

Veredas

Metáfora na Linguagem e no Pensamento

2/2011

Aquisição e construção do sentido metafórico

Rosângela Gabriel (UNISC)
Onici Claro Flôres (UNISC)
Lilian Cristine Scherer (PUCRS)
Jorge Alberto Molina (UNISC)

RESUMO: Segundo Lakoff e Johnson (2002), existem diferentes modos de pensar, dentre eles a categoria pensamento metafórico. Neste artigo, procuraremos evidenciar que essa forma peculiar de pensar a si e ao mundo não está presente desde o nascimento. Tudo indica haver progressão entre as variadas categorias existentes, partindo da compreensão e uso linguístico do chamado sentido literal (DASCAL, 2006; SEARLE, 2002) em direção a níveis crescentes de complexidade, tendo na metáfora um dos níveis mais sofisticados.

Palavras-chave: significado não-literal; significado literal; aquisição da linguagem; pragmática

Introdução

O objetivo deste artigo é contribuir para a discussão sobre os processos cognitivos inerentes à compreensão do sentido não-literal, mais especificamente do processo de atribuição de sentidos às assim chamadas metáforas criativas (GIBBS, 1994). Pretendemos apresentar argumentos que sustentem a tese de que o pensamento metafórico não está presente no ser humano desde o nascimento, mas vai se desenvolvendo a partir de experiências bem ou mal sucedidas da criança na tentativa de atribuir sentido à linguagem presente no seu contexto de interação. Essas experiências constituem a matéria prima sobre a qual a criança empreenderá considerável esforço cognitivo no sentido de mapear significados, resultando na

107

co-existência de ambos os sentidos (literal e não-literal) no falante maduro.

A fim de dar conta desses objetivos, organizamos o artigo com a seguinte sequência. Num primeiro momento, recuperaremos a discussão sobre a existência e o conceito de sentido literal em oposição ao de sentido não-literal. Em seguida, retomaremos a discussão sobre como se dá o processamento dos sentidos literais e não-literais. Por fim, analisaremos alguns exemplos que ilustram as tentativas infantis de atribuir sentido à linguagem do meio no qual a criança está inserida a fim de contribuir para a discussão sobre o processo de aquisição e processamento do sentido metafórico.

1. Sentido literal VS sentido não-literal

A primeira questão a ser enfrentada neste artigo é a existência ou não de um sentido literal em oposição a um sentido não literal. O enfrentamento dessa questão gerou posições conflitantes ao longo dos anos, que merecem ser retomadas pela relevância que têm no contexto científico em que acontece o III Congresso Internacional sobre Metáfora na Linguagem e no Pensamento (Fortaleza/Brasil, outubro/2008).

O que é o sentido literal? Para responder a essa questão, Searle (2002) retoma o senso comum, segundo o qual, dada qualquer sentença, seu significado literal pode ser definido como o significado que ela tem independentemente de qualquer contexto, ou ainda, o significado literal seria o significado sem o contexto. Assim, o significado literal poderia ser definido como o significado que uma sentença tem num “contexto zero”.

Jerry Katz (1977), ao buscarem esclarecer a diferença entre semântica e pragmática, propõem o argumento filosófico conhecido como a carta anônima de Katz. Assim, o surgimento de uma carta anônima sobre uma mesa constituir-se-ia em um exemplo de contexto zero. Esse exemplo recebeu muitas críticas, pois o fato de a carta ser anônima, de o remetente ter optado pelo anonimato, etc., constituem por si só um contexto¹.

Searle (2002, p. 184) defende

a idéia de que, no caso de várias espécies de sentenças, não há contexto zero ou nulo de sua interpretação, e, no que concerne a nossa competência semântica, só entendemos o significado dessas sentenças sob o pano de fundo de um conjunto de suposições de base acerca dos contextos em que elas poderiam ser apropriadamente emitidas.

Assim, no exemplo de Searle (p. 189) “O gato está sobre o capacho”, nosso conhecimento de mundo sobre gatos, capachos, e como gatos podem estar sobre capachos, dadas as condições que a lei da gravidade impõe, determinaria parcialmente nossa compreensão, fazendo com que as diferenças individuais de interpretação sejam mínimas.

Para ilustrar o raciocínio de Searle, poderíamos pensar na frase “O chimarrão está sobre a mesa.”. A imagem sugerida por essa afirmação, para os conhecedores do significado da palavra “chimarrão”, poderia variar quanto ao tipo de mesa, ao tamanho da cuia², mas provavelmente guardaria semelhança ao reportado na Figura 1.

¹ Uma crítica interessante ao argumento da carta anônima de Katz pode ser encontrada em Portanova (2002, p.215)

² Chimarrão é uma bebida típica do sul do Brasil, uma espécie de chá quente servido num recipiente específico para esse fim, conhecido como cuia.



Figura 1 – Ilustração da sentença “O chimarrão está sobre a mesa.”

Ao contrário do que poderia se esperar pelos argumentos trazidos, Searle opta por não negar a postulação de um sentido literal, mas por relativizar o conceito de contexto zero. Nas palavras do autor, “significado literal, embora relativo, é ainda significado literal” (SEARLE, 2002, p. 206).

Marcuschi (2008), na tentativa de definir sentido literal em oposição a sentido não-literal, elenca atributos relativos a cada um desses conceitos. Reportando-se a Ariel (2002), Marcuschi (2008, p. 235) conceitua o sentido literal como automático, obrigatório, normal, não-marcado, indispensável e não-figurativo. Já o sentido não-literal seria não-automático, opcional, fortuito, marcado, dispensável, figurativo e indireto. Cada um desses atributos mereceria uma discussão, pois facilmente poderíamos pensar em contextos aos quais os traços acima não se aplicam. Por outro lado, poderíamos propor outros atributos a serem acrescentados, como maior frequência de uso na definição do sentido literal, excetuando-se aí metáforas cristalizadas e expressões idiomáticas que funcionam como unidades lexicais, e ainda a relativa convencionalidade de determinados significados. Assim, os significados não-literais apresentariam menor frequência de uso, como as metáforas criativas, e seriam não-convencionais ou menos convencionais.

Por ora, para os fins a que se propõe este artigo, assumiremos a existência de um sentido literal em oposição a um sentido não-literal, mas em uma perspectiva relativa. Postularemos a existência de um *continuum*, que vai dos sentidos mais literais aos menos literais. O sentido literal não seria o significado em um contexto nulo, mas sim o significado de uma sentença em um contexto mais neutro ou menos marcado, como ilustrado abaixo.

Sentido mais literal
Contexto menos marcado

Sentido menos literal
Contexto mais marcado

Figura 2 – *Continuum* de sentidos mais e menos literais

2. O processamento do sentido literal e do não-literal

Na esteira da discussão sobre a existência de um sentido literal em oposição a um sentido não-literal, poderíamos nos perguntar sobre como seria o processamento cognitivo desses dois sentidos. Raymond Gibbs (2002), em um número especial da revista *Manuscrito* em homenagem ao professor Marcelo Dascal, revisita vários momentos do debate em torno da questão de como se dá o processamento semântico em termos cognitivos.

Uma das teorias de grande impacto nessa discussão é a Teoria das Implicaturas Conversacionais de Grice (1975; 1978). De acordo com essa teoria, num primeiro momento, os ouvintes determinam as inferências conversacionais de uma sentença não-literal a partir da análise do significado literal dessa sentença. Caso a interpretação literal não se mostre apropriada, o ouvinte buscará uma interpretação não-literal da sentença, obedecendo assim ao princípio da cooperação. Searle (1979) segue esse mesmo raciocínio, que poderia ser assim esquematizado:

1º momento: Ouvinte acessa o sentido literal da sentença. Se esse sentido for apropriado ao contexto, o processo está completo.

2º momento: Caso o sentido construído não pareça apropriado, novo sentido alternativo (não-literal) deverá ser buscado.

Gibbs (1984) aponta inconsistências desse raciocínio à luz da pesquisa psicolinguística. Primeiro, porque nele a análise do sentido literal seria sempre obrigatória. Segundo, porque a compreensão do sentido não-literal implicaria uma fase inicial na qual o sentido literal devesse ser considerado inapropriado. Se o sentido literal for adequado, o não-literal pode não ser ativado. No entanto, de acordo com evidências trazidas por experimentos psicolinguísticos, a análise de metáforas, metonímias, ironias, etc., não pressupõe o processamento do sentido literal. O terceiro argumento trazido por Gibbs é o de que os falantes apreendem o sentido metafórico ou irônico de sentenças mesmo quando o sentido literal poderia ser considerado apropriado em um dado contexto.

Dascal (1987), em resposta aos argumentos trazidos por Gibbs (1984), propõe uma perspectiva literal moderada (*moderate literalism*), que abandona a tentativa de postular um conjunto de condições necessárias e suficientes para um sentido ser considerado literal, redefinindo sentido literal em termos de interpretação convencional de uma sentença. Segundo Dascal, a análise do sentido literal desempenha um papel, por mínimo que seja, guiando o ouvinte na interpretação do sentido contextualmente apropriado à sentença. A fim de sustentar sua posição, o autor traz como exemplos a análise de piadas, a hipnose e a interpretação dos sonhos. Dascal afirma ainda que os experimentos reportados por Gibbs (1984), na verdade, reforçam uma perspectiva literal moderada, uma vez que demonstram que as pessoas não necessitam de mais tempo e, em muitos casos, necessitam de menos tempo, para interpretar expressões idiomáticas não-literais e metáforas, do que para compreender suas interpretações literais. Para Dascal, os experimentos psicolinguísticos mencionados por Gibbs (1984), de fato, apenas examinam a compreensão de figuras de linguagem convencionalizadas.

Gibbs (1994) extrema ainda mais sua posição ao propor a teoria do acesso direto (*direct access view*), segundo a qual o significado de uma sentença seria acessado diretamente, sem que o ouvinte necessite analisar o significado literal. Isso não implica dizer que o ouvinte nunca se detenha no significado particular de palavras isoladas, ou que não

necessite de tempo para processar metáforas literárias, mas sim que o processamento do significado metafórico não decorre da inadequação do significado literal. Ainda assim, Gibbs assume uma posição polêmica ao afirmar que a distinção entre significado literal e metafórico e entre semântica e pragmática tem pouca utilidade para as teorias psicológicas do significado e uso da linguagem.

O debate entre Raymond Gibbs e Marcelo Dascal continua em uma série de artigos que não serão retomados aqui. O que nos interessa neste artigo é destacar a mudança de posição que Gibbs assume a partir de 2002, radicalmente distinta das anteriores. Ele reconhece a importância que as palavras usadas desempenham na interpretação dos significados de sentenças em contexto. Inferir as intenções comunicativas do falante não é apenas uma questão de contexto. As pessoas, de fato, analisam o que os falantes dizem juntamente com as informações inferidas através do contexto, incluindo nessa interpretação aspectos pragmáticos associados aos semânticos. Nas palavras do autor:

Marcelo estava certo! [...] Mais importante, eu já não sustento a interpretação radical do modelo de acesso direto na qual as pessoas usam o contexto para imediatamente inferir os significados pretendidos pelos falantes³.

Os vários momentos da discussão sobre como nosso cérebro processa os significados e sobre como ocorre a tomada de decisões quanto à adequação de uma determinada interpretação a um dado contexto, na verdade, nos dão uma mostra da complexidade do tema. Pesquisas futuras, talvez com técnicas de neuroimagem, poderão contribuir para o debate através do mapeamento desse processo. Uma das dificuldades que se impõe à pesquisa com dados empíricos é que o processo de interpretação e de tomada de decisões é muito rápido no indivíduo adulto que, através da experiência, automatizou grande parte do processamento linguístico e (re)conhece uma ampla gama de situações pragmáticas. Por isso, acreditamos que a análise de dados de crianças, que ainda não tiveram tempo de vida (leia-se, de diversidade de experiências) suficiente para automatizar o processamento dos significados, pode trazer insumos relevantes para a discussão sobre o processamento do significado. É com essa perspectiva que passaremos à próxima seção.

3. Aquisição do uso pragmático da linguagem

Como se dá o processo de transição da criança rumo à submissão ao jogo da comunicação? Essa questão carrega em si alguns pressupostos que merecem ser explicitados. Primeiramente, pressupõe que a criança não apresente, desde as suas primeiras interações linguísticas, um comportamento idêntico ao dos adultos com quem interage, embora o comportamento linguístico desses adultos funcione como um modelo, um alvo a ser alcançado. Em segundo lugar, pressupõe que, como outros jogos, a comunicação seja regida por regras, que podem estar implícitas no comportamento observado nos jogadores e em suas jogadas, mas que precisam ser reconhecidas para que o novo jogador esteja apto a participar adequadamente do jogo. Quais seriam as etapas ou as possíveis mudanças desse processo de transição? O que essas etapas podem nos dizer sobre o processamento dos significados em

³ *Marcelo was right! [...] Most importantly, I no longer hold the radical interpretation of the direct access model in which people use context to immediately infer speaker's intended meanings.* (GIBBS, 2002, p. 221)

situações reais de uso por falantes adultos? Essas são as questões que nos interessam nesta seção.

Dascal (2008) postula três momentos no processo de aquisição dos conteúdos semântico-pragmáticos pelas crianças. Em um primeiro momento, que coincidiria com o final do primeiro ano de vida, as crianças “inventam” o significado dos sons que elas usam, a partir dos sons usados pelos adultos e das próprias possibilidades articulatórias nessa idade. Os adultos precisam “adivinhar”, interpretar as intenções comunicativas daquilo que a criança está pretensamente dizendo. A criança é o imperador absoluto do processo e a mãe, que está numa relação simbiótica com a criança, ou o adulto com quem a criança interage predominantemente, interpreta os “sinais” produzidos por ela. A comunicação tem sucesso após várias tentativas de identificar as intenções comunicativas da criança e, porque não dizer, após várias tentativas frustradas de identificar essas intenções. Assim, o bico ou a chupeta podem ser renomeados pela criança como “bubu”, “uto”, “teta”, entre outros codinomes que as famílias rapidamente incorporam ao vocabulário relacionado à criança.

Entretanto, o conjunto de mensagens trocadas no momento anteriormente descrito é muito restrito, atendo-se basicamente às rotinas de alimentação e de higiene infantis. À medida que a criança cresce, começa a interagir com novos objetos e situações e também com um conjunto crescente de cuidadores, gerando situações de negociação de significados. Aos poucos, a criança vai percebendo que existem formas convencionalizadas, e que se usá-las será entendida e obterá a satisfação de seus desejos mais rapidamente.

A linguagem é uma atividade social e seguir as suas regras semântico-pragmáticas é muito mais eficiente do que grunhir ou gesticular. Ao se dar conta disso, a criança tende a se submeter às regras do jogo. Contudo, como as experiências de interação da criança são ainda bastante reduzidas e os usos mais convencionais da linguagem são mais frequentes e menos marcados, o mapeamento dos sentidos literais acabam por preceder o mapeamento dos sentidos não-literais.

Num terceiro momento, que pode estender-se por vários anos, as experiências de interação da criança vão mostrando que, ao lado do sentido literal, coexistem outros sentidos – ironia, metáfora, sarcasmo, etc, cabendo à criança, como ator no jogo da comunicação, interpretar as formas linguísticas à luz do contexto de uso. A criança passa a encarar a linguagem como um sistema flexível de comunicação.

Portanto, a tese que vimos desenvolvendo ao longo deste artigo é a de que o pensamento metafórico não está presente desde o nascimento. Existe uma progressão entre as variadas categorias de não-literalidade existentes, partindo da compreensão e uso linguístico do chamado sentido literal vinculado ao contexto imediato em que a criança está inserida. Nesse estágio inicial, ela interpreta os enunciados a partir da apreensão mais típica e convencional do significado das palavras. Só após o domínio desse significado é que a criança começa a pensar em outros modos de apreender e categorizar o que está sendo dito, ampliando os modos de dizer. A título de ilustração, descrevemos a ocorrência a seguir.

A primeira observação a fazer é que a conversação que nos serve de exemplo foi registrada *a posteriori* por uma das autoras deste artigo, que é também personagem dessa interação. Trata-se, portanto, de um dado naturalístico, de uso da linguagem numa situação real de comunicação. O contexto em que se deu a interação envolve uma família, composta pelo pai, pela mãe e por dois filhos, um menino e uma menina, que viajavam de carro já por algumas horas. As crianças, sentadas nas suas cadeirinhas, presas pelo cinto de segurança, estão entediadas. A (5a: 11m) diz:

- Mãe, o mano está me incomodando.
- Ao que a mãe responde:
- Não dá bola pra ele.
- J (3 a: 6m) começa a chorar e diz:
- Eu também não vou mais dar a bola pra ninguém dessa família.
- A, percebendo o erro de interpretação do irmão menor, rapidamente intervém:
- Mano, a mãe não quer dizer dar a bola, ela quer dizer dar atenção, porque tu tá me incomodando...

Como podemos perceber, a criança mais jovem (J 3a: 6m) apreende apenas o sentido literal e nem desconfia de que possa haver algo mais sendo implicado na fala da mãe. J compreende o sentido isolado das palavras ‘não’, ‘dá’, ‘bola’, ‘pra’ e ‘ele’, e procura atribuir sentido ao que a mãe está dizendo. O sentido atribuído à frase da mãe é que ela estaria dizendo para a irmã não dar-lhe “a bola”, objeto redondo, muito usado em jogos infantis. Por isso, J chora e procura se defender da ofensa, dizendo que também ele não dará mais “a bola” para ninguém dessa família. Chama a atenção o uso do pronome definido “a” na fala de J em relação à bola, o qual não estava presente na fala da mãe, mas que explicita ainda mais o mal-entendido.

A criança mais velha (A 5a:11m), com dois anos e quatro meses a mais de experiências de interação linguística, não só compreende o que a mãe tem intenção de dizer com o que diz, mas também compreende o sentido apreendido pela criança mais jovem, a ponto de fazer a mediação entre o significado compreendido por J e o significado intencional/contextual pretendido pela mãe. Merece destaque a propriedade da paráfrase oferecida para a metáfora “dar bola”, traduzida por A como “dar atenção”.

Conclusão

Situações como a descrita acima revelam mudanças importantes no processamento do conteúdo semântico-pragmático por crianças em diferentes idades e merecem ser consideradas quando investigamos a compreensão de metáforas por adultos. Poderíamos oferecer uma relação de exemplos como o detalhado acima⁴, mas esse não é o objetivo deste artigo. Acreditamos que, apesar de haver indícios de reconhecimento da intencionalidade em crianças já aos 9 meses de idade (TOMASELLO, 1999), a percepção dessa intencionalidade através da linguagem verbal atravessa diferentes etapas. Ao que tudo indica, as categorias de pensamento incluem um processo de mapeamento da realidade num nível crescente de complexidade, tendo na metáfora um de seus níveis mais sofisticados.

O exemplo detalhado na seção anterior tipifica situações similares, muito frequentes, em que adultos apreendem falta de compreensão ou mal-entendidos por crianças pequenas e mesmo por crianças mais velhas. Na verdade, em níveis crescentes de complexidade linguísticas, como em textos argumentativos, poderíamos facilmente colecionar exemplos de mal-entendidos entre adultos com alta escolaridade (universitários, inclusive). As diversas

⁴ (1) Os pais falam sobre uma festa da qual participarão apenas alguns amigos do sexo masculino. Em meio à conversa, a mãe usa a expressão “festa do clube do Bolinha”. J (4 a), que estava brincando próximo aos pais, intervém “É uma festa de bolinhas”. (2) A (6 a): Mãe, se tem céu da boca, tem também chão da boca? (3) – Mãe, o que significa acordar com o pé esquerdo? – A (6 a:4m)

experiências sociais mediadas pela linguagem e pela cultura vão moldando nosso processamento cognitivo e, portanto, a forma como atribuídos sentidos às metáforas. A observação do comportamento manifesto pelas crianças, que carecem da diversidade de experiências sociais vivenciadas pelos adultos, e a busca das hipóteses que motivam o comportamento infantil podem contribuir para a investigação sobre como a metáfora contribui para a inovação cognitiva.

ABSTRACT: According to Lakoff and Johnson (2002), there are different ways of thinking and, among them, the metaphorical thinking category. In this article, we try to show that this peculiar way of thinking about the self and the world is not available from birth. There seems to have a progression through several categories, starting from the comprehension and linguistic use of the so called literal meaning (DASCAL, 2006; SEARLE, 2002) toward increasing levels of complexity, being the metaphorical meaning one of the most sophisticated levels.

Keywords: non-literal meaning; literal meaning; language acquisition; pragmatics

Referências

DASCAL, M. Defending literal meaning. *Cognitive Science*, vol. 11, p. 259-281, 1987.

DASCAL, M. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

GIBBS, R. W. Literal meaning and psychological theory. *Cognitive Science*, vol. 8, p. 275-304, 1984.

GIBBS, R. W. *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. New York: Cambridge University Press, 1994.

GIBBS, R. W. Marcelo Dascal and the literal meaning debates. *Manuscrito* (Unicamp), v. 25 (2), outubro, p. 199-224, 2002.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (Ed.) *Syntax and semantics 3: speech acts*. New York: Academic Press, 1975, p. 41-58.

_____. Further notes on logic and conversation. In: COLE, P. (Ed.) *Syntax and semantics: Pragmatics*. New York: Academic Press, 1978, p. 113-127.

KATZ, J. J. *A semântica na lingüística moderna: o léxico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: Univ. of Chicago Press, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008

PORTANOVA, R. A pragmática das implicaturas e a linguagem jurídica. In: IBAÑOS, A. M. T.; SILVEIRA, J. R. C. *Na interface semântica / pragmática: programa de pesquisa em lógica e linguagem natural*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

SEARLE, J. R. *Expressão e significado: estudos da teoria dos atos de fala*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TOMASELLO, Michael. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

RECEBIDO EM 10/04/2011 – APROVADO EM 22/09/2011