

ANALOGIA, METÁFORA E OUTRAS PROJEÇÕES EM GÊNEROS NÃO LITERÁRIOS: FUNCIONALIDADE E IMPLICAÇÕES SOCIOCOGNITIVAS

Aline Pereira de SOUZA¹⁷

RESUMO

Pretendemos mostrar que as projeções, como a analogia e a metáfora, são utilizadas em larga escala na maioria dos gêneros que são produzidos, inclusive nos “não literários”. Nosso *corpus* é composto de: títulos de matérias jornalísticas, redações de exames vestibulares e memes, que são os principais gêneros a que estão expostos os alunos do Ensino Médio. A hipótese que postulamos é que as projeções, frequentes em muitos gêneros, têm importante função argumentativa. Acreditamos, também, que tais textos são consumidos justamente por conta das projeções contidas neles, já que elas tornam tais textos mais atrativos e podem significar muito, dizendo pouco. Além disso, acreditamos que a percepção de tudo isso pode ajudar, consideravelmente, a competência dos estudantes em interpretação de textos e até em produção. Objetivamos, portanto, compreender a funcionalidade e os efeitos de sentido das projeções utilizadas nos textos escolhidos e verificar como o domínio e a consciência de tais conceitos pode ajudar os alunos a compreender melhor os textos que os circundam e produzir textos mais bem escritos. Esses textos estão sendo analisados à luz da Moderna Linguística Cognitiva e, para tanto, foram utilizadas a Teoria da Integração Conceptual (Blending) proposta por Fauconnier e TURNER (2002), TURNER (2014), a Teoria da Parábola, proposta por TURNER (1996), considerações sobre Analogia propostas por HOFSTADTER, D. & SANDER, E. e, também, em termos funcionais, o princípio da “presença” proposto por PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA (1996).

PALAVRAS-CHAVE: analogia; metáfora; projeções; gêneros não-literários.

Introdução: As projeções e os gêneros não-literários

Por muito tempo, as projeções foram consideradas recursos estilísticos, como se fossem utilizadas apenas para embelezar os textos. É a partir da publicação da obra

17 UNESP, Faculdade de Ciências e Letras, *campus* Araraquara. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Bairro: Machados Araraquara-SP, Brasil. CEP 14800-901. e-mail: alinepsline@gmail.com

Metaphors we live by, de Lakoff e Johnson (1980) que as projeções passaram a ser vistas de outra forma, como figura de pensamento existente em nossa mente.

Seria o fato de estarem no pensamento, principalmente a metáfora, que faria com que elas fossem explicitadas pela linguagem. Dessa forma, elas não mais seriam pensadas como uma mera questão de escolha, ou de estilo.

Muitos anos se passaram desde a publicação de tal obra, entretanto, em muitos lugares e no senso-comum, ainda prevalece a ideia de que tais projeções seriam típicas apenas do discurso literário, não tendo espaço nos gêneros que não o são.

Nosso trabalho visa a endossar a tese de que tal presença, independentemente do gênero em questão, é real e recorrente, conforme anunciado há tanto tempo. Além disso, pretendemos refletir sobre qual é a funcionalidade desse uso nos gêneros específicos que escolhemos para análise, que são: Títulos de matérias jornalísticas, Redações de exame vestibular e Memes, todos extraídos de suportes digitais, como a Rede Social *Facebook* e o *site da* Instituição FUVEST (www.fuvest.br).

Muito se fala e se vê a linguagem metafórica sendo usada em textos literários ou afins. Entretanto, já que acreditamos ser a analogia e a metáfora onipresentes e muito usadas nos discursos que nos circundam e que produzimos, resolvemos então checá-las em textos que são primordialmente rotulados como “objetivos”, principalmente como os Títulos de Matérias Jornalísticas, e ver se há espaço para esse tipo de estratégia que, de acordo com o senso comum, estaria mais para a subjetividade de um texto literário.

Pode parecer, à primeira vista, um contrassenso incluir em um *corpus* gêneros tão diferentes, mas isso é fruto da visão sistêmica ou contextual que assumimos, tendo como objetivo estudar tal tema em seu uso por alunos do ensino médio e candidatos ao ensino superior (vestibulandos).

Vejamos: os vestibulares da maioria das universidades brasileiras, entre as quais se contam as paulistas, que é o estado onde se situa nossa universidade e onde exercemos nossa carreira docente, exigem, na prova de redação, que os candidatos sejam capazes de ler e interpretar coletânea de textos, a maioria deles jornalística.

Exige-se, também, que eles sejam capazes de argumentar defendendo seus pontos de vista. Por outro lado, esses jovens vivem, atualmente, imersos na *internet*, onde o *Facebook* ganha lugar de destaque.

A decisão de trabalhar com tais gêneros tão heterogêneos, portanto, é mais ou menos como juntar numa gôndola de supermercado vinhos, queijos, azeitonas e frios.

Embora sejam alimentos de natureza diversa, costumam, em muitas ocasiões, ser consumidos juntos.

A hipótese por nós postulada é que as projeções, em especial a metáfora e a analogia, são bastante frequentes em muitos gêneros e não apenas nos ditos “literários” e que têm importante função argumentativa.

Acreditamos, também, que tais textos são consumidos justamente por conta das projeções contidas neles, já que elas tornam tais textos mais atrativos e podem significar muito, dizendo pouco.

Além disso, acreditamos que a percepção de tudo isso pode ajudar, consideravelmente, o desenvolvimento dos alunos do ensino médio e vestibulandos em sua competência em leitura e produção de textos.

Os gêneros escolhidos: Títulos de matérias jornalísticas, Redações de Exame vestibular e Memes - conceitos

Sabe-se que o conceito de gênero textual nasce com Bakhtin (1953; 1973). Entretanto, nas últimas décadas tal conceito é muito discutido, tanto dentro da academia quanto nas instituições de ensino básico, e há uma certa urgência manifesta de se adotar essa perspectiva para o ensino.

Marcuschi, pesquisador brasileiro sobre esse assunto, um dos mais importantes da atualidade, deixa claro, em seus escritos, inclusive, que “O estudo dos gêneros textuais não é novo, mas está na moda” (2008:147).

Diz ele a respeito desse assunto:

[...] os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas; [...] são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. [Assim] **os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.** (Marcuschi, 2008:155, grifo nosso)

De acordo com Abreu (2008), há infinitos gêneros e cada um tem suas convenções e regras. Estudar tais convenções, inclusive, está entre as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o trabalho nas salas de aula do Brasil.

Esse documento traz as seguintes reflexões a respeito disso:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. **Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.** É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc. (PCN, 1997:23, grifo nosso)

A partir dessa perspectiva, é importante pensar nos conceitos dos gêneros em questão. O TÍTULO DE MATÉRIA JORNALÍSTICA (cf. Costa, 2012) é definido como sendo um enunciado curto e objetivo que se coloca no começo de uma publicação jornalística para indicar ou identificar o assunto tratado e que sintetiza, com precisão, a informação mais importante do texto.

O autor diz ser o título o elemento composicional do gênero que animará ou não o leitor à leitura do texto na íntegra. Sendo assim, é de suma importância que ele seja interessante, chamativo, e no caso até informativo. É interessante destacar que nos suportes digitais, hoje, os leitores, muitas vezes, informam-se apenas pelos títulos e não acessam o texto todo, daí a importância de que ele seja claro e informativo.

É muito importante esclarecer que tal conceito não se confunde com o de manchete, que, por sua vez é o nome dado apenas ao título da matéria principal da publicação do dia do periódico. Sendo assim, para esclarecer: toda manchete é um título de matéria jornalística, mas nem todo título de matéria jornalística é manchete.

MEME, por sua vez, segundo Milner (2012:12 *apud* Vereza, 2013:11) “[...] seriam artefatos de mídia amadores, extensivamente remixados, compartilhados e recirculados por diferentes participantes em redes sociais.”

Em relação ao seu formato e propósito comunicativo, Milner (2012) observa que os memes são gêneros multimodais, pois neles há interação entre imagem (texto não-verbal) e palavras (texto verbal) com o propósito de contar uma piada, fazer uma observação que se julga interessante ou propor um argumento.

Vereza, em seu estudo (2013:11), aponta a predominância de mensagens humorísticas e outras de cunho moral, proverbial, que podem ser consideradas do campo da autoajuda, pelo seu teor supostamente “edificante” e, portanto, seriam de natureza argumentativa, por defenderem um dado ponto de vista e apresentarem um olhar sobre determinados aspectos da vida.

A pesquisadora ainda acrescenta que muitos dos memes propõem metáforas - ou desconstrução ou paródia de metáforas – para criar o humor ou desenvolver um argumento.

O último gênero em questão é a DISSERTAÇÃO, gênero escolar, que, no caso do *corpus* escolhido, apresenta algumas peculiaridades composicionais, como obrigatoriedade de presença de título e número de linhas (mínimo de vinte e máximo de trinta), por tratar-se de uma produção de texto cujo propósito é fazer parte de um processo seletivo e que, por isso, a ele nos referiremos como REDAÇÃO DE EXAME VESTIBULAR.

Costa (2012:105) apresenta-nos a dissertação como sendo um tipo de redação em que há uma forma consagrada de organização estrutural em três partes: a primeira chamada de introdução, em que se apresenta o assunto a ser discutido e a tese, opinião do autor sobre esse tema; a segunda, chamada de desenvolvimento, em que são desenvolvidos os conceitos, ideias, informações e argumentos, gradual e progressivamente; e a terceira e última, chamada de conclusão, em que há um resumo de tudo o que foi expresso, com a retomada e condensação do conteúdo anterior do texto.

Após essa breve apresentação dos gêneros utilizados, que longe de pretender teorizá-los, pretende apenas apresentá-los ao leitor, seguiremos agora com a apresentação dos conceitos utilizados para a análises realizadas.

Analogia, Metáfora e outras projeções e suas funcionalidades nos gêneros em questão, sob a ótica da Linguística Cognitiva e da Retórica.

A Linguística Cognitiva, área da ciência, desenvolvida a partir da década de 70, cujos estudos baseiam-se no pressuposto central de que a linguagem reflete padrões de pensamento (cf. Evans e Green, 2006:05), hoje, fornece a nós várias ferramentas que podem servir para pensar a linguagem e sua expressão.

Para a presente análise, utilizaremos, principalmente, a Teoria da Parábola, proposta por Turner (1996); a Teoria da Metáfora Conceptual, proposta por Lakoff e Johnson (1980); a Teoria da Integração Conceptual (*Blending*) proposta por Fauconnier e Turner (2002) e Turner (2014), considerações sobre Analogia propostas por Hofstadter, D. & Sander, E. (2013) e, também, em termos funcionais, extraído da Teoria da Nova Retórica, o princípio da “presença” proposto por Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996).

A Parábola, que consideraremos um tipo de projeção, é um tipo especial de analogia entre narrativas, pois combina histórias e projeções. Dessa forma, a história alvo – a que iremos compreender – não é mencionada explicitamente, mas, por meio de nossa capacidade ágil para usar histórias e projeções, nós projetamos a história fonte explícita para uma história alvo encoberta.

A Analogia, presente por sua vez não só na parábola, mas também em outras circunstâncias, é definida como uma comparação baseada na similaridade percebida (cf. Evans & Green, 2006:98). Segundo os mesmos autores, uma analogia ocorre a partir de *blends* de redes de integração distintos (cf. Evans e Green, 2006:423).

Hofstadter, D. & Sander, E. (2013:03), propõem que sem os conceitos não pode haver pensamento e sem as analogias não há conceitos. Elas estariam, portanto, na base da composição de nosso pensamento.

Segundo eles, dessa forma, cada conceito em nossa mente deve sua existência a uma longa sucessão de analogias feitas inconscientemente ao longo de muitos anos, que, inicialmente, dão à luz o conceito e, depois, continuam a enriquecê-lo ao longo de nossa vida. Além disso, a cada momento de nossas vidas, os nossos conceitos são desencadeados, seletivamente, por analogias que o nosso cérebro faz sem cessar, em um esforço para dar sentido ao novo e desconhecido com base no que há de velho e conhecido.

No trecho que transcreveremos abaixo, de uma redação de vestibular, é possível identificar que o candidato inicia sua argumentação, em sua redação, valendo-se da história do mito grego das sereias:

Tema geral da Redação: Aproveite o melhor que a vida tem a oferecer com o cartão de crédito X.

Título da Redação: Tenho logo existo

Parágrafo inicial: No mito das sereias, o irresistível canto dessas criaturas atrai os marinheiros em direção aos rochedos que circundam a ilha em que elas estão entrincheiradas, inevitavelmente sendo o naufrágio das embarcações o desfecho. A música emitida por esses seres tem análogo na contemporaneidade: o capitalismo. Esse modo de produção apresenta três desencadeamentos que também levam o homem à ruína: o consumismo, a valorização do ter em detrimento do ser e a efemeridade das relações. (Disponível em: <http://www.fuvest.br/vest2013/bestred/124678.html>)

No caso do exemplo acima, vemos que, ao traçar uma comparação entre o que acontece com o homem que se deixa encantar pelo canto da sereia levando-o à ruína, assim também poderá acontecer conosco, se nos deixarmos encantar pelo consumismo. A história alvo, então, é aquela que será compreendida a partir da história de origem, que é aquela que é contada. Ou seja, aqui há a utilização de uma analogia, por meio de uma história, o que constitui uma parábola, para expressar uma opinião.

É visível que como artifício para iniciar seu texto e apresentar sua tese, o autor do texto vale-se dessa funcionalidade da parábola, de fazer o leitor ler uma história mais concreta e depois, projetá-la em outra, mais abstrata, com a finalidade de ser persuasivo desde o início de seu texto.

Podemos encontrar, em nossos textos, outros tipos de projeção além da Analogia e da Parábola. A Metáfora e outras projeções relacionadas a ela também são muitos recorrentes nos textos em questão.

A metáfora é um das questões centrais estudadas pela Linguística Cognitiva, ela implica

um mapeamento entre domínios em que se escolhe propor algo mais concreto em um domínio-fonte e transpõe-se para algo menos concreto em um domínio-alvo, assim, alguns itens dos *frames* são transpostos de um domínio a outro.

Frames são definidos por Fillmore (1982, 2006) como sendo quadros evocados pelo uso da linguagem que servem para ligar e preencher o conhecimento de fundo (cf.

Evans e Green, 2006:11)¹⁸

Ou seja, a linguagem não apenas decodifica sentidos particulares, mas também simboliza esses sentidos que constituem parte do conhecimento compartilhado de uma comunidade particular de falantes, assim, a linguagem pode ter uma função interativa, facilitando e enriquecendo a comunicação.¹⁹ (cf. Evans e Green, 2006:11)

Fillmore (1975,1977, 1982, 1985) propõe, portanto, que a organização dos sentidos das palavras é baseada nessa noção de *frames*, que seriam estruturas de conhecimento detalhado ou esquemas emergentes de experiências cotidianas. Segundo essa perspectiva, o conhecimento do significado das palavras seria, em parte, o conhecimento do *frame* individual a que essa palavra é associada. A teoria da semântica de *frames*, portanto, revela a rica rede de significados que compõe o nosso conhecimento das palavras. (cf. Evans e Green, 2006:166)²⁰

O título de matéria jornalística “Estadão Noite’ fala sobre os recentes ‘remendos’ no problema da Previdência Social” (Estadão, 25/06/2015) é um exemplo de enunciado com base em metáforas.

A primeira, em questão, é a personificação de Estadão Noite, que sabemos ser o jornal, portanto inanimado, mas que falará, ou seja, realizará uma ação humana.

Tal metáfora é conhecida como Personificação, segundo Lakoff e Johnson (1980), uma categoria geral que cobre uma enorme gama de metáforas; “faz-nos” tomar algo não humano como humano e permite-nos dar sentido a fenômenos do mundo em termos humanos, termos esses que podemos entender com base em nossas próprias motivações, objetivos ações e características. Em suma, é quando atribuímos qualidades humanas a entidades não-humanas que teríamos a Personificação, que é o que acontece aqui.

18 No original: *Language can be used to create scenes or **frames** of experience, indexing and even constructing a particular context (Fillmore 1982). In other words, language use can invoke frames that summon rich knowledge structures, which serve to call up and fill in background knowledge.* (Evans and Green, 2006:11)

19 No original: *In summary, we’ve seen that not only does language encode particular meanings, but also that, by virtue of these meanings and the forms employed to symbolize these meanings, which constitute part of shared knowledge in a particular speech community, language can serve an interactive function, facilitating and enriching communication in a number of ways.* (Evans and Green, 2006:11)

20 No original: *One proposal concerning the organisation of word meaning is based on the notion of a **frame** against which word-meanings are understood. This idea has been developed in linguistics by Charles Fillmore (1975,1977, 1982, 1985). Frames are detailed knowledge structures or schemas emerging from everyday experiences. According to this perspective, knowledge of word meaning is, in part, knowledge of the individual frames with which a word is associated. A theory of **frame semantics** therefore reveals the rich network of meaning that makes up our knowledge of words* (Evans and Green, 2006:166)

Outra metáfora, presente no mesmo enunciado é a dos “remendos” no problema da Previdência. É claro que não são remendos reais, de costura, mas aqui, significariam tentativas de resolver o problema (rasgo) que acabaram por deixar marcas.

Segundo Lakoff e Johnson (1980), ainda, existem, inclusive, algumas Metáforas, quase sempre as mesmas, que são empregadas regularmente em diferentes línguas do mundo, a partir de domínios conceptuais que configuram organizações coerentes da experiência humana e que representam a maneira como pensamos e agimos.

1. Afeição é calor: *Ela abraçou o namorado calorosamente.*
2. Importante é grande: *Ele é um grande homem.*
3. Felicidade é para cima: *Ela é uma pessoa que está sempre para cima.*
4. Intimidade é proximidade: *Ela é muito próxima a mim.*
5. Dificuldades são pesos: *Essa tarefa está pesada.*

É visível que, constantemente, utilizamos expressões em que nos valemos das nossas experiências corporais para atribuir significados a elas e, então, entram em cena os esquemas de imagem, que são padrões estruturais recorrentes em nossa experiência sensorio-motora, que quase sempre, servem para estruturar conceitos complexos.

Alguns esquemas de imagem com os quais lidamos cotidianamente são EQUILÍBRIO (*BALANCE*); PERCURSO (composto de três elementos: ORIGEM, TRAJETO E META (*SOURCE, PATH, GOAL*); CONTATO (*CONTACT*); BLOQUEIO (*BLOCKAGE*); DINÂMICA DE FORÇAS (*FORCE- DYNAMICS*); CONTAINER (com as “partes” dentro, fora, fronteira).

É comum dizermos e ouvirmos enunciados como os ilustrados abaixo. Neles, há sempre um esquema de imagem que embasa o raciocínio:

Exemplos:

Estamos no coração da Amazônia. (esquema de *container*)

O avião precisou abortar o pouso. (esquema de percurso)

Nosso relacionamento chegou a uma encruzilhada (esquema de percurso)

A corporificação, também, é um “recurso” utilizado em larga escala tanto nos textos escritos como principalmente em nossas conversas diárias. Sendo assim, é evidente que em muitos dos textos, podemos detectar a utilização de expressões que podemos analisar à luz dos esquemas de imagens, como, por exemplo, do texto abaixo.

Nesse enunciado (“A sua vida só vai pra frente depois que você se desapega das pessoas que te levam pra trás”) percebemos o esquema de imagem do PERCURSO. A

interpretação de maneira bem simplificada seria: ir para frente é bom, e ficar parado, ou ir para trás é ruim, e algumas pessoas atrasariam sua vida, portanto, livre-se delas.

O pensamento analógico se constrói entre a ideia de progredir = ir para frente e regredir = voltar para trás.



Figura 1: Exemplo de mensagem de *facebook* e esquema de imagem.
Disponível em: <http://www.facebook.com/sabiaspalavras>

É interessante constatar que um texto como esse é bem compreendido e aceito no meio em que circula, o que se pode comprovar pelo número de curtidas e compartilhamentos que há dele.

Outro conceito importante para nossa análise é o conceito de *blend* (mesclagem). Ele baseia-se na seleção de atributos que fazemos, quando temos de atribuir sentido a uma analogia ou a uma metáfora.

Um *blend*, segundo Turner (2014) é um novo espaço mental que contém alguns elementos de diferentes espaços mentais (os espaços de entrada) numa teia mental, mas que desenvolve o seu novo significado próprio. (cf. Turner, 2014:06)

Diante de uma frase como: “Meu colega estudou como um condenado para passar no vestibular.”, o leitor seleciona dentro do *frame* de condenado (julgado culpado, confinado a uma prisão, trabalho forçado intenso) apenas o atributo trabalho forçado intenso, desprezando os outros atributos. Da mesma forma, quando dizemos, metaforicamente: “Maria Rosa é louca por brigadeiro”, o leitor seleciona dentro do *frame* de louco (doença, alienação, fixação em algo), apenas o atributo fixação em algo (brigadeiro), desprezando os outros atributos.

Evans e Green (2006) dizem esse processo se baseia em um mapeamento de uma fonte de domínio (*source*) em um alvo (*target*), em que o alvo é entendido em termos da estrutura projetada.

Ainda segundo Evans e Green (2006) a *Teoria do Blending* foi originalmente desenvolvida para dar conta da estrutura linguística e do papel da linguagem na construção de significados, particularmente os aspectos “criativos”, como metáforas novas/originais/singulares, contrafactuais e etc. e é composta de uma rede de integração.

Tal rede consiste em pelo menos quatro espaços: o espaço genérico, dois *inputs* e o espaço *blended* (*generic spaces, two inputs, blended space*). Com a publicação de Turner (2014) tal esquema foi atualizado, e hoje, nessa teoria, teríamos a exclusão do espaço genérico.

Exemplo:



Figura 2: Exemplo de metáfora analisada através da Teoria do *Blending*.

Disponível em: <http://www.facebook.com/sabiaspalavras>

No modelo do *Blending*, fica claro que nem todas as características do *frame* do domínio de origem (*input 1*) costumam ir para o domínio alvo (espaço *blend*). Pode-se dizer, nesse caso, que características como penas, galho, voo são “desintegradas”. Pensa-se, portanto, no que pássaros e humanos teriam em comum, principalmente em relação às atitudes e o que elas significariam. O modelo de *Blending* dá origem a redes complexas que estão ligadas por dois ou mais *input spaces* por meio de espaços genéricos (*generic spaces*).

O espaço genérico (*generic space*) fornece informações que são abstratas o suficiente para ser comuns entre os dois (ou todos) os *inputs*. De fato, Fauconnier e Turner (2002) hipotetizam que as redes de integração são em parte

licenciadas/autorizadas pelos interlocutores que identificam a estrutura comum em ambos os *inputs*, o que autoriza a integração.

Além disso, uma característica distinta de uma rede de integração é o que isso consiste no espaço *blend*. Esse é o espaço que contém a estrutura nova ou emergente, a

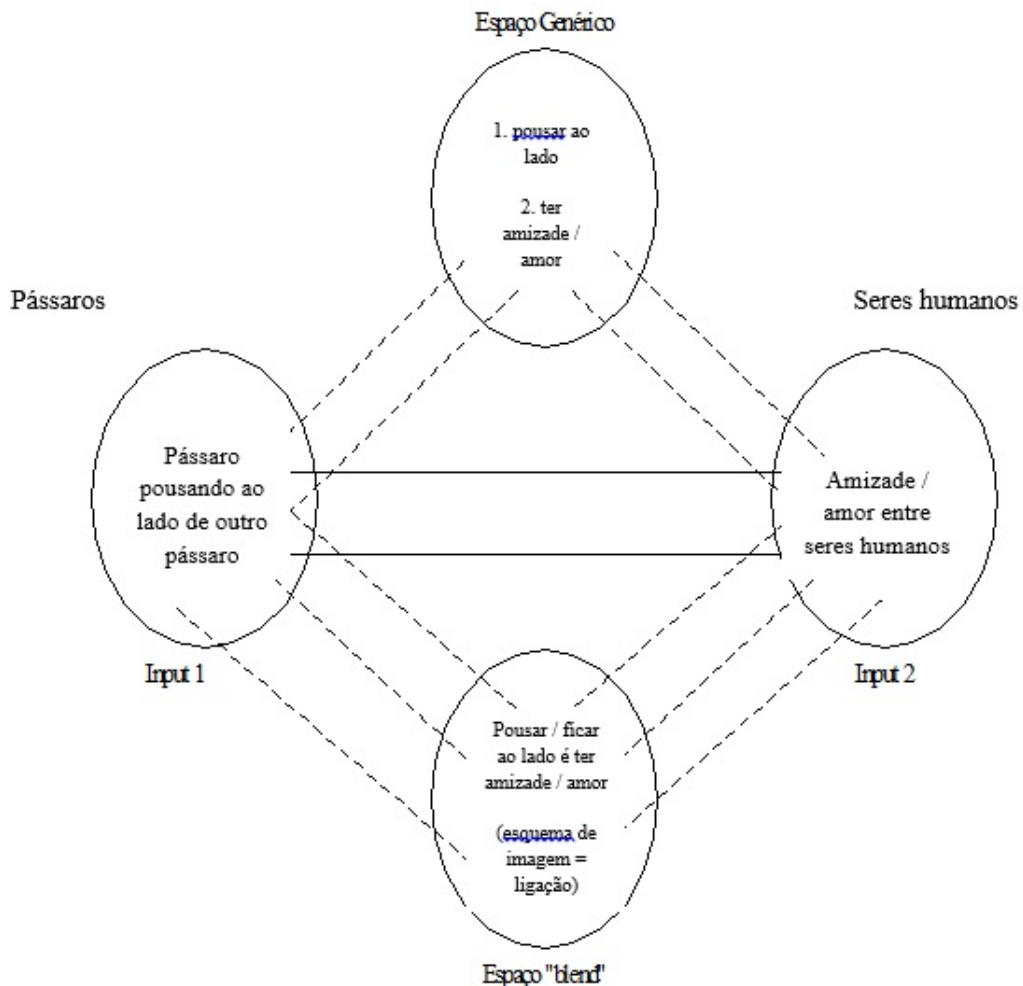


Figura 3: Representação de metáfora analisada através da Teoria do *Blending*.
Fonte: Elaboração própria.

informação que não está contida em nenhum dos *inputs*. Em outras palavras: o *blend* deriva de uma estrutura que não está contida em nenhum dos *inputs*.

Outros exemplos comuns de “blend” em nosso dia a dia:

Parentesco: minha tia / irmã da minha mãe.

Profissão: Neymar / o jogador do Barcelona.

Ciclo do tempo: A primavera vai chegar de novo. (Não se trata de uma primavera anterior, mas de uma nova primavera. Mesclamos num “blend” todas em uma só). O museu da TAM fecha às 17 horas. (Não é apenas hoje. Mesclamos, todos os dias, comprimindo-os num dia só)

Em adição a todos esses conceitos da Linguística Cognitiva, utilizamos as ideias sobre retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e Abreu (2005), além de Aristóteles (s/d) e Meyer (2007). De modo geral, todos esses autores afirmam que, em uma argumentação, o enunciador precisa influenciar e fazer com que seu público adira ao seu discurso e, para que isso aconteça, deve haver adaptação ao auditório.

Acreditamos que tal adaptação é pretendida por conta desses usos de projeções que visam, principalmente, a tornar a mensagem mais acessível ao leitor, em qualquer um dos gêneros.

Outra ideia defendida pelos teóricos da retórica é a de que quando o enunciador precisa convencer um auditório heterogêneo, deve utilizar argumentos múltiplos para conquistar todos os seus ouvintes e pode utilizar de diversos recursos.

Acreditamos, também, que esses diversos recursos, envolvem principalmente a escolha de projeções, como as metáforas e analogias, como maneira de criar imagens na cabeça do leitor.

E qual a relação de tudo isso com o dia a dia na sala de aula? Esboço de sugestões didáticas que contribuirão para um melhor desempenho em leitura e escrita

Nossa experiência em sala de aula nos mostra o que qualquer pesquisa comprova: os estudantes brasileiros têm muita dificuldade em compreender o que leem e em produzir textos. É por isso, que uma de nossas preocupações centrais é a de sugerir propostas para que essa dificuldade seja trabalhada e, quem sabe, diminuída.

Acreditamos que quanto mais contato o aluno tiver com textos, com o passar do tempo e pela realização de atividades de compreensão, menos dificuldades ele apresentará para realizar tais atividades.

De acordo com a concepção interacional (dialógica) de leitura, os leitores são considerados sujeitos ativos no processo de construção de sentidos (cf. Koch, 2006:10-11). Nessa perspectiva, segundo a autora,

[...] o **sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. A **leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície

textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior de um evento comunicativo. (Koch, 2006:11-grifos da autora)

A autora ainda se refere, ao fazer apontamentos sobre o processo de leitura, à importância dos conhecimentos que o leitor já traz consigo, quando da atividade de contato com o novo texto. Segundo ela,

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com seu conteúdo.

Mais ainda: processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. (Koch, 2006:18)

É providencial, depois de ler as ideias defendidas por Koch, lembrar sobre o pensamento analógico sugerido por Hofstadter, D. & Sander, E. (2013). Parecem-nos ser as analogias mentais responsáveis pela produção de sentido quando da leitura.

Ainda sobre este processo de produção de sentidos, a autora chama nossa atenção para o fato que “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem sócio-cognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências” (Koch, 2006: 21). Tal opinião da autora corrobora para a relação por nós estabelecida.

É importante ressaltar a importância de tentar “abrir os olhos” do estudante-leitor para a decodificação das pistas presentes nos textos, que devem ser relacionadas aos conhecimentos que ele possui, pois:

Assim, se [...] a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor, é preciso considerar que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações que o texto oferece, **entram em jogo os conhecimentos do leitor**. (Koch, 2006:37 – grifo nosso)

Tais conhecimentos seriam de suma importância para o processo de leitura, pois:

[...] na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de **conhecimentos que temos armazenados na memória** [...] Dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos. (Koch, 2006:39 – grifo nosso)

Ainda sobre os conhecimentos que utilizamos para a compreensão textual, a autora (Koch, 2002, 2006) afirma que “[...] para que possamos fazer o processamento textual, três grandes sistemas de conhecimento são utilizados: o conhecimento linguístico, o enciclopédico e o interacional.” (Koch, 2006:39-40)

Durante qualquer processo de leitura, sempre chamamos a atenção de nossos educandos para o fato que para entender um texto devemos levar em conta “todas as pistas” que ele contém e para isso devemos usar toda a nossa “bagagem”, ou seja, nossos conhecimentos, conforme supracitado, pois, como nos alerta Koch: “[...] o sentido não está no texto, se considerarmos que **nem tudo está dito no dito**, ou ainda, que **nem tudo o que está dito é o que está dito**”. (Koch, 2006:47 – grifo da autora)

É compreensível, portanto, que durante o processo de leitura hipóteses vão sendo levantadas e essas devem ser confirmadas ou não, durante a leitura, dada a decodificação do que “está” no texto.

Uma outra constatação importantíssima que a autora nos traz é em relação ao papel do contexto para a construção dos sentidos. Sobre isso, ela afirma:

[...] Em uma situação de comunicação, **os interlocutores situam o seu dizer em um determinado contexto** - o que é constituinte constitutivo do próprio dizer – e vão alterando, ajustando ou conservando esse contexto no curso da interação, visando à compreensão.

O contexto, portanto, é indispensável para a compreensão e, desse modo, para a construção da coerência textual [...] Dessa forma, [...] **o contexto engloba não só o co-texto, como também a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo dos interlocutores.** (Koch, 2006:63 – grifo nosso)

A autora ainda defende que o contexto cognitivo dos interlocutores, (nossos alunos leitores, no nosso caso) é de suma importância para a compreensão textual. Nas palavras dela:

Este último [o contexto cognitivo dos interlocutores], na verdade, subsume os demais. Ele reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal: o conhecimento linguístico propriamente dito; o conhecimento enciclopédico, quer declarativo (conhecimento que recebemos pronto, que é introjetado em nossa memória “por ouvir falar”), quer episódico (“*frames*” , “*scripts*”) (conhecimento adquirido através da convivência social e armazenado em “bloco”, sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana) (cf. Koch, 1997; Koch, 2006: 63-64 – grifo nosso)

É perceptível, portanto, que Koch assume aqui a importância dos *frames* para a compreensão textual. Assim, ela conclui a questão a respeito da importância do contexto:

O contexto é, portanto, um **conjunto de suposições**, baseada nos saberes dos interlocutores, **mobilizadas para a interpretação de um texto**. Assumir esse pressuposto implica dizer que as relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos como partilhados podem ser estabelecidas [...] por meio de estratégias de “sinalização textual”, por intermédio das quais o locutor, por ocasião do processamento textual, procura levar o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo. [...] **O texto é a confirmação de que a consideração ao contexto linguístico ou co-texto , ao contexto da situação mediata e imediata e ao contexto sociocognitivo faz com que nós, leitores, rapidamente, explicitemos as informações apenas sugeridas.** (Koch, 2006:64 – grifos da autora e nossos)

Com base nessa ideia de que uma palavra sempre está associada a um *frame*, buscamos perceber em que medida os conceitos e sentidos pré-existentes à leitura de nossos alunos podem ajudá-los quando dessa atividade.

Partindo de todas essas considerações sobre leitura e construção de sentidos, acreditamos ser interessante que aconteça, inicialmente, o exercício de Interpretação Textual que terá por objetivo verificar a capacidade que os alunos têm de entender as analogias, metáforas e projeções presentes.

Em seguida, explicitar as estratégias argumentativas encontradas nos textos em questão, de maneira a explicitar a construção da argumentação dos alunos dentro dos gêneros pesquisados, pode também, fazer com que o estudante-leitor perceba em que medida tais projeções realizam seus papéis argumentativos, mesmo em gêneros que, por sua natureza, não o são argumentativos.

O raciocínio sobre a funcionalidade de tais projeções torna-se uma atividade frutífera para o momento, na medida em que criticamente, o leitor pode avaliar os papéis que adquirem nos textos.

Considerações finais

É fato que as projeções fazem com que os textos fiquem argumentativamente mais fortes e servem como estratégias retóricas recorrentes. A Linguística Cognitiva possui uma ampla gama de ferramentas que pode nos ajudar a analisar e entender os

textos que nos circundam, e assim, também pode contribuir para a formação do professor com o objetivo de que ele possa incentivar seus alunos a interpretar de maneira mais plena os textos que os circundam e escrever textos mais bem escritos e argumentativamente fortes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, Antônio. S. 2005. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 8ªed. Cotia: Ateliê Editorial.

Abreu, Antônio. S. 2008. *O design da escrita: redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção*. SP: Ateliê Editorial.

Aristóteles. s/d. *Arte retórica e arte poética*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro.

Bakhtin, Mikhail (Volochinov). 1973(1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, Mikhail. 1994(1953). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p.327-358.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. 1997. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 144p. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf

Costa, Sérgio. R. 2009. *Dicionário de gêneros textuais*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Evans, Vyvyan and Green, Melanie. 2006. *Cognitive Linguistics - An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers London.

Fauconnier, Gilles. and Turner, Mark. 2002. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.

Fillmore, Charles. 1982. Frame semantics. In: Linguistic Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing, p. 111-37.

Fillmore, Charles. 1975. An alternative to checklist theories of meaning, *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*. Amsterdam: North Holland, p. 123-31.

Fillmore, Charles. 1977. Scenes-and-frames semantics. In: Zampolli, A. (Ed.) *Linguistic Structures Processing*. Amsterdam: North Holland, p. 55-82.

Fillmore, Charles. 1985. Frames and the semantics of understanding, *Quaderni di Semantica*, 6, p. 222-54.

- Fillmore, Charles. 2006. Frame Semantics. In: Geeraerts, G. *Cognitive Linguistics: basic readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 373-400.
- Hofstadter, Douglas. & Sander, Emmanuel. 2013. *Surfaces and essences. Analogy as fuel and fire of thinking*. New York: Basic Books.
- Koch, Ingedore G. V. 1997. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- Koch, Ingedore G. V. 2002. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- Koch, Ingedore G. V. e Elias, Vanda M. 2006. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Lakoff, George and Johnson, Mark. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
- Marcuschi, Luiz. A. 2008. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Meyer, Michel. 2007. *A retórica*. São Paulo: Ática.
- Milner, Ryan. 2012. *The world made meme: discourse and identity in participatory media*. Lawrence: The University of Kansas.
- Olbrechts-Tyteca, Lucie.; Perelman, Chaïm. 1996. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Turner, Mark. 1996. *The literary mind*. New York: Oxford University Press.
- Turner, Mark. 2014. *The origin of ideas: blending, creativity and the human spark*, Oxford: Oxford University Press.
- Vereza, Solange. 2003. Metáfora é que nem... Cognição e discurso na metáfora situada. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, v.38, n.65, p.2-21, jul.dez.