

LENDO METÁFORAS POÉTICAS

Josalba Ramalho VIEIRA (UFSC/UNICAMP/Capes)

Abstract: This paper intends to approach the issue of metaphor within a new paradigm which understands it not as a mere rhetoric figure, but as an essential tool for human thought (Lakoff & Johnson, 1980). It shows that Letters students, despite countless problems concerning reading in general, are able to build complex metaphorical poetic readings due to the fact that they base their readings on ordinary conceptual metaphors.

0. Introdução

Este trabalho objetiva investigar exploratoriamente os processos de construção do sentido com relação ao discurso poético, em especial em relação às metáforas, num contexto específico -- a sala de aula de literatura de língua inglesa. Pretende-se investigar como o leitor adulto, aluno/professor de língua estrangeira, se relaciona com as metáforas presentes em textos poéticos em inglês (Steen, 1994; Lakoff & Turner, 1989).

A metáfora tem sido considerada, até muito recentemente, quer por lingüístas, quer por filósofos como algo desviante ou impróprio. Por isso, tem sido tratada, numa tradição aristotélica, como fenômeno retórico, “*uma figura de linguagem, um ornamento, sem valor conceitual*” (Zanotto, 1995b: 1), apresentando, portanto, status inferior, sendo ainda menos freqüente na linguagem cotidiana, uma linguagem usada sobretudo por poetas. No entanto, no final da década de setenta vieram à luz

importantes publicações (Ortony, 1979; Honeck & Hoffman, 1980; Lakoff & Johnson, 1980) sobre a metáfora, que evidenciaram o que tem sido chamado de *a viradacognitiva* (Steen, op. cit.:3) ou de *a expansão da metaforicidade* (Dascal, 1992).

Estes trabalhos, de perspectiva interdisciplinar, iniciaram uma mudança de paradigma e hoje “*o dogma retórico da metáfora como figura de linguagem e todas as suas implicações está sendo questionado em suas bases*” (Zanotto, op. cit.:1). Nesse novo paradigma “*a metáfora tornou-se inteligível como uma instância reveladora da capacidade humana para fazer sentido*” (Steen,op.cit.: 3).

A partir daí, a metáfora passou a ser situada “*nos processos mais profundos e mais gerais da interação humana com a realidade*” (Papprotté & Dirven, 1985: viii). Além disso, os anos oitenta presenciaram a criação de um periódico dedicado exclusivamente à Metáfora e Atividade Simbólica marcando “*a institucionalização da metáfora enquanto domínio específico de pesquisa nas ciências sociais*” e estabelecendo a metaforologia (Steen, op. cit. : 4). Outro indício da ubiquidade da metáfora nos meios acadêmicos foi a publicação do livro *Metaphor II -- a Classified Bibliography of Publications from 1985-1990*, com mais de três mil e quinhentas referências (Van Noppen & Hols, 1990). Os anos noventa, viram também a re-edição, ampliada e revista, do clássico livro *Metaphor and Thought* (Ortony, 1979/1993).

De acordo com Steen, a consequência mais importante resultante desta virada cognitiva seria o fato de a “*metáfora ter tido seu notório estigma de anormalidade e de desvio removido.*” Assim, a metáfora tornou-se “*algo a ser esperado dentro da cognição e não mais algo a ser*

evitado na linguagem. [A metáfora], continua Steen, *é muito menos uma marca aristotélica de gênio, literário ou científico, e muito mais a propriedade de todos os homens, mulheres e crianças*” (p.4). Em outras palavras, o saldo mais importante dessas pesquisas, foi como diz Zanotto *“a descoberta do seu valor cognitivo”*, pois a partir de então *“a metáfora é considerada como um processo cognitivo que tem um papel heurístico nas mudanças conceptuais”* (1995b: 4). Apesar dessa nova concepção da metáfora ter ganho espaço ainda se fazem necessários estudos empíricos sobre o uso e a compreensão que as pessoas fazem das metáforas. Dada a importância da metáfora no domínio do pensamento e conseqüentemente no da linguagem acredito que seja fundamental estabelecer relações entre os processos de leitura de metáforas e o ensino de leitura. É possível que na tentativa de se descrever como leitores adultos lêem metáforas se possa refletir melhor sobre *o raciocínio metafórico* do qual fala Zanotto (1995a) e assim se apontar para possíveis implicações metodológicas da questão.

Neste sentido, a observação sistemática da compreensão de metáforas novas no discurso poético pode ser um dos meios mais viáveis para se alcançar este objetivo. Zanotto (1995a) explica esta opção da seguinte maneira:

Ao propor como objeto desta pesquisa o processo de compreensão de metáforas novas, acredito ser possível elucidar aspectos da natureza da metáfora e do raciocínio metafórico. Isto porque suponho que, quando tentamos compreender uma metáfora nova, estamos raciocinando metaforicamente. E se conhecermos melhor como se processa o raciocínio metafórico, será possível trabalhar

com ele no ensino de forma consciente e sistemática (e não acidental ou ocasional). (p.4)

Pesquisar o processo pelo qual os leitores compreendem as metáforas é um caminho para esclarecer o seu status cognitivo que apesar de já ter sido reconhecido, ainda não foi suficientemente explicado. O papel das metáforas novas é crucial nesse processo investigativo pois, segundo Zanotto (1995b : 11), “*a maioria das metáforas novas não permite uma compreensão automática e inconsciente, mas exigem um trabalho não automático e consciente do leitor.*” (1)

No Brasil, quase não há trabalhos sobre os procedimentos de leitura de metáforas em textos poéticos em língua estrangeira por parte de leitores adultos, mais especificamente, no contexto da sala de aula de literatura dos cursos de Letras. Mesmo na área de língua materna (L1), apesar das idéias teóricas a respeito das metáforas serem muitas, ainda são poucos os estudos sistemáticos de observação sobre leitura de metáforas (Zanotto, 1995)(2) Considerando a crescente importância da metáfora no campo da cognição (cf. Zanotto, 1995), e tentando suprir esta lacuna na pesquisa, acredita-se que seja fundamental investigar, observar e discutir como se instaura a leitura de metáforas em textos poéticos, pois a poesia parece ser um tipo de discurso adequado ou privilegiado para a observação dos mecanismos da leitura metafórica, sendo o local onde podemos encontrar com grande probabilidade linguagem metafórica do tipo não convencional. Esta pesquisa pretende investigar os processos de compreensão de metáforas poéticas através de procedimento introspectivo e etnográfico de coleta de dados objetivando responder algumas questões propostas

por Lakoff & Turner (1989) que serão apresentadas a seguir.

1. Teoria contemporânea da metáfora

Antes porém de passar a pergunta que norteou a análise dos dados é importante trazer neste momento a contribuição do modelo conceitual de Lakoff & Johnson (1980) no livro *Metaphors we live by* para iniciar a discussão, mais detalhada, sobre a metáfora. A partir dessa obra vem à tona a questão do uso da metáfora não mais simplesmente como fenômeno lingüístico, mas como uma atividade cotidiana. Lakoff & Johnson contribuíram para diminuir a distância entre a metáfora, vista como recurso poético escrito, e aquela usada quotidianamente na língua oral. Grande foi, e tem sido, a importância dos trabalhos de Lakoff e colaboradores para o impulso dos estudos sobre metáforas, posto que possuímos uma longa tradição dentro da qual *“aprendemos um dogma que não era muito questionado e chegou a ser considerado definidor. A metáfora era considerada uma figura de retórica. Como tal era considerada uma questão de linguagem especial: linguagem poética ou persuasiva. Como uma questão de linguagem, mais que de pensamento, era considerada dispensável”* (Lakoff, 1986: 215). No entanto, segundo Lakoff & Johnson, aqueles que pensam ser possível viver completamente longe das metáforas estão irremediavelmente enganados, pois nosso sistema normal de conceitos é metafórico (3).

Toma-se aqui, como parâmetro, a definição de metáfora de Lakoff & Johnson: *“A essência da metáfora é*

entender e experienciar uma coisa em termos de uma outra” (p. 5). Entre outros exemplos, os autores observam diversas formas usadas por falantes de inglês para se referir a uma discussão. Estas expressões também poderiam ser usadas para falar de guerra. Por esta razão, eles acreditam que o próprio conceito de discussão na cultura americana, e possivelmente na nossa, está estruturado em termos do conceito de guerra. Estas metáforas são chamadas de conceituais, ou seja, aquelas nas quais um conceito está estruturado metaforicamente em termos de outro. No caso, a metáfora conceitual que estrutura a frase discutida acima seria DISCUTIR É GUERREAR.

Para se entender uma frase do tipo “Ele nos bombardeou com seus argumentos”, é necessário que se realize uma atividade cognitiva que Lakoff (1993:203) denomina de *mapeamento transdomínio*. Lakoff chama uma frase como essa de ‘expressão metafórica’ que, por sua vez, se baseia numa metáfora propriamente dita, chamada de metáfora conceitual. Assim, o raciocínio metafórico implica em se utilizar um conceito de um domínio de experiência (como a GUERRA) para que se entenda um outro domínio (o da DISCUSSÃO). A metáfora, então, consiste no mapeamento ou na correlação de elementos do domínio fonte (GUERRA) para o domínio alvo (DISCUSSÃO). Este mapeamento metafórico transdomínio implica uma série de correspondências ontológicas de um domínio ao outro. Assim, soldados correspondem às pessoas envolvidas numa discussão, às estratégias de guerra correspondem a dinâmica da discussão e à derrota do inimigo no campo de batalha corresponde o convencimento do oponente numa discussão. Lakoff resume esta atividade cognitiva dizendo

que se trata de dois cenários que são mapeados simultaneamente. Ou seja, “*as metáforas não são meras palavras*”, mas uma atividade complexa de natureza cognitiva (1993:209).

O que caracteriza a teoria contemporânea da metáfora é a consciência da forma pela qual “*conceitualizamos um domínio mental em termos de outro*”. Nesse sentido a metáfora quotidiana seria formada por um sistema imenso de mapeamentos transdomínio, e este mesmo sistema básico seria utilizado para metáforas novas. A partir daí, o termo *expressão metafórica* vai significar, para Lakoff, uma expressão lingüística (palavra, frase) que é a superfície de um mapeamento transdomínio que seria, por sua vez, a metáfora propriamente dita.

Lakoff e colaboradores continuam tendo um papel fundamental no desafio de se contrapor à teoria clássica da retórica que ainda se faz muito presente, sobretudo na academia. Por isso, a ciência da cognição apresenta, através de Lakoff, questionamentos que partem de perguntas empíricas como por exemplo: “*quais as generalizações que governam as expressões lingüísticas consideradas classicamente como metáforas poéticas?*”(1993: 203) Lakoff afirma que uma resposta rigorosa a esta pergunta atinge a teoria clássica na sua base, pois as generalizações estão não na linguagem, mas no pensamento. Vai até mais longe, quando afirma que estes princípios gerais “*são mapeamentos conceituais que não se aplicam apenas às expressões poéticas, mas à maioria da linguagem comum e quotidiana*” (op. cit: 203). O que Lakoff enfatiza aqui é o fato de “*a metáfora residir na maioria das vezes num sistema imenso, altamente estruturado ... que não tem nada de*

'morto'...Por ser convencional a metáfora é usada constantemente e automaticamente, sem esforço e sem ser percebida. Metáforas novas usam este sistema e constróem em cima dele... "(op. cit.:228).

3. Questões de pesquisa

Procurou-se, neste contexto, nortear a análise dos dados, baseando-se em algumas questões levantadas por Lakoff & Johnson (1980); Lakoff & Turner (1989) e Lakoff (1993). O que se pretende nesse artigo é investigar se os leitores, que alegam ter problemas de leitura quando defrontados com textos poéticos, utilizam conceitos metafóricos cotidianos para construir leituras das metáforas. A minha hipótese, que está baseada em Lakoff & Turner, é que eles deverão lançar mão desses conceitos metafóricos partilhados culturalmente para solucionar problemas de leitura relacionados às metáforas poéticas. O primeiro passo para comprovar essa suspeita será observar se é possível identificar traços do mapeamento transdomínio de metáforas conceituais através da verbalização dos sujeitos durante leitura do texto em grupo. Se esses traços puderem ser rastreados talvez se possa chegar a demonstrar que os leitores entendem metáforas poéticas (não convencionais) a partir de conceitos convencionalmente estruturados de uso comum na linguagem cotidiana. As questões de pesquisa podem ser explicitadas da seguinte forma: É possível identificar na interação realizada no grupo traços de mapeamento transdomínio? Os leitores entendem as metáforas do texto poético a partir de conceitos convencionalmente estruturados na cultura ?

4. O problema da leitura

Antes de passar para a análise de dados, faz-se necessário inserir o evento social específico da leitura de um poema numa sala de aula num contexto mais amplo em relação ao problema da leitura em situações institucionais. Existe um grande descompasso entre os leitores e textos.

Quando se trata de textos poéticos, então o problema é mais intenso. Constata-se a existência de um problema de relacionamento dos alunos de Letras, em especial, com textos poéticos. O texto poético é privilegiado nesta pesquisa por apresentar um alto grau de dificuldade para os seus leitores e por ser deixado de fora da maioria dos cursos de língua e de literatura. Parte-se do constatação de que há um constrangimento por parte dos leitores em geral (alunos e professores de cursos de Letras inclusive) em relação à leitura de poesia.(4)

O problema, no caso de textos poéticos, parece residir sobretudo, na sua natureza, pois o leitor necessita se colocar no lugar da incerteza da poesia, que exige que este assuma sua subjetividade, algo para o qual ele não parece ter sido preparado na escola. A leitura, no 1o e 2o graus, tem se pautado por uma visão tradicional, na qual o texto é *“focalizado como um objeto determinado e a leitura consiste na análise e decodificação desse objeto, não havendo, assim, um espaço para a subjetividade do leitor”* (Cavalcanti, 1992: 224). Além disso, é impossível esquecer que *“somos herdeiros de uma tradição educacional pobre e improvisada. A qual precisa ser o contexto de qualquer avaliação do que se tem feito ou dito até agora”* (Lajolo, 1993:21). É dentro dessa tradição que

se localiza o problema da leitura, e em especial da leitura de poesia na escola.

Parece haver duas razões mais aparentes para a escassez de leitores de poesia entre professores e alunos de Letras. A primeira vem do fato de a poesia apresentar, por excelência, uma linguagem plural que exige do leitor um maior poder de decisão diante das possibilidades de leitura, das polissemias e das ambigüidades. A segunda decorre da forma como se tem ensinado a ler poesia na escola e na universidade, não se dando ao aluno a chance de construir sentidos, nem a opção de decidir pelos significados possíveis dentro do poema. Para o professor, que também foi ensinado a não decidir, é preferível que todos façam a mesma leitura que, freqüentemente, é aquela que o livro didático oferece como resposta (Zanotto, 1990: 118). Na escola, *“anula-se a ambigüidade, o meio-tom, a conotação -- sutis demais para uma pedagogia do texto que consome técnicas de interpretação como se consomem pipocas e refrigerante”* (Lajolo, op. cit.: 16). Além disso, enfrentar o desconhecido pode ser amedrontador na medida em que ameaça a “face” do professor (Goffman, 1975). Diante do poético o professor precisaria se expor a reconhecer que ele pode não saber “a resposta”, pois não há uma só alternativa de leitura. Em outras palavras o professor precisa se expor à pluralidade das respostas possíveis. Ou, então, ele tem que se submeter a um *“script de autoria alheia, para cuja compreensão ele não foi chamado”* (Lajolo, op. cit.:15) (5).

Assumindo o fato de que mesmo aqueles que passaram, ou passam, por um curso de Letras podem não ter a competência de leitura dos especialistas, então, torna-se necessário, hoje, verificar como essa competência se

constrói durante a formação desses futuros especialistas, no momento mesmo em que se dá a leitura poética.

5. Metodologia

O contexto específico desta pesquisa é uma sala de aula de literatura norte-americana de uma instituição privada de ensino superior. A classe observada possui cerca de 35 mulheres e 2 homens, a maioria trabalha durante o dia. Eles estavam concluindo o quarto e último ano do curso noturno de Letras no momento da coleta dos registros. A professora responsável faz pós-graduação em LA e tem larga experiência em sala de aula. O fragmento registrado e analisado nesse artigo se configura num pequeno recorte de pesquisa dentre os registros (em áudio, vídeo, questionários e diários de campo) feitos entre abril e novembro de 1995. As aulas eram lecionadas todas as segundas das 19:10 às 21:10hs.

Esta investigação, empírica e qualitativa, que constitui a base do texto ora apresentado, foi instrumentalizada via discussão espontânea do texto em grupo (Zanotto, 1990), também chamada de protocolo verbal em grupo. O uso do procedimento do protocolo em grupo, neste caso, coincide com o uso que Brown & Lytle advoga: “ ... *protocolos podem ser usados para acessar os processos dos leitores no contexto, dentro de tarefas de leitura que ocorram naturalmente* ” (1988: 95).

Observar, registrar e analisar essas sessões de leitura em grupo na sala de aula foi o caminho escolhido para possibilitar a investigação das questões de pesquisa anteriormente mencionadas. Essa opção é embasada

numa metodologia de cunho etnográfico-interpretativista que se preocupa com “*a perspectiva significativa dos atores e a ecologia das circunstâncias da ação na qual se encontram*” (Erickson, 1985:29). A ecologia social da qual fala Erickson busca entender “as formas pelas quais professores e alunos, nas suas ações conjuntas, constituem o meio-ambiente uns para os outros”(op. cit.:31). Baseio-me também em Bloome (1993) para quem a leitura é “*um evento social*” e, como tal, deve ser investigada à luz das inúmeras variáveis que formam seu contexto.

Partindo do pressuposto de que se fazem necessários estudos empíricos sobre a metáfora, investigar-se-á, assim como Gerard Steen (op. Cit.:23) “*como os leitores entendem metáforas quando se deparam com elas em textos literários*”. Para tanto, de acordo com Steen, é preciso basear a investigação, não no texto, mas nos processos individuais de leitura das pessoas. Claro que se deve levar em conta o texto, mas sem esquecer o leitor e as variáveis contextuais, pois o que se deseja focalizar são os processos cognitivos da leitura das metáforas. Por essa razão tem-se em mente o que dizem Brown & Lytle (1988) e Zanotto (1995), sobre como os protocolos podem ser, além de procedimentos metodológicos de pesquisa, procedimentos didáticos muito úteis.

Observou-se, então, os alunos durante aulas de literatura e também durante discussão de textos em grupo, tentando com esse procedimento ilustrar a análise dos momentos específicos de leitura com observações provenientes das práticas da sala de aula como um todo.

De certa forma, pode-se dizer que esta pesquisa tem um cunho ecológico, pois observa os atores no seu próprio ambiente. No entanto, é preciso registrar o seu

cunho participativo, já que a pesquisadora sugeriu para a professora responsável um procedimento didático diferente daqueles rotineiramente utilizados na sala. A dimensão dessa participação, discutida e planejada junto à professora responsável, também foi esclarecida junto aos alunos.

Desde o primeiro momento a pesquisadora foi apresentada como co-participante nos eventos da sala de aula sem autoridade, porém para avaliá-los. O esclarecimento prévio do papel da pesquisadora pareceu deixar, alunos e professora responsável, mais à vontade quanto a sua presença na sala de aula de literatura (6).

A tarefa de leitura proposta foi ler três poemas de Emily Dickinson. A sala se dividiu espontaneamente em seis grupos, cada um possuía um gravador e apenas o grupo aqui focalizado foi, concomitantemente, filmado em vídeo. Foi solicitado que lessem os poemas e discutissem livremente sobre eles em português. Ao final da discussão poderiam ter acesso às versões para o português para complementar os comentários já feitos. Os dados apresentados neste recorte dizem respeito à discussão de um grupo, chamado de Grupo A e focaliza apenas trechos da leitura sobre um poema (“Because I could not stop for Death”) dos três lidos naquela sessão.

6. O texto

O poema de Emily Dickinson foi escolhido para esta atividade por dois motivos. O primeiro de ordem institucional, pois se inseria no programa do curso em questão; o segundo de ordem teórica, pois este é um dos poemas analisados detalhadamente sob o novo paradigma da metáfora no livro de Lakoff & Turner (1989). De

acordo com este último motivo, supus que fosse possível comparar leituras feitas pelos informantes com aquelas feitas por outros leitores.

Do poema abaixo focalizo, neste trabalho, com mais vagar a leitura da primeira estrofe na qual, de acordo Lakoff & Turner pode ser reconhecida a metáfora conceitual A VIDA É UMA VIAGEM: “Because I could not stop for Death --/He kindly stopped for me --/The Carriage held but just Ourselves --/And Immortality”

7. A análise

Observemos alguns trechos do início da discussão dos sujeitos a respeito do poema, e verifiquemos se suas próprias falas assumem ou não os conceitos metafóricos que embasam as expressões metafóricas presentes na primeira estrofe do poema:

A1. Memória, parece um poema de memória, lembrando de alguma coisa, como se ele... parece como se ele tivesse p'ra morrer e, de repente, começa a...

...

A2. Quer dizer que a morte parou numa (inc.) ele?

A1. Esse “Ele” é alguém que não tem, por enquanto no primeiro, não dá para perceber.

...

A1. Mas, olha, por esse “He” que tá com maiúscula pode ser “God”, Deus, né? Pode ser Deus.

A4. “God”, é Deus.

A1. O “kindly”, o “kindly”(inc.) talvez esperando, quer dizer, ele não espera pela morte, mas Deus espera.

...

A1. Deus praticamente carrega todo mundo, então ele fala que a morte tá na mão de Deus, só Deus decide? Então Ele carrega e é imortal. Ele mesmo não morre, mas Ele carrega todo mundo para a morte.

A3. Ele nos carrega para a morte

A1. Né? Ele nos carrega para a morte, Ele é que decide quando a vida vai parar, mas Ele mesmo nunca morre, Ele é...

A1 e A3. Imortal.

Os sujeitos parecem aceitar a visão da autora de que a A VIDA É UMA VIAGEM, pois realizam no sentido de estabelecer uma leitura dos versos iniciais do poema um mapeamento transdomínio e atribuem nomes aos elementos neste mapeamento. Assim quando o aluno A1 diz que “*Deus carrega todo mundo para a morte*”, podemos identificar os seguintes elementos de correspondência : os homens (“*todo mundo*”) correspondem aos viajantes, existe um transporte que nos “carrega” nesta viagem, mas não é explicitado aqui, o transportador (ou aquela que nos “carrega”) é Deus, o ponto final dessa viagem é a morte (“nos “*carrega para a morte*”). É possível perceber que a leitura da metáfora poética foi construída a partir de um mapeamento transdomínio, pois entender a vida em termos do conceito de viagem é um raciocínio metafórico conceitual cotidiano que se baseia na metáfora base A VIDA É UMA VIAGEM. Fazer essa leitura do poema implica um conhecimento implícito da estrutura da metáfora de base.

Por sua vez esse conhecimento significa a ativação cognitiva de um número de correspondências entre os dois domínios conceituais, o domínio fonte (VIAGEM) e o

domínio alvo (VIDA), como as que Lakoff & Turner (1989: 3) enumeram: “A pessoa que vive é um viajante; seus propósitos são destinos; as maneiras para conseguir os propósitos são rotas; as dificuldades na vida são empecilhos na viagem; conselheiros são guias, etc”.

Essas correspondências se constituem num mapeamento entre dois domínios conceituais diferentes e se constituem na base da metáfora.

Em momentos posteriores, a leitura dos sujeitos continua elaborando outras correspondências do mesmo conceito metafórico da primeira estrofe (A VIDA É UMA VIAGEM). Assim, quando A1 diz “*você só vai deixar de ser (materialista) quando está às vias da morte*” podemos observar que para esse leitor a morte é conceitualizada como um lugar do qual as pessoas se aproximam, assim como um viajante que chega ao ponto final de uma viagem.

Esse lugar de destino comum aos homens também é associado a Deus (A2. “*Ele queria chegar a Deus; A1. À casa de Deus*”) e a eternidade (A1. “*É como se ele tivesse à caminho de ... pegando um bonde para a eternidade*”) . Ou seja, para esses leitores A MORTE É UM LUGAR, A MORTE É DEUS. Em outros momentos, porém a morte é ela mesma e diferente de Deus: A2. “*Por que talvez Deus faz ele recordar tudo que ele passou na hora que a morte tava chegando*”). Nessa fala também podemos verificar o conceito metafórico LEMBRAR É REFAZER O CAMINHO DA VIDA retomado também quando A3 fala de “*reviravolta .. volta ao passado, uma retrospectiva*”.

Para esses leitores existe o entendimento de que a viagem da vida só tem bilhete de ida com destino à morte: A1. “*Dá a entender no texto que ele não tem mais tempo de voltar atrás (...) tá muito perto*” ; A4. “*Tá muito perto,*

talvez em estágio terminal". Todas essas metáforas conceituais se completam e se relacionam com a metáfora inicial A VIDA É UMA VIAGEM. As leituras acima demonstram que as metáforas criadas por Emily Dickinson são analisadas e compreendidas via metáforas conceituais cotidianas que são utilizadas comumente para expressar os conceitos de VIDA e MORTE na cultura ocidental.

Gostaria de destacar a leitura que diz respeito à personificação do “transportador” e apontar os problemas que surgem por causa de diferenças culturais entre as condições de produção do texto e as suas condições de leitura. Senão vejamos. O texto analisado foi escrito, em inglês, nos Estados Unidos do século passado. Registra-se a presença de expressões utilizadas então com sentido culturalmente marcado, desconhecido dos leitores como é o caso, conforme a tradutora, de “ ‘stop for’ (que) está empregado no sentido de fazer parar um carro, ou carruagem, para oferecer transporte ou passeio -- gentileza dos ‘gentlemen’ da época de Emily para com as damas de sua simpatia”(Gomes, op. cit. : 204). Os alunos desconheciam que naquela época, nos EUA, havia tal costume galante e constróem uma leitura que não incorpora esse conhecimento, já que isso implicaria algum domínio das práticas sociais da época. Por outro lado, também não há um reconhecimento da representação masculina da morte que é culturalmente vulgarizada por ceifadores cadavéricos de capa preta e foice em punho.

Não há a reunião dessas duas possibilidades de personificação que poderiam até ser reunidas através da capa preta que é comum tanto ao cavaleiro que pára o coche quanto à alegoria da morte que ceifa vidas. Não fazem essas leituras, mas constróem uma outra.

Durante a discussão sobre a primeira estrofe do poema uma das correspondências do mapeamento transdomínio que foi cognitivamente ativada mostrou ser fonte de problema. Falo do elemento “transportador”, que já foi interpretado como sendo um cocheiro ou um cavaleiro por críticos da poetisa (cf. Gomes, op. Cit. : 204), mas que na leitura dos sujeitos aqui tratados é identificado como sendo Deus. Vejamos como se dá essa leitura. O pronome “HE” que aparece no segundo verso da primeira estrofe, recebe a seguinte leitura: *Al “Por esse ‘He’ que tá com letra maiúscula pode ser God, Deus, né?...Ele não espera pela morte, mas Deus espera”*. O trecho acima mostra que apesar de preencher a referência do pronome HE com Deus, a morte também foi incorporada à leitura. O problema em questão é que a morte para estes sujeitos é imediatamente associada a Deus. Isso se dá, entre outros motivos pela impossibilidade de, em português, se referir à morte com um pronome masculino e também através da ligação estabelecida entre o recurso gráfico (aliás, muito usado em todo o poema) da letra maiúscula e o uso corrente da referência à Deus com maiúsculas nos textos bíblicos.

Ora, essa leitura que incorpora Deus e Morte é uma opção rica e complexa para a personificação do “transportador”, posto que, assim, a morte se transfigura e adquire contornos de eternidade. A morte deixa de ser vista apenas como ponto final da viagem, mas passa a ser também início de outra jornada rumo à eternidade. É dentro dessa ampliação do conceito de morte que podemos dizer que é significativo o fato dos sujeitos, quando se defrontam com a versão em português (“Porque não pude parar p’ra Morte, ela/ Parou p’ra mim, de bondade”),

assumirem sua leitura de “He” como Deus. Confira-se o trecho abaixo:

A1. (rindo) gente, não tá falando de Deus, tá falando de morte o tempo inteiro. (...) Olha ele não tá falando só de Deus, ele tá falando do caminho dele já com a morte. (...) Ele, a morte e a ...imortalidade.

A4. É, é, quer dizer, e essa imortalidade seria alcançada de que forma?

A3. Através da espiritualidade (...) Acho que a única coisa que está divergindo é que, para nós, a morte é ligada à espiritualidade.

A1. A Deus.

A3. É céu e inferno, quer queira quer não. Você desde que nasce...existe o céu e o inferno, o bom vai pro céu, o mau vai pro inferno. Então nós ligamos, o grupo, nós ligamos a poesia à morte. Não à morte simplesmente de corpo, nós ligamos à morte de alma.

A4. Nós não fugimos muito não.

A3. Mas nós analisamos por um ângulo, e pela tradução tá analisado por outro ângulo.

Os leitores assumem que associam “a poesia à morte, não simplesmente de corpo, nós ligamos à morte de alma”. É importante destacar aqui que o tema da religiosidade em Emily Dickinson é bastante polêmico nos meios iniciados da teoria literária. A leitura desses sujeitos comporta discussões centrais em torno do um tema crucial da poética dessa escritora: a fé religiosa. A partir da personificação da Morte/Deus no papel de “transportador” (estabelecendo uma das correspondências do mapeamento da metáfora A ViDA É UMA VIAGEM), os leitores

chegam a conclusões, ainda que pouco elaboradas, parecidas com as dos estudiosos da autora. Tome-se, por exemplo, o que diz a própria tradutora, Aíla Gomes, a respeito: “A fé religiosa que guardou se firmava no primado absoluto do espiritual; na renúncia do transitório em favor do eterno;” (1985: 6). Os sujeitos que discutiram o poema em sala de aula não haviam lido esse trecho de crítica, mesmo antes de ter acesso a uma leitura “autorizada”, quer pelo professor quer pelos críticos do poema. Os próprios leitores assumem a autoridade da leitura que fizeram, especialmente em relação ao entendimento da morte ligada a Deus e à espiritualidade.

Essa experiência de leitura autônoma, sem a interferência do professor, mas com o apoio dos seus pares, comprovou que os alunos quando se deparam com metáforas poéticas são inteiramente capazes de atribuir significados que estejam dentro dos cânones da interpretação literária convencional, sem porém abrir mão de construir suas leituras (A3. “ *nós analisamos por um ângulo e a tradução por outro*”) que traduzem o emblema do leitor independente. Uma vez que os alunos exerceram seu “poder ontológico” como leitores e se fizeram ouvir entre seus pares, tornando a leitura uma prática democrática e partilhada, o papel do professor é fornecer outras leituras possíveis para o texto lido (traduções diferentes do mesmo texto, comentários críticos seus e de outras pessoas do país e de fora, etc). Esse tipo de prática pode dar espaço ao professor para demonstrar que ler poesia, ao contrário do que pensa a maioria dos alunos, pode e deve ser um exercício constante na escola, quer no ensino de língua materna quer no de língua estrangeira.

Pelo menos em relação à leitura de metáforas

poéticas (que supostamente dificultam mais a leitura) espera-se que o presente artigo tenha demonstrado que podem ser compreendidas sem grandes dificuldades já que são elaboradas e baseadas em conceitos metafóricos cotidianos conhecidos e utilizados por todos para se comunicar.

NOTAS:

(1) A postura de Zanotto coincide com a de Lakoff & Turner (1989:51) : “As metáforas conceituais básicas fazem parte do aparato conceitual comum partilhado pelos membros de uma cultura (...) Elas são largamente inconscientes, apesar de se poder chamar atenção para elas. Sua operação na cognição é em grande parte automática”.

(2) Vale destacar o trabalho pioneiro da pesquisadora Mara Zanotto que há mais de 10 anos vem escrevendo sobre o assunto em língua materna, e orienta vários trabalhos voltados para o tema na PUC-SP dentre os quais podemos citar NARDI, M. I. (1993) *As expressões metafóricas na Compreensão de Texto* em LE, diss. Mest. e LEME, H. G. (1994?) *Leitura de metáforas e as crenças do professor*, diss. Mest. Que trataram do tema com metodologia introspectiva não etnográfica.(Conferir esta referência).

(3) O professor de língua estrangeira pode pensar que está a salvo, por isso considera-se essencial o estudo de outros contextos dos usos da metáfora em sala de aula. Muitas vezes torna-se, por exemplo, necessário explicitar as metáforas que servem de base para as ações de um

professor, quando este ensina a leitura em LE. Cf. Vieira, 1993 e Vieira & Veras, 1994 e Leme, 1994.

(4) Confira-se, por exemplo, a resistência ao texto poético por parte de sujeitos, todos professores/pesquisadores, no momento da opção entre fábula e poesia para a realização da pesquisa relatada por Cavalcanti & Zanotto (1994:151).

(5) Numa última perspectiva, lembra Lajolo, “ o desencontro literatura-jovens que explode na escola parece ser um mero sintoma de um desencontro maior, que nós -- professores -- também vivemos. Os alunos não lêem, nem nós; os alunos mal escrevem e nós também não. Mas, ao contrário de nós, os alunos não estão investidos de nada” (op. cit.: 16).

(6) Os protocolos em grupo, ou discussão espontânea em grupo, dariam, segundo hipótese levantada, a oportunidade de observar de forma mais natural como os alunos de Letras fazem sentido de textos lidos no curso de literatura. Esta intervenção concretizou-se graças à ampla colaboração que recebemos por parte da professora responsável e por parte da turma pesquisada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BLOOME, D. & EGAN-ROBERTSON, A. (1993) *The Social Construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons*, Reading Research Quarterly, 28 (4): 304-33.

- BROWN , C. & LYTLE , S. (1988) *Merging assessment and instruction : protocols in the classroom* in S. M. Glaser et alii. (ed.) *Re-examining Reading Diagnosis : New Trends and Protocols*, Newark : IRA.
- CAVALCANTI, M.C. (1989) *Interação Leitor -Texto: Aspectos de Interpretação Pragmática* , Campinas : Ed. da UNICAMP.
- _____ (1992) *Intersubjetividade e pluralidade na leitura de lacuna de fábula* In M. Paschoal & M. A. Celani (orgs.) *Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*, São Paulo: Educ.
- CAVALCANTI, M. & ZANOTTO, M. (1994) *Introspection in Applied linguistics: Meta-Research on verbal protocols* In Leila Barbara & Mike Scott (eds) *Reflections on Language Learning*: 148-156. Clevedon: Multilingual Matters.
- DICKINSON, E. (1985) *Emily Dickinson. Uma Centena de Poemas*, São Paulo: T. A. Queiroz, trad. Aíla Gomes.
- ERICKSON, F. (1985) *Qualitative Methods in Research on Teaching* , Michigan: Institute for Research on Teaching.
- ERICKSON, F. (1992) *Ethnographic microanalysis of interaction*, In Le Compte, M. , Goetz, J. et al. *Handbook of Ethnography in Education* (no prelo).
- GOFFMAN, E. (1975) *Frame Analysis: an essay on the organization of experience*, London: Penguin.
- LAJOLO, M. (1993) *Da Leitura do Mundo para o Mundo da Leitura*, São Paulo: Ática.

- LAKOFF, G. (1993) *The Contemporary Theory of Metaphor*, In Ortony (ed.)
- _____ & JOHNSON, M. (1980) *Metaphors We Live by*, Chicago: The University of Chicago Press.
- _____ & TURNER, M. (1989) *More than Cool Reason. A Field Guide to Poetic Metaphor*, Chicago and London: The University of Chicago Press.
- LEME, H. G. (1994) *Metáforas e Crenças no Processo de Leitura em Língua Estrangeira*, Diss. Mest. PUC-SP.
- NARDI, M. I. (1993) *As Expressões Metafóricas na Compreensão de Texto Escrito em Língua Estrangeira*, Diss. Mest. PUC-SP.
- ORTONY, A.(ed.) (1993) *Metaphor and Thought*, Cambridge: CUP, 2° ed.
- PRAPOTTÉ, W. & DIRVEN, R.(eds.) (1985) *The Ubiquity of Metaphor*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- RUMELHART, D. & ORTONY, A. (1977) *The representation of knowledge in memory* In: R. Alderson et al. (orgs.) *Schooling and the Acquisition of Language*, Lawrence Erlbaum.
- STEEN, G. (1994) *Understanding Metaphors in Literature*, London & New York : Longman.
- VIEIRA, J. R. (1993) *A metáfora na sala de aula de leitura em língua inglesa*, Campinas, mimeo.
- _____ & VERAS, M. V. C. (1994) *Tinha um poema na prova de inglês do vestibular da UNICAMP/93*, Anais do XLI GEL, Araraquara.
- ZANOTTO (de PASCHOAL), M. S. (1990) *Em busca do processo de compreensão da metáfora* In E. Pontes (org) *A Metáfora*: 115-130. Campinas: Pontes.

(1992) *O processo de compreensão da metáfora na formação de professores de língua materna* In M. Paschoal & M. Celani.

(1995a) *Metáfora, cognição e ensino de leitura*, D.E.L.T.A, 11(2): 241-54.

(1995b) *Metáfora, cognição e ensino de leitura*, mimeo, PUC-Sp.