estou me coçando para ver esse filme.	M	G	3.1	3.2	3.6
22.	O monumento está em péssima forma	M	G	2.4	2.1	2.2
23.	Nossa amizade nasceu de repente.	M	G	3.7	3.3	4.1
24.	Ela atingiu o topo da carreira.	M	G	3.1	3.0	3.8
25.	O mercado financeiro esfriou um pouco.	M	G	3.0	2.0	2.5
26.	Aquela é uma pergunta central.	M	G	2.7	2.5	3.0
27.	Essa é uma arte maior.	M	P	2.5	2.8	3.4
28.	Ele está numa má posição no emprego.	M	G	3.1	2.7	1.7
29.	Estou me sentindo para baixo.	M	P	4.2	2.7	1.3
30.	Eu vou pesar a decisão.	M	P	2.7	2.7	2.9
31.	Meus colegas são distantes.	M	P	3.1	2.2	1.8
32.	Nossa mamão está quente.	M	P	3.5	4.1	4.7
33.	Ele machucou a minha honra	M	P	2.2	3.2	1.7
34.	Ele é uma pessoa amarga.	M	P	3.8	2.7	1.8
35.	O monumento está em péssimas condições.	L	G	3.6	2.3	1.8
36.	Essa moda passou a existir naquele ano.	L	G	3.1	1.8	2.9
37.	Aquela ideia deu ótimos resultados.	L.	G	4.1	3.6	4.3
38.	Meu trabalho está ficando pior.	L	G	3.6	3.5	1.2
39.	Aquela é uma pergunta importante.	L.	G	4.1	3.5	3.4
40.	Ele tem muito conhecimento do tema.	L	G	4.1	3.2	3.8
41.	Esse foi um togo desonesto.	L.	P	4.0	3.5	1.7
42.	A proposta não me interessa.	L	P	3.6	2.3	2.4
43.	Ela atingiu o máximo da carreira.	L	G	3.3	3.3	4.0
44.	Eu vou considerar a decisão.	L.	P	3.6	2.9	3.1
45.	A situação virou depois da aula.	M	G	2.9	3.0	2.9
46.	Essa aula foi fácil.	L.	P	3.8	3.0	4.3
47.	Ele prejudicou a minha honra	L	P	2.4	3.5	1.4
48.	Ele tem um jeito simbólico.	L	P	4.0	2.9	3.9

	Frases	Tipo	Tamanho	Familiaridade	Alerta	Valência
49.	Nossa cidade ganha vida à noite.	M	G	3,6	3,5	4,0
50.	Ela é uma pessoa sofrida.	L	P	4,0	2,9	1,6
51.	O mercado financeiro esquenteou um pouco.	M	G	3,3	2,5	3,2
52.	Ele fica em cima do funcionário.	M	G	3,3	2,7	2,2
53.	O problema foi duro de resolver.	M	G	4,2	3,3	2,7
54.	Ele está numa boa posição no emprego.	M	G	3,8	3,2	4,1
55.	Ele engoliu as desculpas.	M	P	3,3	2,8	2,4
56.	Nossa amizade morreu de repente.	M	G	3,3	3,4	1,4
57.	Ele é uma pessoa doce.	M	P	3,8	2,8	4,1
58.	Esse é um momento iluminado.	M	P	3,2	3,5	4,3
59.	O time está atrás no campeonato.	M	G	3,8	2,8	2,1
60.	As teorias são distantes.	M	P	3,0	2,2	2,5
61.	Estou me sentindo para cima.	M	P	3,8	3,8	4,5
62.	Essa é uma arte menor.	M	P	2,7	2,1	2,4
63.	Nosso namoro está frio.	M	P	3,3	3,5	1,4
64.	Nós já conseguimos o nosso objetivo.	L	G	4,0	3,6	4,4
65.	A situação está fedendo.	M	P	3,6	3,4	1,7
66.	O contrato está de pé.	M	P	3,7	3,2	4,0
67.	Ela precisa de ajuda no projeto.	L	G	3,8	3,0	3,1
68.	Estou querendo muito ver esse filme.	L	G	4,8	4,0	4,3
69.	Nossa cidade não tem arvidade à noite.	L	G	3,0	2,0	2,1
70.	O momento da prova final chegou.	M	G	4,1	4,1	2,5
71.	O mercado financeiro ficou mais ativo.	L	G	2,8	1,9	3,1
72.	Ele está numa má situação no emprego.	L	G	3,5	2,7	1,6
73.	Ela precisa de apoio no projeto.	M	G	3,0	2,6	3,0
74.	Nossa amizade iniciou de repente.	L	G	3,8	3,5	4,4
75.	Esse é um momento ruim.	L	P	3,9	3,6	1,4
76.	Essa é uma arte irrelevante.	L	P	2,5	2,3	2,4
77.	Ela tem certeza desta ideia.	L	P	3,7	2,9	3,2
78.	Essa moda apareceu naquele ano.	M	G	3,3	1,8	3,0
79.	Há paralelos entre as duas histórias.	M	G	3,1	2,6	3,3
80.	Estou me sentindo feliz.	L	P	4,3	4,2	4,8
81.	Nosso namoro está sem emoção.	L	P	2,7	2,8	1,5
82.	Meus colegas são íntimos.	L	P	2,8	2,5	3,5
83.	Eu sei que existe solução.	L	P	3,9	3,7	4,1
84.	Ela está muito rancorosa.	L	P	3,1	3,0	1,6
85.	Ele é flexível em novas situações.	M	G	3,1	2,4	3,6
86.	Nós não chegamos no nosso objetivo.	M	G	3,2	3,1	1,6
87.	Esse foi um jogo sujo.	M	P	3,5	3,7	1,5
88.	O monumento está em ótima forma.	M	G	2,0	2,0	3,3
89.	As teorias são próximas.	M	P	2,9	2,2	3,1
90.	A proposta não me apetece.	M	P	3,1	2,1	2,2
91.	Ele tem conhecimento profundo do tema.	M	G	3,9	3,1	3,8
92.	Meu trabalho está indo para frente.	M	G	3,4	3,6	4,3
93.	Ele manchou minha imagem.	M	P	2,7	3,5	1,4
94.	O problema foi fácil de resolver.	L	G	3,9	3,1	4,3
95.	O time está na frente no campeonato.	M	G	4,0	3,1	3,9
96.	Ele tem um jeito áspero.	M	P	3,0	2,8	1,9
97.	O contrato foi por terra.	M	P	2,4	2,7	1,8
98.	Eu entendi essa ideia rapidamente.	L	G	4,0	3,4	4,3
99.	Nós precisamos aperfeiçoar esse e-mail.	L	G	2,9	2,0	2,6
100.	Essa aula foi leve.	M	P	3,5	2,6	4,3
101.	Aquela é uma pergunta irrelevante.	L	G	3,8	2,5	2,3
102.	Ele tem desejo de poder.	L	P	3,7	3,3	2,3
103.	Nós não conseguimos o nosso objetivo.	L	G	3,5	2,4	1,4
104.	Essa moda desapareceu naquele ano.	M	G	2,6	1,8	2,9
105.	Ele está numa boa situação no emprego.	L	G	3,7	3,2	4,1

	Frase	Tipo	Tamanho	Familiaridade	Alerta	Valência
106.	O mercado financeiro ficou menos ativo.	L	G	2,8	2,1	2,5
107.	Nós precisamos limpar esse e-mail.	M	G	3,7	2,3	2,3
108.	O time está vencendo no campeonato.	L	G	4,3	3,6	4,1
109.	Nossa amizade acabou de repente.	L	G	2,8	3,0	1,4
110.	Estou me sentindo triste.	L	P	3,3	2,7	1,2
111.	Essa é uma arte importante.	L	P	2,7	2,6	3,4
112.	Aquela é uma pergunta periférica.	M	G	1,8	1,6	2,8
113.	Ele tem fome de poder.	M	P	3,3	3,1	2,8
114.	Nossa namora está com emoção.	L	P	2,9	3,6	4,0
115.	Ele prejudicou minha imagem.	L	P	3,1	3,3	1,7
116.	O problema foi mole de resolver.	M	G	3,7	3,0	4,2
117.	Eu peguei essa ideia rapidamente.	M	G	3,7	3,4	4,1
118.	O contrato não vale mais.	L	P	2,9	2,7	2,4
119.	Ela tem firmeza nesta ideia.	M	P	3,2	2,9	3,3
120.	Ele tem conhecimento superficial do tema.	M	G	3,6	2,4	2,4
121.	Meu trabalho está indo para trás.	M	G	2,6	3,0	1,4
122.	Esse foi um jogo limpo.	M	P	3,4	2,7	3,9
123.	Ele se adapta a novas situações.	L	G	3,7	3,0	3,9
124.	Esse é um momento sombrio.	M	P	2,9	3,3	2,1
125.	A proposta me apetece.	M	P	3,0	3,1	3,9
126.	Meus colegas são próximos.	M	P	3,3	2,8	3,9
127.	Essa aula foi pesada.	M	P	4,4	2,9	3,5
128.	Nossa cidade tem mais atividade à noite.	L	G	3,5	3,2	3,6
129.	Eu vejo que existe solução.	M	P	3,3	3,7	4,3
130.	Ela está cheia de rancor.	M	P	3,3	2,7	1,6
131.	O momento da prova final é agora.	L	G	3,3	4,1	2,5
132.	O monumento está em ótimas condições.	L	G	2,7	2,2	3,7
133.	Há semelhanças entre as duas histórias.	L	G	3,4	2,5	3,2
134.	Ele tem um jeito suave.	M	P	2,5	1,9	3,3
135.	As teorias são similares.	L	P	3,3	2,3	3,1

Anexo 2

Metáforas Conceituais

Frase	Metáfora Conceitual Correspondente
1, 52	CONTROLE É ACIMA
2, 36, 78, 104	EXISTÊNCIA É VISIBILIDADE
3, 38, 92, 121	MELHORA É PARA FRENTE
4, 53, 94, 116	DIFICULDADE É DUREZA
5, 45	MUDANÇA É MOVIMENTO
6, 57	AMABILIDADE É DOÇURA
7, 40, 91, 120	INTENSIDADE É PROFUNDIDADE
8, 59, 95, 108	VANTAGEM É PARA FRENTE
9, 58, 75, 124	BOM É CLARO
10, 55	ACEITAR É BNGOLIR
11, 60, 89, 135	SIMILARIDADE É PROXIMIDADE
12, 41, 87, 122	HONESTIDADE É LIMPEZA
13, 46, 100, 127	DIFICULDADE É PESO
14, 42, 90, 125	INTERESSANTE É SABOROSO
15, 66, 97, 118	VÁLIDO É ERETO
16, 65	RUIM É FEDOR
17, 64, 86, 103	ATINGIR UM PROPÓSITO É CHEGAR NUM DESTINO
18, 48, 96, 134	SIMPATIA É SUAVIDADE
19, 49, 69, 128	ATIVIDADE É VIDA
20, 37	IDEIAS SÃO PLANTAS

Frase	Metáfora Conceitual Correspondente
21, 68	DESEJO DE AGIR É COZEIRA
22, 35, 88, 132	CONDIÇÃO É FORMA
23, 56, 74, 109	RELAÇÕES SÃO ORGANISMOS VIVOS
24, 43	SUCESSO É PARA CIMA
25, 51, 71, 106	INTENSIDADE DE ATIVIDADE É CALOR
26, 39, 101, 112	IMPORTÂNCIA É CENTRALIDADE
27, 62, 76, 111	IMPORTÂNCIA É TAMANHO
28, 54, 72, 105	SITUAÇÃO É POSIÇÃO
29, 61, 80, 110	FELICIDADE É PARA CIMA
30, 44	CONSIDERAR É PESAR
31, 82, 126	INTIMIDADE É PROXIMIDADE
32, 63, 81, 114	INTENSIDADE EMOCIONAL É CALOR
33, 47	PREJUDICAR É FERIR
34, 50	SOFRIMENTO É AMARGURA
67, 73	ASSISTÊNCIA É SUPORTE
70, 131	AGORA É AQUI
77, 119	CERTEZA É FIRMEZA
79, 133	SEMILARIDADE É ALINHAMENTO
83, 129	SABER É VER
84, 130	SENTIMENTO É UMA SUBSTÂNCIA EM UM RECIPE
85, 123	ADAPTABILIDADE É FLEXIBILIDADE
93, 115	PREJUDICAR É SUJAR
98, 117	ENTENDER É PEGAR
99, 107	IMPERFEIÇÃO É SUEIRA
102, 113	DESEJO É FOME

DA GRÂMÁTICA AO USO: TRÊS LINHAS DE PESQUISA ATUAIS NOS ESTUDOS DA METÁFORA

Ulrike Agathe Schröder*

RESUMO

O artigo aborda a pergunta até que ponto os reparos críticos com relação às afirmações tradicionais da teoria cognitiva da metáfora são superados por tendências atuais que podem ser observadas na assim chamada segunda geração da teoria. Depois de resumidos os pontos principais da crítica, são introduzidas, a partir de uma perspectiva cognitiva, três linhas atuais de pesquisa: a dinamização da visão tradicional pela focalização de estruturas emergentes e de processamento on-line na teoria da mesclagem, a ênfase da situatividade da metáfora nas abordagens voltadas para a análise do discurso, e a inclusão de variedade cultural em pesquisas sobre a metáfora.

Palavras-chave: Teoria cognitiva da metáfora, Teoria da mesclagem, Análise do discurso, Variedade cultural.

ABSTRACT

The article deals with the question of the extent to which frequent points of criticism regarding the traditional assumptions of cognitive metaphor theory are overcome by current tendencies in the so-called second generation of CMT. After summarizing the main points of criticism, I will introduce three different current approaches to metaphor from a cognitive point of view: the dynamization of the traditional view by focussing on emergent structures and on-line processing in blending theory, the emphasizing of the situatedness of the metaphor in discourse analysis approach, and the inclusion of cultural variation in metaphorical research.

Keywords: Cognitive metaphor theory, Blending theory, Discourse analysis, Cultural variation.

* Universidade Federal de Minas Gerais

Pontos de Crítica na Teoria Conceptual da Metáfora

Como em outros campos da Linguística Cognitiva, também no campo da teoria cognitiva da metáfora percebe-se, já por algum tempo, uma ênfase no lado cognitivo do triângulo **linguagem, cognição e cultura**; o interesse principal está no indivíduo e em seu funcionamento corporal e psicolinguístico. Por conseguinte, na teoria conceptual da metáfora (LAKOFF & JOHNSON, 1980; LAKOFF, 1995; LAKOFF & JOHNSON, 1999), o interesse principal dirige-se à cognição: metáforas linguísticas são vistas apenas como reflexos de uma camada mais profunda do pensamento estruturada metaforicamente, o que é denominado **visão forte** (*strong view*) da metáfora (MURPHY, 1996). Todavia, como Leezenberg (2001, p. 145) e Melo Moura (2006, p. 116) ilustram, a expressão linguística não pode ser considerada como logicamente posterior à estrutura conceptual: língua e estrutura conceptual interagem de forma bidirecional, uma vez que fatores linguísticos e conceptuais são mutuamente dependentes no uso da metáfora.

Por esta focalização na estrutura cognitiva subjacente e, juntamente com isto, nos esquemas imagéticos, Lakoff & Johnson dedicam-se mais à universalidade de tais conceitos do que à variedade cultural, pois esquemas imagéticos são esqueléticos e não têm a riqueza de metáforas estruturais que podem ser entendidas como superestruturas sobre essas estruturas *gestalt* mais básicas. Destarte, a teoria conceptual da metáfora reduz a conceptualização humana a estruturas cognitivas que todos os humanos adquirem, esquemas simples como o do CAMINHO ou o do CONTAINER. Uma vez dada a linearidade implícita na proposta lakofiana por meio da cadeia monodirecional causal da passagem da experiência sensório-motora a esquemas imagéticos; desses esquemas imagéticos a conceitos abstratos e desses conceitos a expressões linguísticas, torna-se difícil explicar como descontinuidades entre seres humanos poderiam ter surgido.

Outro aspecto esquecido pela primeira geração é a linguagem em uso, ou seja, o discurso que não apenas influencia conceitos pré-existentes, mas também os constitui em parte. Pois, significados e também metáforas não necessariamente e nem sempre são conceitos estáveis e culturalmente entrincheirados, mas sim, são negociados e re-negociados no decorrer da interação social. Sinha & López (2000) traçam um paralelo das falhas de Piaget que, por sua vez, também foi criticado por seu individualismo epistêmico que não considera o contexto sócio-cultural e comunicativo do desenvolvimento cognitivo. Segundo os autores, assim como a teoria piagetiana, também a tese da corporificação e a própria teoria conceptual da metáfora, somente quebra com o paradigma cartesiano parcialmente. Isto é, embora desafiem com sucesso o dualismo entre mente e corpo, deixa intocada a oposição entre o indivíduo e a sociedade, um dualismo residual que deixa toda a teoria frente ao perigo de desembocar em um solipsismo neural. Mesmo que a unidirecionalidade do indivíduo à sociedade proclamada por Lakoff & Johnson não negue a relevância da experiência social, esse fator situacional não é explorado por tais estudiosos em sua teoria.

1. Três Linhas de Pesquisa Atuais

1.1. Gilles Fauconnier & Mark Turner e a Teoria da Mesclagem em Redes de Integração

Para Fauconnier & Turner (2003), metáforas representam um subcaso da mesclagem conceitual ao qual se dedicam cada vez mais. Mapeamentos entre espaços mentais são vistos como o núcleo da

habilidade cognitiva humana da produção, transposição e do processamento de significado. Aí, a linguagem visível é apenas o **pico do iceberg**¹ (FAUCONNIER, 1999, p. 1) da construção invisível que permanece enquanto estamos pensando e falando. O fenômeno-chave responsável pelo fato de que não apenas reproduzimos os mundos simbólicos já existentes, mas sim, também produzimos novidades, é a mesclagem: “Ele [a mesclagem] consiste em integrar estruturas parciais de dois domínios separados em uma única estrutura com propriedades emergentes dentro de um terceiro domínio” (Fauconnier, 1999, p. 22).

A teoria da mesclagem de Fauconnier & Turner baseia-se na imagem de espaços mentais que são vistos como estruturas parciais e temporariamente representadas, criadas por locutores falando ou refletindo sobre situações percebidas ou imaginadas no passado, presente ou futuro. Como Grady, Oakley & Coulson (1999) observam, espaços mentais não são equivalentes aos domínios de Lakoff & Johnson, mas sim, dependem deles: espaços mentais representam cenários particulares estruturados por domínios dados. O ponto crucial é que, ao contrário de Lakoff & Johnson, na teoria da mesclagem, os **dois** espaços input trazem sua própria estrutura ao espaço mescla, o que rompe com a tese da unidirecionalidade de Lakoff & Johnson.

No seu livro *Mappings in Thought and Language* (1999), Fauconnier observa pela primeira vez o fenômeno da metáfora como subcaso da mesclagem explicitamente, dirigindo sua atenção à desconcordância entre os dois espaços input. A partir do exemplo “cavar seu próprio túmulo”, Fauconnier mostra como, a despeito da tese da invariância estabelecida por Lakoff (1995), inferências do domínio fonte são violadas na mescla: a estrutura causal é invertida por ações tolas que causam falhas, embora cavar um túmulo não cause morte. A estrutura intencional também não coincide, pois ninguém cava um túmulo inconscientemente. A estrutura do *frame* de agentes, pacientes e sequência não é preservada. Sabemos que o paciente morre e o agente cava o túmulo. No entanto, na metáfora, os papéis do agente e do paciente se mesclam e a ordem de eventos é inversa. Por consequência, a mesclagem cria uma estrutura emergente por herdar do domínio fonte a estrutura concreta de túmulos, cavar e enterro, e por herdar do domínio alvo as estruturas causal, intencional e do evento interno.

Atualmente, Fauconnier & Turner (2006) já apresentam uma terminologia modificada e não apenas falam de dois espaços input, mas sim, de uma rede de integração que indica uma estrutura mais rica do que as mesclagens aos pares mais idealizadas que ainda se encontram em suas primeiras abordagens:

Produtos conceituais nunca representam o resultado de um único mapeamento. O que nós chamamos metáforas conceituais, como TEMPO É DINHEIRO OU TEMPO É ESPAÇO, vem a ser construções mentais envolvendo muitos espaços e muitos mapeamentos em redes de integração elaborados, construídos através de princípios gerais distintos. Essas redes de integração são muito mais ricas do que os feixes de ligações aos pares tratados em teorias recentes da metáfora. (FAUCONNIER & TURNER, 2008, p. 53).

Portanto, tais redes de integração são criadas a partir de vários espaços input e constituídas por estruturas convencionais e inovações; trata-se de um processo dinâmico denominado *cobbling*

1. “tip of the iceberg”.

& *sculpting* pelos autores. Isto é, por um lado, culturas constroem redes no decorrer do tempo que são transmitidas pelas gerações. Por outro lado, pessoas são capazes de criar algo novo em qualquer contexto particular. Por isso, em redes de integração encontramos partes convencionais, mas também mapeamentos novos e as assim chamadas compressões que surgem logo que topologias de espaços distintos se chocam. A frase “Nosso casamento foi ontem. Para onde foram todos aqueles anos?” fornece um exemplo para tal. Num primeiro nível, temos uma mesclagem entre input 1 **eventos** (casamento) e input 2 **tempo** (movimento experimentado através de espaço físico) que resulta no espaço mescla **metáfora da estrutura do evento** (nós passamos por um casamento como passamos por um parque, um tal evento pode ser rápido para uma pessoa e lento para outra), formando o novo input 1 que, juntamente com o input 2 **longitude do tempo objetivamente medida** (“todos aqueles anos”), choca com o input 3 **experiência subjetiva** (ontem). Por fim, este novo espaço mescla forma o input 1 ao qual se acrescenta um input 2, formando, por sua vez, um espaço mescla como resultado da fusão entre **memória** e **espaço físico**, de modo que o resultado final consiste em vários espaços input de níveis diferentes.

Resumidamente, ao passo que a teoria conceptual da metáfora identifica, prioritariamente, padrões regulares e convencionais de metáforas e trata, desse modo, de estruturas de conhecimento estáveis e representadas na memória de longo prazo, a teoria das redes de integração dirige-se explicitamente a exemplos novos e únicos, buscando modelar a evolução dinâmica das representações *on-line* de locutores em situações concretas.

1.2. Lynne Cameron, Alice Deignan & Gerard Steen e a Contextualização da Metáfora no Discurso

A focalização da teoria da mesclagem a aspectos emergentes e transitórios da linguagem e do pensamento é inovador, apresentando um grande passo no caminho a uma cognição situada. Não obstante, simultaneamente, cognição continua sendo entendida por meio do prisma do sujeito individual e dos seus processos mentais internos, como Sinha (2005, p. 1538) critica. Pois ainda não chegamos a saber nada sobre o modo como tais construtos são encaixados em estruturas normativas de ação e interação apropriadas culturalmente. Falta uma perspectiva na qual a mente é distribuída socialmente entre pessoas pelo fato de que a cognição ainda continua presa no corpo e no indivíduo.

Lynne Cameron (1999) propõe uma aproximação sócio-construtivista ao fenômeno da metáfora. Em um primeiro passo, ela distingue entre um nível de análise teórica, onde acontece a subcategorização da metáfora e sua identificação e um nível de análise de processamento que lida com o processamento em tempo real por parte das pessoas ocupadas em suas tarefas de produção e compreensão dos dados linguísticos.² É uma perspectiva da linguagem em uso que focaliza a interação social no processamento que está sendo efetuado na interação comunicativa. É esse segundo nível de análise que ela pretende abordar.

2. Essa diferença lembra a diferença-chave entre a **perspectiva extracomunicativa** e a **perspectiva comunicativa** estabelecida pelo comunicólogo Gerold Ungeheuer (2004, p. 22-35). Enquanto a perspectiva extracomunicativa se refere à linguagem como sistema, a perspectiva comunicativa busca analisar como indivíduos lidam com a língua na comunicação real, o que significa para eles colocar uma enunciação adequadamente numa dada situação e como eles realizam o entendimento de um enunciado colocado pelo outro. Para Ungeheuer, que estabeleceu essa diferença principal nos anos sessenta, seria importante a exigência de uma Ciência da Comunicação que abordasse tais questões a partir de uma perspectiva comunicativa.

Para Cameron (2007), metáforas conceituais no sentido de Lakoff & Johnson parecem diferentes daquilo que pessoas dizem ou escrevem dentro de uma situação real. Outrossim, pessoas apenas usam partes de um domínio específico. Ela frisa que a natureza dialógica da maior parte da linguagem em uso foi negligenciada nas teorias cognitivas da metáfora e na psicologia cognitiva de modo geral. Como alternativa, a autora sugere uma visão da conversação vis-à-vis como processo de *talking-and-thinking* no qual há uma interação permanente entre cognição e linguagem que, por conseguinte, não podem ser concebidas como domínios restritamente separados.

Em suas pesquisas sobre metáforas em uso, Cameron & Deignan abrem espaço para levar em consideração também o ouvinte, ou seja, o lado do entendimento dentro da comunicação que ainda não foi tematizado nas abordagens da primeira geração da teoria cognitiva da metáfora. Em uma recente pesquisa (CAMERON & DEIGNAN, 2003), analisam o discurso em aulas de escolas do primeiro grau na Inglaterra e descobrem a importância de palavras sinalizadoras como *just, like* ou *sort of*, nomeadas por elas como *tuning devices*, para realçar a função de tais palavras como pistas de orientação para o ouvinte. Isso seria possível pelo fato de elas direcionarem a interpretação da metáfora ou por canalizarem sua força. As autoras descobriram também que tais *tuning devices* foram usados com um alto grau de sensibilidade com respeito ao conhecimento linguístico dos ouvintes, levando-se em consideração o fato de que talvez as crianças não estivessem familiarizadas com os respectivos usos metafóricos de expressões linguísticas. Destarte, tais pistas podem ser usadas para evitar que uma metáfora seja entendida literalmente.

O objetivo de Gerard Steen segue uma direção semelhante. Resumindo a grande contribuição da teoria cognitiva da metáfora, ele também chega a perceber suas limitações:

Um efeito paradoxal do turno cognitivo nos estudos da metáfora foi a negligência da análise linguística da linguagem metafórica. Muitos pesquisadores concentraram-se em estabelecer as conexões conceituais pressupostas entre expressões metafóricas relacionadas, mas não se voltaram para analisar como e porquê quais metáforas conceituais são exprimidas da forma como são em quais contextos de linguagem em uso. (STEEN, 2002, p. 386).

Segundo ele, há uma diferença crucial entre a postulação de metáforas conceituais como A VIDA É UMA VIAGEM e sua ilustração a partir de exemplos bem escolhidos, e a identificação de expressões em discursos *on-line* que são relacionadas a tais metáforas conceituais. Em seus desdobramentos, nota-se um interesse cada vez mais voltado para o lado do ouvinte, ou seja, para o processo de entendimento de uma metáfora, buscando pelas propriedades do discurso que influenciam o seu reconhecimento. Para tanto, Steen realizou um experimento com estudantes de graduação no qual ele apresentou uma breve introdução à teoria cognitiva da metáfora, antes que todos recebessem o texto integral da canção *Hurricane*, de Bob Dylan (STEEN, 2004). Em seguida, após serem informados sobre os pontos mais relevantes da história sobre a qual Dylan canta, os alunos ouviram a canção e foram solicitados a ler o texto e sublinhar todas as partes que parecessem incluir uma metáfora.

Para a análise dos resultados, Steen desenvolve um instrumento composto por três funções cognitivas que são decisivas para o ouvinte no processo de entendimento: a estrutura conceptual, a estrutura linguística e a estrutura comunicativa. No nível da estrutura conceptual, revelou-se que os estudantes tiveram mais facilidade para entender metáforas explícitas como, por exemplo, *Justice is a game* do que metáforas implícitas como *Here comes the story of the Hurricane*. Da mesma

forma, o reconhecimento de metáforas complexas foi mais fácil do que o de metáforas simples. No nível da estrutura linguística, metáforas nominais foram reconhecidas de forma mais frequente do que metáforas verbais. Steen explica esta descoberta a partir da relação conceptual que essas formas gramaticais representam. Destarte, segundo Steen, a maioria das entidades é concreta por natureza, ao passo que relações e atributos são abstrações de entidades em situações por definição. Por consequência, metáforas nominais podem ser representadas com mais facilidade como desviantes de descrições reais do mundo. Obviamente, há um alto efeito imagético em relação à reconhecibilidade. Finalmente, no nível da estrutura comunicativa, a posição da metáfora no texto teve um papel muito importante. Metáforas pós-verbais foram descobertas com mais frequência do que metáforas pré-verbais, o que Steen explica pela posição geralmente pós-verbal do rema que representa a informação nova numa frase e à qual, normalmente, se dirige a atenção do ouvinte ou do leitor. Pelo mesmo motivo, metáforas no final de um parágrafo e no final do texto foram reconhecidas com mais frequência: quanto mais o leitor avança no texto, tanto maior, mais específico e mais concreto se torna o mundo textual projetado. Pois, principalmente, o número de participantes e eventos potenciais do mundo do texto torna-se cada vez menor no desenvolvimento do texto. Isto implica que uma expressão não-literal também seja mais destacada. Com sua pesquisa, Steen oferece uma inovadora ilustração da grande importância que a textualidade apresenta na determinação da recepção de uma metáfora em uma situação concreta.

1.3. Zóltan Kövecses e a Variedade Cultural de Metáforas Congruentes

Já se reflete no prefácio do seu livro *Metaphor and Emotion* o fato de que o linguista húngaro Zoltán Kövecses, por um lado, prossiga com a tradição de Lakoff & Johnson, mas, por outro lado, supere a sua visão unidirecional por considerar mais a força criadora de realidade da própria linguagem:

A linguagem das emoções não será vista como uma coleção de palavras literais que categoriza e se refere a uma realidade emocional pré-existente, mas sim, como linguagem que pode ser figurativa e que pode definir e **até criar** experiência emocional para nós. (KÖVECSES, 2003, p. xii; destaque pela autora)

Enfim, em seu livro *Metaphor in Culture. Universality and Variation* (2005), Kövecses postula que os linguistas cognitivistas superestimaram a universalidade de algumas estruturas metafóricas. Entretanto, segundo Kövecses, a metáfora é concebida ao mesmo tempo como um fenômeno linguístico, conceptual, neural, corporal, social e cultural (2005, p. 293). As causas para a universalidade e, ao mesmo tempo, variedade da metáfora dependem, por um lado, da corporificação como a base neuro-corporal e, por outro, da experiência sócio-cultural e processamento cognitivo, o que implica preferências cognitivas e estilísticas. Kövecses realmente busca uma integração dos três fatores: **linguagem, cognição e cultura**.

A diferença-chave que ele introduz ocorre entre **metáforas primárias**, um termo que ele toma emprestado de Grady (1997) e **metáforas congruentes**. A distinção desses dois termos inclui simultaneamente a distinção entre universalidade e variedade cultural: enquanto metáforas primárias são geradas por correlações entre dimensões distintas de experiências corpóreas

básicas, independentes de influências culturais,³ a metáfora congruente fornece a essa base uma estrutura viva e imagens concretas.⁴ Kövecses (2005, p. 68-69) começa a analisar a metáfora conceptual A PESSOA ZANGADA É UM CONTAINER SOB PRESSÃO afirmando haver evidências da existência dessa metáfora em tantas outras línguas – em chinês, japonês, húngaro, wolof, zulu e polonês – o que dá a impressão de que esta metáfora poderia ser um conceito universal. Todavia, essa metáfora atua em um nível extremamente genérico. Ela não especifica muitos aspectos que poderiam ser especificados. Por exemplo, ela não diz que tipo de container é usado, como a pressão aumenta, se o container é quente ou não, que tipo de substância está no container, que consequências a explosão teria, etc. A metáfora constitui um esquema genérico que é preenchido por cada cultura que dele dispõe em congruência com essa metáfora primária. Se isso acontecer, o esquema genérico recebe um conteúdo cultural único em um nível específico. Desse modo, a metáfora primária A PESSOA ZANGADA É UM CONTAINER COM PRESSÃO torna-se, em japonês, RAIVA ESTÁ NA HARA (ESTÔMAGO) (Matsuki, 1995). Em chinês, ela especifica-se de forma que a substância do container é imaginada como *qui*, isto é, energia que voa pelo corpo. Com isto, a substância não é um líquido como em inglês, mas sim, um gás, um conceito que está entrincheirado na história, filosofia e medicina chinesas (YU, 1998). Em zulu, encontram-se as metáforas RAIVA/DESEJO É FOME, RAIVA É NO CORAÇÃO e RAIVA É UMA FORÇA NATURAL (TAYLOR & MBENSE, 1998). Esta conceptualização exerce uma grande influência no modelo cultural que as pessoas da cultura zulu têm do conceito **raiva**. Ao invés de canalizar sua raiva em direção a um alvo específico – em geral, a pessoa que causou a raiva –, elas respondem menos direcionadas e comportam-se de forma agressiva perante qualquer pessoa. Ademais, o envolvimento do coração na metáfora RAIVA É NO CORAÇÃO indica um local menos comum em línguas ocidentais. Quando a metáfora do CORAÇÃO é usada em inglês, ela é associada com amor. Em zulu, ela é aplicada para denominar o local de vários estados, por exemplo, paciência e impaciência, tolerância e intolerância etc. Esses exemplos ilustram como uma metáfora no nível genérico torna-se uma metáfora específica em dependência da respectiva cultura.

O último exemplo já mostra um outro fator de influência da variedade cultural: o alcance da metáfora, pois, no caso do zulu, o alcance da fonte CORAÇÃO é maior do que em inglês, pelo fato de atingir mais alvos. Outro exemplo é a fonte EDIFÍCIO: em inglês, esta metáfora é aplicada a TEORIAS, RELAÇÕES PESSOAIS, CARREIRAS, EMPRESAS, SISTEMAS ECONÔMICOS OU GRUPOS SOCIAIS, enquanto, em outras culturas, nem todos os alvos são aproveitados. No árabe falado na Tunísia, por exemplo, a metáfora RELAÇÕES PESSOAIS SÃO EDIFÍCIOS não é aplicada, uma vez que, de forma geral, há pouca conversação sobre relações pessoais. Por outro lado, esta fonte é aplicada de modo muito mais convencionalizado tendo como alvo EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS. (KÖVECSES, 2005, p. 72-78).

3. Buscando uma interligação do seu termo, **metáfora primária**, com a teoria da mesclagem, Grady define a função dessas metáforas da seguinte forma: "Nesse sentido, poderia ser apropriado entender padrões metafóricos primários como algo parecido a modelos em oposição às conceptualizações mais evidentes e mescladas, constituindo metáforas per se. Metáforas primárias são **padrões** genéricos e não instanciações concretas, vívidas". (GRADY, 2005, p. 1608-1609).

4. Essa distinção implica paralelos com as distinções entre *primary* e *complex metaphors* de Grady (1997), entre modelos de base e figura (*ground* e *figure models*) de Baranov & Zinken (2003) e entre *bildschematische Metaphern* (metáforas de esquemas imagéticos) e *Konstellationsmetaphern* (metáforas de constelação) de Baldauf (1997).

Aparentemente, culturas variam também com respeito às preferências de suas conceptualizações metafóricas. Em seu estudo sobre a conceptualização da vida nas culturas húngara e norte-americana, Niki Köves (2002) descobriu que os americanos preferem metáforas como A VIDA É UM BEM PRECIOSO e A VIDA É UM JOGO, ao passo que, entre os húngaros, as metáforas A VIDA É GUERRA e A VIDA É UM COMPROMISSO foram mais frequentes. Ele atribui esses resultados, entre outros, à história mais dolorosa pela qual a nação húngara passou.

Em meu estudo que compara o conceito de amor de estudantes brasileiros com o de estudantes alemães (SCHRÖDER, 2004), cheguei à conclusão que a maior diferença entre os grupos analisados não se encontrava na presença ou ausência de um conceito, mas sim, na divergência quanto a conceptualizações preferidas. Destarte, nas trinta entrevistas realizadas em cada cultura, foram encontradas duas metáforas nas entrevistas brasileiras que sequer apareceram nas entrevistas alemãs: AMOR É COMIDA e AMOR É CONQUISTA. Por outro lado, entre os alemão, foram frequentes as metáforas AMOR É UM BOM NEGÓCIO e AMOR É UM APARELHO FUNCIONANDO, que, analogamente, não foram mencionadas nas entrevistas brasileiras (SCHRÖDER, 2006). Não obstante, isto não implica que as metáforas não são conhecidas na outra cultura, mas sim, que o uso recorrente indica se tratarem de metáforas convencionais que refletem uma preferência da respectiva cultura que pode ser encaixada no respectivo pano de fundo histórico-cultural. Destarte, no caso da conceptualização do amor, enquanto na Alemanha o ideal do amor romântico, que destaca a duração do amor por interligar sexualidade e amizade, é mais difundido, no Brasil, em muitos contextos, o ideal do amor apaixonado, que acentua a paixão do momento, é mais saliente (SCHRÖDER, 2004).

Mesmo focalizando primeiramente a metáfora conceptual, Kövescses (2005, p. 157-160) também trata de contextos comunicativos que revelam modos de comportamento ligados a valores culturais. Assim, ele constata que, na cultura britânica, os participantes da comunicação usam expressões metafóricas que pertencem à metáfora AMOR É UMA VIAGEM mais para falar sobre outras pessoas do que para falar sobre si mesmo. Além disso, quando eles utilizam tais expressões, eles o fazem juntamente com pistas de contextualização como *rather, a bit*, ou *don't you think*, o que corresponde ao que Cameron chama *tuning devices*. Kövescses conclui que a maior explicitude apresentada no uso onipresente dessa metáfora na cultura norte-americana reflete um grau de extroversão mais alto do que na cultura britânica.

Finalmente, Kövescses (2005, p. 88-113) fornece uma série de exemplos para ilustrar as dimensões divergentes nas quais variedade intracultural pode ocorrer. Na dimensão social, por exemplo, observa-se uma diferença na maioria das culturas ocidentais acerca de metáforas usadas para a mulher, ao contrário do homem. Aí, encontram-se metáforas como MULHERES SÃO AVES (perua, galinha) e, em contrapartida, para homens, metáforas como HOMENS SÃO ANIMAIS ENORMES (tigre, touro).

Conclusão

Foram apresentadas três linhas de abordagens diferentes que compartilham a tentativa de superar algumas das restrições e inflexibilidades impostas pela teoria cognitiva da metáfora da primeira geração.

Enquanto a teoria da mesclagem e das redes de integração segundo Fauconnier & Turner tira as metáforas do seu estado estável e invariável por dinamizar o processo da cognição, focalizando o domínio-mescla com suas estruturas emergentes e inovadoras no momento da geração, as teorias

de Cameron, Deignan e Steen, mais motivadas pelas tradições no campo da análise do discurso, pretendem delinear novos caminhos para pesquisas sobre a metáfora no contexto discursivo. Sob esse ângulo, metáforas não são mais concebidas como produtos pré-fabricados que nosso estoque cognitivo simplesmente disponibiliza assim que ações discursivas se fazem necessárias, mas sim, como um instrumento linguístico que também constrói um contexto cognitivo e cultural em consonância com a situação comunicativa. Dessa forma, a linguagem é retirada da sua passividade e colocada em ação, de modo que seria mais apropriado entender a relação entre linguagem e cognição como um entrelaçamento das ações **pensar e falar**. Além disso, percebe-se uma integração crescente do interlocutor que ainda é negligenciada em muitas teorias.

Finalmente, os desdobramentos sobre universalidade e variedade cultural segundo Kövecses e os estudos interculturais citados ilustraram como o lado menos contemplado do triângulo, **cultura**, pode ser acrescentado à teoria cognitiva da metáfora sem a necessidade de quebrar com suas suposições básicas. Destarte, estudos interculturais focam mais em metáforas congruentes ao passo que, por muito tempo, foram quase exclusivamente, as metáforas primárias que estavam no centro do interesse de linguistas e psicólogos cognitivistas. Nessa transposição da atenção percebe-se, por um lado, a tentativa de interligar os três aspectos sob os quais o fenômeno da metáfora pode ser observado – linguagem, cognição e cultura. Por outro lado, aponta para oportunidades de uma integração de metodologias e focalizações distintas sob o âmbito de uma teoria sociocognitiva da metáfora.

Por destacar respectivamente um aspecto desse triângulo de forma exclusiva, as vertentes apresentadas contribuem com uma extensão contínua e, juntamente com isso, com uma atualização da teoria cognitiva da metáfora. A teoria da mesclagem dedica-se à cognição em uso, as abordagens de Cameron, Deignan e Steen, a partir de uma perspectiva da análise do discurso, buscam por direcionar o seu interesse à metáfora na linguagem em uso, e, finalmente, Kövecses e as pesquisas alinhadas a essa perspectiva destacam a variedade cultural que deveria ser considerada ainda mais nos estudos sobre metáforas.

Referências

BALDAUF, C. **Metapher und Kognition**. Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1997.

CAMERON, L. Confrontation or complementarity? Metaphor in language use and cognitive metaphor theory. **Annual Review of Cognitive Linguistics**, La Rioja: John Benjamins, V. 5, pp. 107-135, 2007.

CAMERON, L. Operationalising metaphor for applied linguistic research. In CAMERON, L. & LOW, G. **Researching and applying metaphor**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, pp. 3-28.

CAMERON, L. & DEIGNAN, A. Combining large and small corpora to investigate tuning devices around metaphor in spoken discourse. **Metaphor And Symbol**, V. 18, n.3, Santa Cruz, pp. 149-160, 2003.

FAUCONNIER, G. **Mappings in Thought and Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FAUCONNIER, G. & TURNER, M. Rethinking Metaphor. In GIBBS, R.W. **Handbook of Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, pp. 53-66.

FAUCONNIER, G., TURNER, M. *The Way We Think*. New York: Basic Books, 2003.

GRADY, J.E. Primary metaphors as inputs to conceptual integration. **Journal of Pragmatics**, Odense, V. 37, pp. 1595-1614, 2005.

GRADY, J.E. **Foundations of meaning: Primary metaphors and primary scenes**. Doctoral dissertation, Department of Linguistics, University of California at Berkeley, Berkeley, 1997.

GRADY, J.E., OAKLEY, T. & SOULSON, S. Blending and Metaphor. In STEEN, G. & GIBBS, R. **Metaphor in cognitive linguistics**. Philadelphia: John Benjamins, 1999, pp. 101-124.

KÖVECSES, Z. **Metaphor in Culture. Universality and Variation**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

KÖVECSES, Z. **Metaphor and Emotion**. Language, Culture, and Body in Human Feeling. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KÖVES, N. **Hungarian and American dreamworks of life**. Term paper, Department of American Studies, Eötvös Loránd University, Budapest, 2002.

LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. I: ORTONY, A. **Metaphor and Thought**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995, pp. 202-251.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metaphors We Live By**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G. & JOHNSON M.. **Philosophy in the Flesh**. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books, 1999.

LEEZENBERG, M. **Contexts of Metaphor**. Amsterdam: Elsevier, 2001.

MATSUKI, K. Metaphors of anger in Japanese. I: TAYLOR, J.R. & MACLAURY, R.E. **Language and the cognitive construal of the world**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1995. pp. 137-151.

MELO MOURA, H.M. Metáforas e Regularidades Linguísticas. In MIRANDA, N.S. & NAME, M.C. **Linguística e Cognição**. Juíz de Fora: Editora UFJF, 2005, pp. 109-119.

MURPHY, G.L. On metaphoric representation. **Cognition**, York, 60, pp. 173-204, 1996.

SCHRÖDER, U. Conceitos metafóricos na comparação: uma contribuição à *Landeskunde* intercultural – dois exemplos da prática do ensino da língua estrangeira no contexto brasileiro. In BENN-IBLER, V. **Interfaces Culturais Brasil-Alemanha**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006, pp. 49-69.

SCHRÖDER, U. **Liebe als sprachliches Konstrukt. Eine kulturvergleichende Studie zwischen deutschen und brasilianischen Studenten.** Aachen: Shaker Verlag, 2004.

SINHA, C. Blending out of the background: play, props and staging in the material world. **Journal of Pragmatics**, Odense, V. 37, pp. 1537-1554, 2005.

SINHA, C. & JENSEN DE LÓPEZ, K. Language, culture and the embodiment of spatial cognition. **Cognitive Linguistics**, Nijmegen, V. 11, n. 1/2, pp. 17-41, 2000.

STEEN, G. Can discourse properties of metaphor affect metaphor recognition? **Journal of Pragmatics**, Odense, V. 36, pp. 1295-1313, 2004.

STEEN, G. Identifying Metaphor in Language: A Cognitive Approach. **Style**, Dekalb, V. 36, n. 3, pp. 386-407, 2002.

TAYLOR, J. & MBENSE, T. Red dogs and rotten mealies: How Zulus talk about anger. In ATHANASIADOU, A. & TABAKOWSKA, E. **Speaking of emotions: Conceptualization and expression.** Berlin: Mouton de Gruyter, 1998, pp.191-226.

UNGEHEUER, G. **Sprache und Kommunikation.** Munster: Nodus Publikationen, 2004.

YU, N. **The contemporary theory of metaphor.** A perspective from Chinese. Amsterdam: John Benjamins, 1998.



DO ESPAÇO PARA O TEMPO: UM ESTUDO DE CASO CONCRETO

Zinda Vasconcellos

RESUMO

Fundamentando-se na análise realizada previamente pela autora, de **passar**, um verbo altamente polissêmico, este trabalho tem como objetivo fazer um estudo de caso da adaptação que sentidos originados do domínio espacial sofrem quando a partir deles se derivam outros sentidos relativos ao domínio do tempo. O quadro teórico adotado é o da Linguística Cognitivista. O principal resultado obtido é o que aponta para o papel do domínio-alvo nesse processo, não apenas o do domínio-fonte, destacando-se a importância das novas situações a serem expressas na gênese dos novos sentidos.

Palavras-chave: Polissemia, Expansão lexical, Acepções lexicais, Domínios semânticos.

ABSTRACT

Relying on a previous analysis carried out by this same author, of the portuguese verb **passar**, a highly polysemic verb, this work develops a case study about the semantic adaptation that spacial senses undergo when temporal senses originate from them. The theoretical framework adopted is that of Cognitive Linguistics. The main result obtained is the one that points to the role played by the target-domain in the process, not only that of the source-domain, with emphasis on the importance of the new situations to be expressed at the genesis of the new senses.

Keywords: Polysemy, Lexical expansion, Lexical meanings, Semantic domains.

1. Apresentação do Artigo

Muito já se escreveu sobre a base dos conceitos relativos ao tempo em noções espaciais. No trabalho proposto, pretendo acompanhar o(s) processo(s) de metaforização concreto(s) que ocorre(m) na origem das acepções temporais de um verbo de movimento altamente polissêmico, examinando não tanto o papel das clássicas metáforas gerais que interpretam o tempo como movimento no espaço, mas sim o de outras metáforas mais específicas que acompanham essas primeiras. Além disso, e sobretudo, pretendo examinar a adaptação necessária pela qual devem passar noções originadas de um domínio semântico quando são transpostas para outro, de modo a poder captar os aspectos dos fenômenos intrínsecos ao novo domínio. Em particular, pretendo verificar se a organização interna dentro do grupo das acepções de natureza temporal é um simples reflexo da existente entre as acepções de natureza espacial, ou se apresenta particularidades próprias; e se os mesmos fatores de distinção de sentidos atuam em ambos os grupos, e no mesmo grau, e do mesmo modo. Mas, antes de poder realizar o pretendido, devo apresentar brevemente a análise do verbo original, o que faço no próximo item.

2. Apresentação Sucinta da Análise de Base

A análise completa do significado de **passar** revelou a existência de pelo menos 128 acepções para o verbo, organizadas à maneira de uma categoria radial: todas essas acepções se encadeiam, as mais periféricas relacionando-se diretamente com outras mais básicas, por sua vez ligadas a outras mais básicas ainda, e assim por diante, até que se chega a poucas acepções centrais, cada uma das quais é o núcleo de uma subcategoria radial, correspondente a uma das diversas classes em que as acepções foram divididas. Tais acepções nucleares também vêm relacionadas entre si por processos cognitivos: em particular o núcleo dos seus significados consiste em esquemas de imagens¹, e todos esses esquemas são transformações do esquema subjacente ao significado básico do verbo (o da acepção mais básica, a **A.a.1.1**, do Grupo A do macrogrupo espacial, ver abaixo).

É impossível apresentar aqui a categoria como um todo, mas vale dizer que as acepções foram primeiro divididas em dois macrogrupos, conforme sua natureza espacial ou temporal. Cada macrogrupo foi então subdividido em grupos, e alguns dos grupos foram ainda divididos em subgrupos. Essa classificação se cruza com outra, que a corta transversalmente. As classes transversais recebem o nome de transgrupos. Abaixo estão apresentados os significados típicos das acepções dessas diversas classes, e as noções que as caracterizam.

2.1. Critérios de Estabelecimento e Significados Resultantes das Classes do Macrogrupo Espacial

Dentro desse macrogrupo, foram reconhecidos quatro grandes grupos (assinalados nos rótulos identificatórios das acepções pelas letras maiúsculas de A a D), que diferem entre si pela perspectiva com que suas acepções apresentam o movimento de uma figura típico do significado básico de

1. Os esquemas de imagens que caracterizam os significados das principais classes de acepções espaciais de *passar* nos quais os significados das outras classes por sua vez se baseiam, são apresentados no Anexo.

passar. Alguns desses grupos foram ainda subdivididos segundo linhas de distinção de sentidos próprias às suas acepções (tais subgrupos são manifestados nos rótulos das acepções por letras minúsculas que seguem as maiúsculas, delas separadas por um ponto). As acepções desses grupos e subgrupos se caracterizam pelas noções indicadas abaixo.

Grupo A - Marcado pela ênfase no deslocamento de uma figura por uma cena ampla como parte de um trajeto potencial que ela efetuará, sem privilégio de um ponto de referência especial dentro da cena. Exemplos de frases que instanciam algumas das acepções mais centrais do Grupo A: “Os homens que passavam pelas cidades e pelos campos”, “O rio passa, murmurante” e “No rosto sempre tão sereno passou a sombra de uma saudade”.

Grupo B - Constituído pelas acepções em que ocorre a inflexão da ideia de movimento por um lugar na de simples estada no lugar (são acepções locativas). Exemplos: “Nunca passei na Bahia” e “No Teatro Ginástico está passando uma peça ótima”.

Grupo C - Identificado pela focalização de um ponto de referência específico no trajeto da figura. Subdivide-se nos seguintes subgrupos:

- a) subgrupo C.a - ênfase no mero tangenciamento do ponto de referência; exemplos: “... o único irmão que tinha passara por mim como estranho”, “*No caminho para a faculdade, passei diante da casa dele*” e “*O meridiano que passa por Salvador*”;
- b) subgrupo C.b - ênfase na ultrapassagem do ponto de referência; exemplos: “Mas, ouça, não me passem para além do alto do Pombo”, “A bala passou o alvo” e “Nossas relações nunca passaram de amizade”;
- c) subgrupo C.c - ênfase na transposição do ponto de referência, visto como um obstáculo ao deslocamento; nas acepções metafóricas, ênfase na dificuldade ou sucesso dessa transposição; exemplos: “Muitos francos passaram os Pirineus”, “A espada passara-lhe as entranhas”, “Este vinho não é bom, mas passa”, “O candidato não passou”, e “O projeto de lei passou no Congresso”;
- d) subgrupo C.d - visão do ponto de referência transposto como marco do início de nova localização, espacial ou não; exemplos: “As bruxas passam pelas fechaduras”, “O vento passava pela fresta da porta” e “Um dia [...] reconhecerás, passando a ser dos meus, se há ou se houve jamais um ente igual a Deus”.

Grupo D - Caracterizado pela ênfase na mudança de um lugar para outro. Exemplos: “Tomaram em silêncio o café; depois passaram à sala”, “No mesmo instante em que sarou a superiora, caiu doente a enfermeira, passando as dores de uma para a outra” e “Passou de padre para negociante”.

A classificação em grupos e subgrupos acima apresentada se cruza com outra classificação geral, a que divide as acepções de todos os grupos e subgrupos estabelecidos segundo o critério anterior de acordo com o tipo da figura em função semântica de TEMA e a natureza do movimento envolvido. Por esse novo critério, foram reconhecidas três classes de acepções espaciais, que, por motivos de conveniência, foram tratadas como subdivisões das estabelecidas pelo outro. E, como desejava um nome específico para cada nível hierárquico da classificação global, atribuí a tais classes o nome de transgrupos, assim recuperando o caráter transversal dessa classificação em relação à outra (tais transgrupos são simbolizados nos rótulos das acepções pelo primeiro número

em algarismos arábicos após as letras, delas separado por um ponto). As acepções desses três transgrupos no macrogrupo espacial exprimem²:

Transgrupo 1 - movimento espacial autônomo de uma figura animada;

Transgrupo 2 - deslocamento no espaço de um objeto concreto não animado;

Transgrupo 3 - movimento virtual ou metafórico de algo, concreto ou não.

2.2. Critérios de Estabelecimento e Significados das Classes do Macrogrupo Temporal

Quanto aos grupos do macrogrupo das acepções temporais – as quais resultam de uma interpretação metafórica do decurso do tempo enquanto movimento de uma figura no espaço –, foram estabelecidos tendo em vista sua equivalência aproximada com os grupos espaciais. Tais grupos temporais, que não foram divididos em subgrupos, são representados no segundo código alfabético³ dos rótulos das acepções, seja por uma única letra maiúscula, que indica o grupo espacial considerado mais próximo, seja, na maioria das vezes, por um conjunto de duas letras, uma maiúscula, com o mesmo valor apontado acima, e outra minúscula, cujo sentido varia conforme o grupo de que se trate. Os grupos em questão se caracterizam por:

Grupo A - ênfase no **percurso** de um período, sem privilégio de um ponto de referência temporal; exemplos: “O tempo passa” e “Passaria um dia inteiro, contente, a peneirar trigo”.

Grupo Ba - simples localização de algo no tempo; exemplo: “Contaram-me o que ontem passou”.

Grupo Bc - localização de algo **para trás** no tempo; ex.: “Passou a ocasião”.

Grupo Cb - ênfase na **ultrapassagem** de um limite temporal; exemplo: “Esta capa ainda me passa o inverno”.

Já os transgrupos do macrogrupo temporal, que se resumem a dois, foram determinados com base no critério de qual das duas metáforas que podem subjazer à conceptualização do tempo com base em noções espaciais atua na constituição do sentido das suas acepções. Na primeira, o tempo é concebido como uma figura em movimento, ou melhor, como uma **fila** de figuras em movimento, correspondentes aos diversos instantes temporais sucessivos de que ele se compõe, que caminham umas atrás das outras, as quais, situadas num primeiro momento à frente do ponto de referência temporal no qual o falante **se encontra** no discurso, vêm sucessivamente se aproximando desse ponto, passam por ele e depois se afastam à medida em que continuam seu **caminho**, ficando cada vez mais **para trás** de tal **lugar** no tempo. Na segunda, o tempo é entendido como uma estrada composta de várias regiões, correspondentes aos vários momentos sucessivos, e são as pessoas e seres que, no decorrer de sua existência, caminham por essa estrada. Como nos transgrupos espaciais, de novo, o que está em jogo é a natureza da figura em movimento – ou, melhor dizendo, exatamente

2. Excepcionalmente, no grupo B de acepções espaciais, como não há propriamente movimento, mas sim localização no espaço, torna-se irrelevante a distinção entre acepções relativas a figuras animadas e inanimadas, os dois primeiros transgrupos fundindo-se então em um só.

3. O primeiro código alfabético é sempre T nas acepções do macrogrupo temporal.

qual é a figura envolvida no movimento metafórico que essas acepções representam: o próprio tempo; ou algo mais que nele se localiza ou se move, sendo ele então concebido como um caminho. Os transgrupos em causa, simbolizados nos rótulos das acepções do mesmo modo que os seus correspondentes do macrogrupo espacial, são assim caracterizados:

Transgrupo 1 - movimento metafórico do próprio tempo;

Transgrupo 2 - movimento ou localização metafóricos de algo no tempo⁴.

3. Do espaço para o Tempo

O fato de que as acepções de **passar** com significado temporal se apóiam todas numa interpretação espacial do tempo não é algo específico ao significado desse verbo, e sim de um fato conceptual geral, o fato de que o decurso do tempo, em nossa língua/cultura (e talvez universalmente ...), é compreendido com o apoio de noções de base espacial. Mas, no caso específico de **passar**, há uma base cognitiva a mais para essa transposição semântica.

Como já mencionado acima, o significado básico do verbo consiste basicamente num esquema de imagem⁵. Ora, esse esquema, que se caracteriza pela entrada e saída sucessivas de uma figura numa cena, traz consigo determinada ordenação temporal de eventos. É essa ordenação temporal subjacente que explica o caráter à primeira vista paradoxal dos valores tempo-aspectuais expressos por **passar**, que ora se associa ao próprio nome da faixa temporal relativa ao passado, ora, por outro lado, é o auxiliar usado exatamente para a gramaticalização do valor aspectual inceptivo (na regência **passar a**).

Com efeito, se algo entra e sai de uma cena visível, a sucessão desses momentos tanto se presta para expressar o valor de surgimento de algo novo nessa cena, identificada com um momento ou uma etapa temporal relevante para o discurso, quanto o de desaparecimento dela. É também essa sucessão que, além de facilitar a transposição metafórica do movimento espacial para o domínio temporal, explica a constante contaminação das ideias de transitoriedade e fugacidade em diversas acepções do verbo (já que a figura que entra em cena dela sai em seguida, ou seja, não permanece, é efêmera).

Porém, como já disse antes, o interesse deste trabalho não reside tanto na motivação cognitiva para a transposição semântica do espaço para o tempo, e sim na adaptação necessária pela qual devem passar noções originadas de um domínio semântico quando são transpostas para outro, de modo a poder captar os aspectos dos fenômenos intrínsecos ao novo domínio. Desenvolverei primeiro os aspectos em que a classificação das acepções temporais refletem os mesmos fatores de diferenciação de acepções que já atuam no macrogrupo espacial, fazendo em seguida o exame dos aspectos em relação aos quais o que ocorre no domínio semântico temporal difere do que se dá no domínio espacial.

4. Tendo em vista a necessidade de limitar a extensão do presente artigo, no restante do mesmo não tratarei da divisão das acepções em transgrupos, mas apenas dos grupos e subgrupos de acepções.

5. Ao qual se sobrepõem, porém, traços de uma imagem mais rica, já mais próxima de uma categoria de nível básico, resultante de uma projeção sobre a figura que se move do esquema corporal e da orientação espacial (e até das intenções ...) típicos do movimento direcionado de seres humanos ou animais superiores.

3.1. Aspectos em que a Organização do Macrogrupo Temporal se Aproxima da do Macrogrupo Espacial

Já foi dito no item 2.2 que os grupos de acepções do macrogrupo temporal foram estabelecidos tendo em vista sua equivalência aproximada com os grupos espaciais. Há, no entanto, no macrogrupo temporal, uma significativa **retração** do espaço representacional de base espacial, bem como uma diferente distribuição relativa das acepções nas subregiões dos planos espacial e temporal.

Assim as acepções temporais (21 no total, contra 107 acepções espaciais) se distribuem quase todas em grupos relativamente equivalentes aos grupos **A** e **B**⁶ de acepções espaciais, com exceção de apenas três consideradas como mais próximas do subgrupo espacial **C.b**. Não há equivalentes temporais para grupos e subgrupos inteiros de acepções espaciais, em especial para as do grupo **D** e do subgrupo **C.d**⁷. Também não há acepções temporais claramente correspondentes às espaciais do subgrupo **C.c**, se bem que a noção de transposição de um obstáculo, característica desse subgrupo, contamina várias acepções temporais mais próximas dos outros grupos ou subgrupos.

Quanto ao subgrupo **C.a**, também não tem um equivalente exato no macrogrupo temporal. Porém, do ponto de vista de enfoque característico desse subgrupo, o de que a figura em movimento primeiro se aproxima e depois se afasta de uma segunda figura ou marco de referência, se deriva mais uma perspectiva possível de apresentação das situações expressas pelo verbo **passar**, a que focaliza essa segunda figura cruzada após ter sido ultrapassada pela figura na função de TEMA, quando então, em consequência dessa ultrapassagem, estará localizada para trás das **costas** daquela outra figura, e, portanto, fora do seu horizonte visual. Essa perspectiva já se manifesta no macrogrupo espacial, gerando a acepção locativa **B.1(2).3** {FICAR PARA TRÁS - ex(s): “Estamos quase no Recreio, a casa dela seguramente já passou”}. Mas ela é pouco relevante naquele macrogrupo, e não justificou a criação nele de um grupo de acepções nela baseado.

No macrogrupo temporal, porém, tal perspectiva se torna bem mais importante, porque nele há inúmeras acepções que a manifestam, acrescentando ao sentido que lhe é próprio – o de **ficar para trás**, no tempo, nesse caso – diversas implicações pragmáticas e especificações adicionais derivadas de áreas semânticas particulares; e tais acepções têm um peso relativo bastante relevante no macrogrupo, e se distinguem claramente das acepções puramente locativas no eixo do tempo, justificando assim a divisão das acepções locativas do macrogrupo em dois grupos diferentes, um, o grupo **Ba**, formado de acepções locativas mais próximas do grupo **A**, e outro, o grupo **Bc**, de

6. Se bem que, como veremos pouco mais abaixo no texto, há no macrogrupo temporal dois grupos grosso modo equivalentes ao grupo **B** do macrogrupo espacial, os grupos temporais **Ba** e **Bc**, e não um só.

7. Mas a própria ideia de mudança de lugar, característica do grupo **D** como um todo, sobretudo quando aplicada metaforicamente a mudanças de estado, já é essencialmente marcada por uma dimensão temporal. O mesmo ocorre, com mais força ainda, no caso da acepção **C.d.3.1** {COMEÇAR [ALGUÉM OU ALGO] A FAZER ALGUMA COISA QUE NÃO FAZIA ANTES OU A SER ENQUADRÁVEL NUM ESTADO, QUALIDADE OU CONDIÇÃO QUE ANTES NÃO TINHA - ex(s): “Passou a beber depois da morte da mulher”}, em que **passar** assume o caráter de verbo auxiliar que serve à expressão do valor aspectual inceptivo. Aliás, essas acepções só não foram incluídas no macrogrupo temporal porque este foi limitado às acepções claramente associadas ao decurso do próprio tempo ou a uma localização de algo no tempo - mesmo porque, se todas as acepções com implicações temporais fossem incluídas no macrogrupo temporal praticamente desapareceria a distinção entre os dois macrogrupos. Afinal, não é à toa que o tempo é conceptualizado por meio de noções espaciais, há correlatos claros na experiência entre movimentos no espaço e o decurso do tempo.

acepções locativas que exprimem essa perspectiva adicional derivada da noção caracterizadora do subgrupo espacial **C.a**. São exemplos das acepções temporais que manifestam a perspectiva em causa as frases “*Isto é uma crise, há de passar*”, “*Que nos importa os que passaram ou o que temos nós com o que eles fizeram*”, “*Passou a ocasião*”, “*Vivemos entre efêmeros, na república da volubilidade: tudo passa, porque não se enraiza*”.

Há assim ao todo quatro grupos de acepções temporais quanto à perspectiva de abordagem do movimento da figura, os grupos **A**, **Ba**, **Bc** e **Cb**, grupos esses que não foram adicionalmente subdivididos em subgrupos.

3.2. Particularidades dos Fenômenos Observados no Macrogrupo Temporal

Pode-se verificar a influência da adaptação que as noções originadas de um domínio semântico sempre precisam passar, quando transpostas para outro, em três aspectos dos fenômenos que ocorrem no macrogrupo temporal: em primeiro lugar, na expressiva retração do espaço representacional de base espacial observada no macrogrupo, já brevemente referida no item anterior; em segundo, nas dificuldades especiais de classificação que acompanham tal retração⁸; em terceiro, nos fatores de diferenciação de sentido que se fazem presentes apenas entre as acepções temporais, ou com uma predominância muito maior entre elas, ou ainda de um modo diferente do em que também atuam no macrogrupo espacial.

Para começar, os critérios gerais de distinção de acepções tratados no item anterior têm um peso relativamente pequeno na diferenciação entre as acepções temporais efetivamente observadas. Afinal, como dito acima, no macrogrupo temporal há uma significativa retração do espaço representacional em relação ao macrogrupo espacial. Não acredito que essa retração seja gratuita, penso que ela já é uma consequência da mudança de domínio semântico.

Já desenvolvi alhures⁹ a ideia de que as perspectivas de abordagem da situação representada, o principal critério de divisão das acepções espaciais em grupos e subgrupos, são um reflexo do valor discursivo, na organização de textos, de dimensões espaciais muito concretas: como que mimetizam diferentes posições no espaço de onde um observador ideal, com cujo **olhar** o discurso esteja identificado, visualizaria a situação representada – o **ponto de vista** desse observador, literalmente. Sendo puramente metafórico o movimento da figura nas acepções temporais, é compreensível que não dê margem a uma distinção tão nítida desses diversos **ângulos** possíveis de abordagem da situação. O fato é que a continuidade que já se verifica entre as acepções dos diversos grupos e subgrupos espaciais se torna maior ainda no macrogrupo temporal.

É verdade que, com exceção do subgrupo **C.a**, todos os demais grupos e subgrupos espaciais apresentam acepções metafóricas, donde não pode ser o fato do caráter do movimento da figura ser apenas metafórico que, em si mesmo, impede o surgimento de acepções relacionadas às várias perspectivas de abordagem no macrogrupo temporal. Mas as acepções metafóricas espaciais decorrem das dimensões metafóricas intrínsecas aos diferentes **ângulos de visão** de uma situação, que tendem a propiciar o nascimento de metáforas diretamente apoiadas nas noções espaciais em causa. O

8. Aspecto esse que não será tratado no artigo.

9. Em Vasconcellos [1995], onde se acha a análise original das acepções de passar em que este artigo se baseia.

surgimento de acepções correspondentes no macrogrupo temporal, embora não seja impossível – tanto que a ideia de ultrapassagem de um limite realmente dá origem à constituição do **mini-grupo C.b** temporal, e a de transposição de um obstáculo contamina várias acepções temporais – já exige uma espécie de metáfora dupla, uma metáfora sobre outra metáfora, o que explicaria a relativa raridade do fenômeno.

É assim natural que, nessa retração do espaço representacional de base espacial observada no macrogrupo temporal, os grupos de acepções espaciais que melhor resistem à transposição para o domínio do tempo são os em que a ideia de localização ou é a dominante (caso do grupo **B**, que chega a se multiplicar por dois no macrogrupo temporal) ou é subsidiariamente muito forte (caso do grupo **A**, no qual as acepções podem enfatizar mais a presença da figura tematizada na cena representada no discurso do que se centrar propriamente no movimento dela e no seu percurso). E, se a noção de **percurso** em si mesma, e não apenas a de localização no tempo, também dá origem a muitas acepções, é porque o tempo é um fenômeno unidimensional, cuja duração pode ser posta em correspondência com a extensão no espaço.

Também parece compreensível que, das ideias características dos significados típicos dos demais grupos e subgrupos existentes no macrogrupo espacial, sejam a de que algo já **ficou para trás**, tendo assim saído do horizonte e desaparecido (a qual é facilmente associável com o caráter irreversível do decurso do tempo e com o valor cultural dado a este como um recurso valioso e escasso), e a de ultrapassagem de um ponto de referência (que pode ser facilmente concebido como um determinado momento no tempo que marque um limite temporal importante) as que mais têm influência na constituição do sentido de acepções temporais.

Ou seja, dizendo o óbvio: é natural que sejam as noções espaciais mais pertinentes para a compreensão dos fenômenos temporais ou diretamente associados ao decurso do tempo as que mais se fazem sentir nas acepções temporais de **passar ...**

Na verdade, as relações de correspondência entre acepções temporais e espaciais seguem um padrão curioso. Quase todas as acepções temporais são derivadas das acepções mais genéricas dos grupos espaciais correspondentes, raramente equivalendo às demais acepções mais específicas. No entanto, multiplicam essas acepções espaciais mais genéricas, acrescentando-lhes outras nuances de sentido, diferentes das que já provocaram o surgimento a partir delas das demais acepções espaciais, nuances mais pertinentes ao domínio do tempo. Assim, um pequeno número de acepções espaciais têm equivalentes temporais, mas as que os têm costumam ter muitos.

Além dessas relações de correspondência entre acepções definidas do plano temporal com outras do espacial, é preciso levar ainda em conta os diversos fios que, como num tapete, se originam no plano temporal e se entrelaçam no espacial, não propriamente originando acepções espaciais equivalentes às temporais, o que geraria um espelhamento infinito, mas causando contaminação de noções temporais em acepções espaciais. Um exemplo disso é importância das ideias relacionadas de fugacidade e não permanência, que são de ordem temporal, mas que são traços constitutivos do sentido das acepções espaciais **A.a.1.3** {IR A [ALGUM LUGAR] SEM INTENÇÃO OU NECESSIDADE DE SE DEMORAR; FAZER UMA BREVE VISITA A – ex: “Lojas *Americanas*: *grandes marcas, preços baixos todos os dias; passa lá*”} e **A.a.3.1** {FAZER-SE SENTIR MOMENTANEAMENTE [UMA MANIFESTAÇÃO NÃO VOLUNTARIAMENTE CONTROLADA DE UMA DISPOSIÇÃO PSÍQUICA] NO [HORIZONTE DE REFERÊNCIA DO DISCURSO, QUE É GERALMENTE A EXPRESSÃO VISUAL DE ALGUÉM OU O AMBIENTE PSÍQUICO ANTES VIGENTE NO CENÁRIO

FOCALIZADO], DESVANECENDO-SE QUASE INSTANTANEAMENTE EM SEGUIDA – ex(s): “No rosto sempre tão sereno passou a sombra de uma saudade” e “Pela sala passou um pressentimento funesto”}.

Tratarei agora da medida em que há fatores de diferenciação de sentidos que se fazem presentes apenas entre as acepções temporais, ou com uma predominância muito maior entre elas, ou de um modo diferente do em que também atuam no macrogrupo espacial.

Comentei acima que os critérios gerais usados para a classificação das acepções temporais de **passar** têm um peso relativamente pequeno na diferenciação da área semântica temporal coberta pelo verbo em acepções diversas, cuja multiplicação é provocada antes por fatores de distinção de sentido mais finos e sutis¹⁰. Tome-se como exemplo disso a natureza da figura em função semântica de TEMA, que, além de servir como eixo geral de divisão das acepções em transgrupos tanto no macrogrupo espacial como no temporal, é também, em ambos os macrogrupos, uma das principais causas das diferenças mais finas que existem entre várias acepções das mesmas classes.

É tal natureza da figura em função semântica de TEMA que pode distinguir entre si as acepções **T.Bc.2.1** {DESAPARECER, ACABAR, CESSAR, EXTINGUIR-SE [ALGO] – ex(s): “Isso é uma crise, há de passar” e “Tudo passa”}, **T.Bc.2.2** {MORRER [UM SER ANIMADO] – ex: “Que nos importa os que passaram ou que temos nós com o que eles fizeram?”}, **Bc.2.3** {NÃO ESTAR MAIS DISPONÍVEL; PERDER-SE [UMA OPORTUNIDADE OU MOMENTO PROPÍCIO PARA ALGUMA COISA] – ex: “Passou a ocasião”} e **T.Bc.2.4** {SAIR DA LEMBRANÇA [A REPRESENTAÇÃO MENTAL DE UM ACONTECIMENTO, PESSOA ANTES CONSIDERADA, ALGO ANTES IMPORTANTE, ETC.] – ex: “Vivemos entre efêmeros, na república da volubilidade: tudo passa, porque não se enraiza”}.

Todas essas acepções correspondem grosso modo a uma única acepção espacial, a **B.1(2).3** {FICAR PARA TRÁS – ex: “Estamos quase no Recreio, a casa dela seguramente já passou”}, em que, pelo fato de ter sido ultrapassado por um observador com que o ponto de vista discursivo está identificado, algo passa a estar situado para trás das costas de tal observador, saindo assim do horizonte por este visualizável.

Já no macrogrupo espacial, tal noção de ficar para trás se faz tipicamente acompanhar de valores tempo-aspectuais de consecução, pelos quais algo já teria ocorrido, e até mesmo, pelo menos em certa grau, da ideia de perda, da indisponibilidade de algo que se poderia ainda desejar encontrar mais para a frente – é esta, por exemplo, a situação mais provável em que uma frase como “Estamos quase no Recreio, a casa dela seguramente já passou” seria enunciada (por alguém buscando a casa de uma amiga na Barra ...).

Mas, se no plano do espaço sempre podemos voltar atrás para reencontrar o que já teria sido ultrapassado, o mesmo não é possível quando se trata de uma localização no tempo, cujo decurso é irreversível. Isso explica as diversas implicações pragmáticas e especificações adicionais que este único efeito de sentido espacial ganha quando transposto para o domínio temporal, seja o valor cessativo e a ideia de irremediabilidade que subjazem muito mais fortemente a todas as acepções examinadas do que o faziam em relação à acepção espacial **B.1(2).3**, seja as implicações mais específicas, derivadas de domínios semânticos particulares, que as diferenciam entre si.

10. Há que se ressaltar, no entanto, que a influência de **fatores finos** na diferenciação de acepções não se dá apenas no macrogrupo temporal, mas ocorre também no espacial.

Com efeito, mais talvez até do que pela natureza da figura em função semântica de tema, tais acepções se diferenciam antes pelas implicações que disso decorrem, ligadas aos conhecimentos de mundo que temos sobre o que significa **ficar para trás** – donde, na esfera do tempo, não só desaparecer, mas cessar de existir, pelo menos no presente – quando se trata de um ser vivo, uma representação mental ou a oportunidade de se fazer algo.

A noção de irreversibilidade do tempo, de que o tempo se esgota, se gasta ao transcorrer, é também o que distingue entre si por um lado as acepções **T.A.1.1** {DECORRER [UM DADO PERÍODO DE TEMPO] - ex(s): “*E os anos assim foram passando*” e “*Passaram-se três meses do nosso último encontro*”} e **T.A.1.3** {DEIXAR [UMA FIGURA ANIMADA] QUE [UM DADO PERÍODO DE TEMPO] DECORRA – ex(s): “*...passou quinze dias, invocou as Eumênides*” e “*Cupido que sempre ali costuma a vir passar a sesta*”}, e, por outro lado, as acepções **T.A.1.2** {DECORRER, ESGOTANDO-SE - ex(s): “*Passaram-se os anos da mocidade*” e “*Passou-se o tempo regulamentar e nada*”} e **T.A.1.4** {DEIXAR [UMA FIGURA ANIMADA] QUE [UM DADO PERÍODO DE TEMPO, TÍPICAMENTE UMA ETAPA DE SUA VIDA] DECORRA, ESGOTANDO-SE - ex: “*Em duro trabalho passou a mocidade*”}.

Aliás, se há um aspecto pelo qual se pode caracterizar coletivamente os efeitos de sentido decorrentes da transposição do significado básico de **passa** para o domínio do tempo é o aumento do grau de subjetivização, ou seja, o fato desses efeitos não se originarem apenas do transcurso do tempo ou de outros fatores ligados ao tempo em si mesmo, mas sim, sobretudo, da importância que tal transcurso do tempo tem para os humanos, a influência e as consequências que ele tem na própria vida dos homens e em suas atividades.

Isso se verifica em grau máximo na metáfora que identifica com o transcurso do tempo a vida dos seres animados ou a existência dos inanimados (a qual é quase indissociável da metáfora mais básica que identifica o transcurso do tempo com um caminho seguido por uma figura, que subjaz às acepções do segundo transgrupo). Ora, a força dessa metáfora adicional pode ser melhor avaliada quando se observa que, entre as 16 acepções do segundo transgrupo, 11 são nela baseadas.

Pode-se notar ainda o alto grau de subjetivização das acepções temporais de **passar** no conjunto formado pelas acepções **T.A.2.3** {ATRAVessar [UMA PESSOA] [UM PERÍODO DE TEMPO OU DECURSO DE ACONTECIMENTOS COM DADAS CARACTERÍSTICAS QUALITATIVAS, BOAS OU MÁ] – ex(s): “*Passou por todos os prazeres da mocidade*”, “*Passou por um grande desgosto*”}, **T.A.2.4** {ATRAVessar [UMA PESSOA] [UM PERÍODO DE TEMPO OU DECURSO DE ACONTECIMENTOS PENOSO] – ex: “*Quem há no mundo que aflições não passe*”}, **T.A.2.5** {ATRAVessar [UMA PESSOA] [UM PERÍODO DE TEMPO OU DECURSO DE ACONTECIMENTOS FAVORÁVEL] – ex: “*Passar noites deliciosas*”} e **T.A.2.6** {ATRAVessar [UMA PESSOA] UM PERÍODO DE TEMPO EM BOAS OU MÁ]S CONDIÇÕES DE SAÚDE – ex(s): “*Não passou bem*” e “*Tenho passado mui mal*”}, que se caracterizam por abordar o transcurso do tempo não em si mesmo, nem enquanto simplesmente a duração da vida, mas por um ângulo avaliativo, o de se os períodos de tempo/vida decorridos são ou não favoráveis à figura – humana, no caso – que os **percorre**. Até mesmo a particularidade da acepção **T.Ba.2.4** ESTAR [UMA PESSOA] DURANTE [O DECURSO DE UM PERÍODO DE TEMPO ESPECIAL, COMO UMA DATA FESTIVA] [EM ALGUM LUGAR, COM ALGUÉM OU FAZENDO ALGO] – ex(s): “*Tinha passado a festa do Natal de 1822 em Guimarães*” e “*Passar as férias com a família*”} em relação à **T.Ba.2.3** {ESTAR [UMA PESSOA] DURANTE [UM PERÍODO DE TEMPO] [EM ALGUM LUGAR] – ex: “*Quando este eterno laboratório estiver acabado, talvez para lá vá passar um bocado, ocupar-me de química*”}, mais geral, se explica por um fator de valorização subjetiva, pelo fato de certas datas ou períodos de tempo (Natal, Carnaval, aniversários, férias, fins de semana, etc.) serem mais socialmente valorizadas que outros.

Considerações finais

Cabe agora justificar esse interesse na adaptação, a meu ver necessária, pela qual noções originadas de um domínio semântico devem passar quando transpostas a um novo domínio.

Não sou especialista no processo cognitivo da metáfora, e sim no processo linguístico de extensão de sentidos. Interessa-me, como cognitivista, nos processos cognitivos subjacentes às extensões de sentido. Mas considero muito problemática a ideia de que a linguagem apenas reflita um sistema conceitual que a precederia, ideia frequentemente encontrada entre os cognitivistas. Acho que é preciso mais dialética na compreensão das relações entre a cognição e a linguagem.

A principal coisa que minha análise de **passar** revelou é a existência do que chamei de trabalho de elaboração da linguagem, do qual o processo de extensão de sentidos é uma manifestação, e as acepções lexicais são o produto. Embora baseado em processos cognitivos, trata-se sobretudo de um trabalho histórico de construção de sentidos que ocorre paulatinamente no intercuro social: por meio dele, ao invés de refletir um sistema conceitual prévio, a linguagem cria na verdade o sistema conceitual, sempre ultrapassando o já conceituado e criando novos conceitos.

Daí a ênfase no que é novo nos sentidos gerados, e não só naquilo que os baseia conceitualmente, mas sobretudo nas suas relações com as novas situações que devem exprimir, que exigem a adaptação dos sentidos de base prévios, de modo a que possam ser captados os aspectos inerentes dessas novas situações: o papel do domínio-alvo no processo, não apenas o do domínio-fonte.

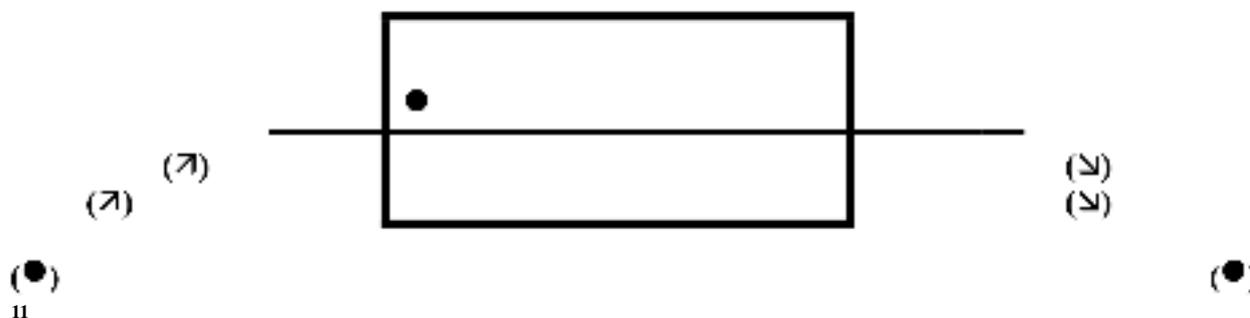
Referência

VASCONCELLOS, Z. **O processo de expansão de sentidos e a questão da (ir)representabilidade semântica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada à Descrição do Português). Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 1995.

Anexo

Esquemas de imagens subjacentes ao significado central de passar e aos significados típicos das principais classes de acepções.

Significado central e do Grupo A

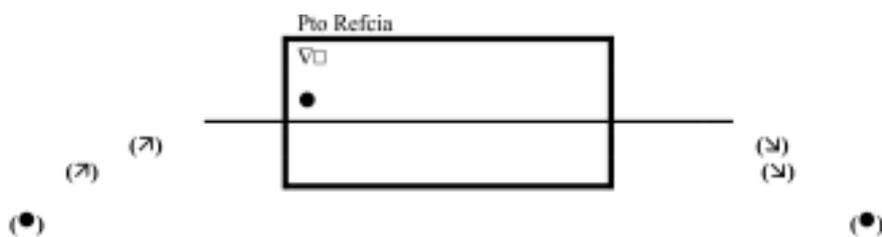


11. Os parênteses significam que se trata de uma posição virtual (passada ou futura) da figura com função de tema.

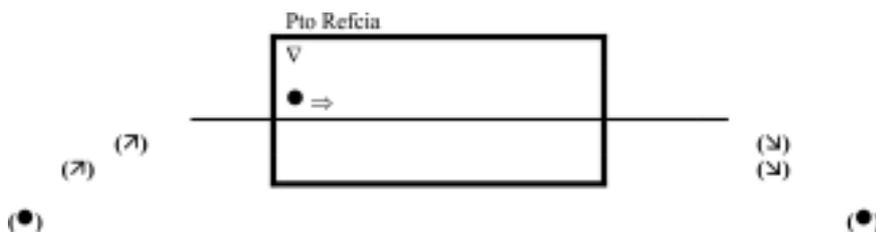
Grupo B - Grupo D



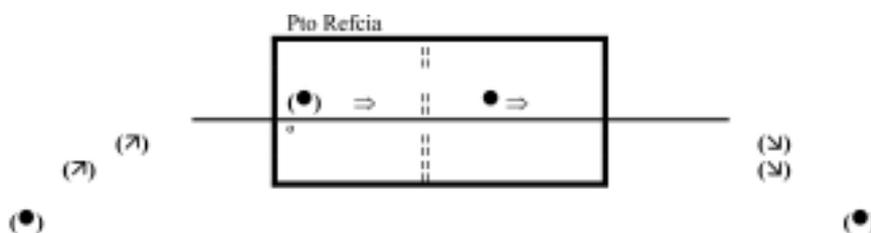
Grupo C - (em especial Subgrupo C.a)



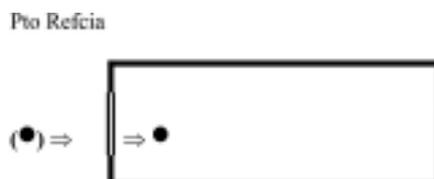
Significados dos Subgrupos do Grupo C Subgrupo C.b



Subgrupo C.c



Subgrupo C.d



12. As chaves indicam que os sentidos que instanciam esse esquema de imagens se referem tanto à presença quanto à ausência de uma figura na cena focalizada.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

1) **LINGUAGEM EM FOCO** é a revista do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará e receberá trabalhos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, leitura, escrita e novas tecnologias, tradução e terminologia bilíngue, análise do discurso, estudos críticos da linguagem que revelem competência técnico-pedagógica e consciência crítica, com discussões derivadas do estudo interdisciplinar da linguagem, na sua complexidade como atividade interativo-discursiva. Os trabalhos deverão estar relacionados principalmente às suas linhas de pesquisa:

LINHA 1 – Linguagem, Tecnologia e Ensino

LINHA 2 – Multilinguagem, Cognição e Interação

LINHA 3 – Estudos Críticos da Linguagem

2) Serão publicados dois números por ano, sendo um com temática específica e outro com temas miscelâneos relacionados à Linguística Aplicada.

3) As partes em que a revista se estrutura são as seguintes: **conjunto de artigos** (entre 6 e 8) relacionados por uma temática determinada. Para cada número, esta seção monográfica será coordenada pelo responsável da proposta, aceita previamente. A revista publicará **breves sínteses dos projetos de pesquisa** em andamento ou realizados recentemente, **resumos de teses defendidas** e qualquer outra informação relacionada à atividades de pesquisa e **Resenhas e Publicações**.

4) Os trabalhos podem ser apresentados em alguma das seguintes línguas: **português, inglês, espanhol e francês**.

5) Os trabalhos propostos terão que ser necessariamente originais e inéditos. Não poderão ser trabalhos já publicados em outras revistas ou livros, nem estar em processo de revisão em outra revista.

6) Envio de artigos: os artigos serão enviados por email: posla@uece.br (a ser substituído pelo da própria revista em breve).

7) Para a sua aceitação, os trabalhos deverão ajustar-se às normas de edição da revista.

8) Todas as propostas recebidas serão analisadas pelo Conselho Editorial e pela organizadora do número, que analisarão os artigos sem a identificação do autor.

9) A aceitação de originais para publicação será comunicada aos seus autores; Caso necessário, também serão comunicadas as modificações ou revisões necessárias para sua publicação.

10) Os trabalhos que sejam resultados de Projetos de Pesquisa deverão indicar a fonte financiadora. Também deverão fazer referência à metodologia utilizada.

- 11) O autor se compromete a enviar a versão final do artigo, com as devidas correções ou ajustes, no prazo determinado pelo organizador do número da revista.
- 12) O autor receberá 2 exemplares do número em que aparece o seu trabalho.
- 13) A publicação de trabalhos em **LINGUAGEM EM FOCO** não será remunerada.
- 14) A responsabilidade sobre o conteúdo dos trabalhos é dos seus autores, os quais deverão obter a autorização correspondente para a reprodução de qualquer referência (textual ou gráfica) de outros autores e/ou fontes. A revista **LINGUAGEM EM FOCO** não será responsável pela opinião e juízos de valor expostas pelos autores.

NORMAS PARA A EDIÇÃO ESPECIAL No. 2 de 2011

Número temático: Multimodalidade: aplicações à pesquisa e ensino

1) Para este número os trabalhos, inéditos, deverão ser enviados eletronicamente para o e-mail da organizadora Profa. Antonia Dilamar Araújo dilamar@gmail.com, que deve estar formatada para uso em PC (de preferência no Word).

2) Prazos:

- o Envio do artigo: Até 30 de janeiro.
- o Acuse de recebimento do artigo: Até 15 de fevereiro.
- o Parecer sobre aceitação do artigo: Até 05 de março.
- o Envio da versão final do artigo: 05 de abril.
- o Publicação da revista: Até final de junho.

04) Os originais terão entre 10 páginas a 20 páginas no máximo (tamanho A4), numeradas, escritas em espaço 1,5, com fonte Times New Roman, 12. Nas 20 páginas devem estar incluídos os resumos e a bibliografia. Não serão aceitos os originais que excedam estes limites.

05) Os trabalhos serão apresentados segundo a seguinte estrutura:

- a) **TÍTULO** (Fonte 16, letra maiúscula); Autor/es (Fonte 12).
- b) **Resumos em português e inglês** (máximo de 100 palavras cada um).
- c) **Palavras chave** (máximo 4) em português e inglês.
- d) **Texto do trabalho** (fonte 12, espaço 1,5cm entre linhas).
- e) **Referências Bibliográficas**.
- f) Breve perfil acadêmico e profissional do autor/es e e-mail (3-4 linhas).
- g) Em folha anexa, Nome e endereço completo do autor/es.

06) As notas estarão no rodapé da página e serão numeradas correlativamente.

07) Os parágrafos citados textualmente dentro do artigo aparecerão sem aspas, com recuo de 4 cm, em fonte 11, espaço simples entre linhas.

08) No corpo do texto, as palavras usadas em outra língua e as abreviaturas latinas (et al.; id.; infra, op.cit. e outras) serão escritas em itálico.

09) As referências a autores e obras que sejam citadas no texto serão indicadas da seguinte forma: como indica Martins (1992: p. 44)... (MARTINS, 1995: p. 14)

10) As tabelas, gráficos ou ilustrações deverão vir já encaixadas no texto, no lugar correspondente.

11) As **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS** correspondentes ao trabalho deverão aparecer no final do mesmo, ordenadas alfabeticamente pelo sobrenome do autor, segundo as normas da ABNT.

12) Para a apresentação das **RESENHAS** deverá ser considerado o seguinte:

a) Resenhas informativas: 300 palavras de extensão.

b) Resenhas críticas: Até 1.500 palavras de extensão (até 4 páginas).

Cada resenha estará encabeçada pela ficha bibliográfica completa do trabalho comentado. No corpo do texto serão consideradas as mesmas normas para os artigos.

