

METÁFORA E COMPREENSÃO TEXTUAL

METAPHOR AND TEXTUAL COMPREHENSION

Ana Claudia Souza

Docente do Programa de Pós-Graduação em Tradução -UFSC

Resumo

Neste ensaio, abordam-se a noção de metáfora e o seu papel em textos escritos. O foco recai sobre a metáfora pedagógica, cuja função, segundo a literatura produzida a partir do final dos anos 70, é auxiliar nos processos de compreensão de informações ou construção de conhecimentos novos. O objetivo é discutir tal função, uma vez que metáforas pedagógicas constituem formas alternativas de expressar lingüisticamente idéias abstratas, consideradas distantes e/ou desconhecidas do indivíduo-receptor.

Palavras-chave: Metáfora pedagógica. Processamento da informação. Compreensão textual.

Abstract

In this essay, the concept and the role of metaphorical expressions in written texts are discussed. It focuses on pedagogical metaphors which, according to the literature produced from the late seventies onwards, work as tools in the processes of comprehension of new information and in the construction of new knowledge. It aims to discuss the role of pedagogical metaphors, since they constitute an alternative way of expressing abstract ideas which can be considered distinct from the background knowledge of the individual who is receiving and reading the text.

Keywords: Pedagogical metaphor. Information processing. Textual comprehension.

INTRODUÇÃO

A metáfora, como interação entre dois conceitos dissimilares, assume um caráter de onipresença em nosso ambiente. Dependendo da situação de uso, emerge sob formas plurais, sendo ampla e fortemente empregada como ferramenta de ensino, comunicação, *marketing*, estilo e também como estratégia para a teorização nas mais diversas áreas do conhecimento.

Em uma abordagem contemporânea, difundida a partir da publicação da obra seminal “*Metaphors we live by*” (LAKOFF; JOHNSON, 1980), reconhece-se que nossa expressão lingüística possui raízes metafóricas conceituais. A irradiação da metáfora em nosso discurso cotidiano reflete sua primazia em nosso modo de compor idéias e construir conhecimentos.

Ademais, o emprego de expressões metafóricas nas mais diversas situações de interação entre os homens e nas relações dos homens com o meio evidencia que a metáfora está longe de ser um desvio ou um ornamento da linguagem e que seu uso não requer talento ou genialidade especiais, como ainda enunciam algumas vozes mais conservadoras e também muitos daqueles que exercem funções educacionais.

Considerando a discussão teórica acerca do que seja metáfora e de como a processamos, o objetivo do presente estudo é explorar o conceito de metáfora e os efeitos de acessibilidade ao seu sentido na compreensão da linguagem escrita, nos casos em que usos metafóricos pedagógicos surgem como elementos centrais ao texto. No âmbito deste estudo, salienta-se um traço fundamental da metáfora pedagógica, que se situa no fato de que ela convida o leitor a olhar para a informação nova a partir do universo supostamente conhecido. Por possuir intrinsecamente o traço *ad hoc*, sua construção implica novas relações interativas de atribuição, o que a coloca, na maior parte dos casos, no universo das metáforas novas.

1 DELINEANDO AS FORMAS E O PROCESSAMENTO DA METÁFORA

Em termos bastante amplos, é possível identificar algumas fortes teorias que têm dominado a discussão da metáfora. A primeira e mais antiga delas pressupõe que a metáfora envolve uma anomalia. A segunda visão defende que a metáfora implica comparações cujas bases são os traços ou categorias compartilhados pelos seus termos: tópico e veículo. A terceira concepção - por nós adotada - argumenta que as metáforas envolvem interação entre os termos, produzindo uma nova forma de concebê-los.

Em uma tentativa de abordar historicamente essas concepções, as próximas linhas serão dedicadas à discussão do que se entende, então, por metáfora em termos teóricos, uma vez que, de modo intuitivo, os falantes parecem ter posicionamentos relativamente delineados acerca do que seja ou não seja metafórico.

A metáfora possui uma longa e controversa história, que permite, em um olhar ao passado, remontar às idéias de Aristóteles em cujos textos havia menção ao seu perigoso brilho. A discussão a respeito deste uso lingüístico permaneceu circunscrita ao universo de filósofos e poetas, até o nascimento de disciplinas que, cientificamente, focalizam o estudo da linguagem: Semiologia, Lingüística, Psicologia, entre outras (para uma extensa revisão, cf. GIBBS, 1994; ORTONY, 1993a). Até meados da década de 70, período em que houve mudança de paradigma relativo à idéia de linguagem figurada, pode-se dizer, sucintamente, que a metáfora era vista como “uma criança nascida fora da legitimidade matrimonial: difícil de negar, mas embaraçosa de assumir a responsabilidade pela existência” (BLASKO, 1999, p.1676).

Seguindo a perspectiva da tradição lógica, entende-se a linguagem como fundamentalmente literal e composicional. Nesta abordagem, a metáfora é vista como um problema, um desvio de linguagem. Talvez daí tenham surgido as expressões ordinariamente empregadas em referência à linguagem que não seja literal. *Tropo* e *figura*, por exemplo, são definidos como um desvio do sentido da palavra, uma espécie de modificação da expressão primeira, considerada “normal” e adequada (DUBOIS, 1973, p.603; DUCROT; TODOROV, 1972, p.251-2; HOUAISS; VILLAR; FRANCO, 2001, p.1339).

A propósito, o que seria a literalidade, neste contexto em que se focaliza a metáfora? A visão conservadora de que a mente tem conceitos e categorias determinados leva à suposição de que o sentido das palavras e sentenças pode ser objetivamente determinado em termos de sentidos literais, que seriam precisamente estabelecidos e que serviriam de base à interpretação da linguagem figurada. Sob esta ótica, os sentidos figurados

pretendidos seriam parasitas da linguagem literal. A forte crença na possibilidade de que palavras e conceitos contêm significados precisos e que, com o uso, os falantes são capazes de transportar esses significados aos outros indivíduos, subjaz às teorias tradicionais do sentido, pressupondo que ele possa ser estudado independentemente dos usuários da palavra.

A natureza da metáfora, evidentemente, desafia as leis de literalidade, composicionalidade, independência contextual, expressibilidade e — não-necessariamente, embora muito freqüentemente — desacata também as condições de verdade.

Quanto à sua concepção, encontra-se, na literatura, grande referência à metáfora como comparação entre dois conceitos ou entre dois diferentes domínios conceituais (GENTNER; MARKMAN, 1994; ORTONY, 1993b; GENTNER; WOLFF, 1997; KITTAY, 1987; PAIVIO; WALSH, 1993). De acordo com a teoria da similaridade, o processo fundamental que subjaz à interpretação da metáfora envolve a comparação de traços entre os dois conceitos envolvidos. Assim, em exemplos de metáforas pedagógicas, como *A leitura é um trapézio circense* (LEFFA, 1999)¹, estar-se-ia comparando leitura a trapézio circense, de modo tal que a leitura fosse entendida nos termos de trapézio circense. Tal abordagem assume que as metáforas são primeiro reconhecidas como comparações; então, atributos do veículo são comparados ou mapeados aos traços do tópico.

Glucksberg e colaboradores (GLUCKSBERG, 1998, 2001, 2003; GLUCKSBERG; KEYSAR, 1990, 1993; GLUCKSBERG; McGLONE, 1999) opõem-se à abordagem da metáfora como símile implícita, alegando que, em geral, as comparações se referem a um mesmo nível de abstração (Exemplo de uso aceitável: As metáforas são como as metonímias), o que não permite que sejam comparados superordenados e subordinados dentro de uma categoria (Exemplo de uso não aceitável: *As metáforas são como as figuras de linguagem). Com base nisso, estes pesquisadores argumentam que, quando duas entidades estão em níveis diferentes em uma hierarquia taxonômica, a relação apropriada é de categorização, não de similitude. É exatamente neste ponto em que se encaixam as metáforas: as categorias metafóricas dispõem-se em uma organização hierárquica, sendo caracterizadas como asserções de inclusão de classe, em que o tópico da metáfora é atribuído a uma categoria abstrata referida pelo seu veículo, que seria simultaneamente o nome da categoria e um exemplo prototípico seu.

Vejamos um clássico exemplo de metáfora analisado por Glucksberg: *Meu trabalho é uma prisão*. *Meu trabalho*, tópico desta metáfora, é atribuído à classe de entidades que confinam alguém contra a sua própria vontade, são desagradáveis e de difícil fuga. *Prisão*, o veículo, é um exemplo prototípico dessa nova categoria e serve, neste caso, igualmente como o nome da categoria. Para Glucksberg e colaboradores, a metáfora é exatamente aquilo que parece ser, ou seja, uma asserção de inclusão de classe.

Adotando essa perspectiva teórica quanto à concepção de metáfora, poder-se-iam analisar alguns exemplos de metáforas pedagógicas encontradas em textos da esfera

¹ O excerto textual em que se encontra esta metáfora pedagógica pode ser visualizado nos apêndices: texto.

acadêmico-científica, tentativamente sugerindo as propriedades dos veículos a serem atribuídas aos tópicos, de acordo com as dimensões para atribuição fornecidas pelos próprios tópicos.

Como se trata de construções metafóricas novas, pelo menos no que concerne às especificidades da área de conhecimento em que estão inseridas, não há previsibilidade possível quanto ao tipo de interação entre tópico e veículo². Por essa razão, a compreensão dessas metáforas depende fortemente das bases que o autor oferece, em uma tentativa de guiar a construção de sentido, e do conhecimento prévio do ouvinte/leitor disponível para o reconhecimento e construção do sentido pretendido.

Exemplos de metáforas pedagógicas³:

1. *A metáfora é um eclipse solar* (PAIVIO; WALSH, 1993).

Nesta metáfora, como já suscitado na introdução do texto, os traços relevantes do veículo, *um eclipse solar*, a serem atribuídos ao tópico, *a metáfora*, são, simultaneamente, esconder e revelar características, com a especificidade de que há mais encobrimento do que revelação. *Eclipse solar*, neste contexto, é um exemplo prototípico de entidade que possui esses traços.

2. *O processo de leitura é um trapézio circense* (LEFFA, 1999).

No exemplo 2, tem-se uma metáfora que impõe maior exigência contextual, uma vez que há forte especificidade à área em que a metáfora foi criada e, possivelmente pela sua singularidade e novidade, os traços relevantes de *trapézio circense* a serem atribuídos às dimensões do tópico, *o processo de leitura*, são de difícil reconhecimento e identificação.

Tomando ciência da explicação oferecida pelo criador da metáfora ao longo de todo o texto⁴, identifica-se a atribuição dos seguintes traços relevantes a *trapézio circense*, que permitem a inserção de *processo de leitura* em sua categoria: O texto seria o próprio trapézio, e o leitor, o trapezista, responsável pelo desempenho na tarefa a ser executada. No escopo desta nova construção metafórica, cabe ao leitor-trapezista conhecer o texto, desvendá-lo e responsabilizar-se por todas as suas próprias evoluções, confiando em si próprio e no contexto de leitura.

3. *Os estudiosos da linguagem permanecem sobre os ombros de gigantes* (ROJO, 2001)⁵.

² Moura (2005) propõe uma alternativa teórica para a identificação de tipos de combinações entre tópicos e veículos, com sentidos específicos para cada tipo. Estes tipos, contudo, não se aplicam às metáforas aqui analisadas.

³ Os excertos textuais de onde foram extraídas as metáforas pedagógicas se encontram nos apêndices.

⁴ Com a autorização expressa do autor, o texto original foi por nós adaptado. Passou pela primeira adaptação em 2003 (ver SOUZA, 2004), tendo sido novamente aprimorado para fins experimentais em 2006.

⁵ Para que fosse possível analisar esta metáfora pedagógica à luz da teoria de atribuição categorial, procedeu-se a uma pequena alteração na menção ao tópico da expressão linguística metafórica, uma vez que sua manifestação perpassa grande parte do texto original.

O exemplo 3 implica uma arriscada extensão do modelo de Glucksberg e colaboradores, uma vez que não se trata do tipo de metáfora por eles analisado: “X é um Y”.

A proposta que apresentamos é a de que a metáfora 3 envolve dois mapeamentos metafóricos. O primeiro deles, que estaria de certa forma embutido na metáfora a que se tem acesso explícito, envolveria a inserção de um proeminente e importante estudioso, Vygotsky, na categoria dos gigantes, compreendendo *gigantes* em referência a seres fortes, que oferecem segurança.

No segundo e mais amplo mapeamento, surge a metáfora da *permanência sobre os ombros do gigante*, que parece implicar a atribuição de traços de *força, grandeza, solidez, confiança, estabilidade, sustentabilidade* e também *certa fragilidade* ao gigante, de modo tal que os estudiosos da linguagem possam literalmente apoiar-se em seus ombros, desenvolver suas pesquisas com respaldo teórico confiável e suficiente, apesar de frágil em alguns aspectos.

Em linhas amplas, embora se tenha tentado delinear os caminhos para a compreensão dos enunciados metafóricos exemplificados, há que se considerar que, mesmo na esfera científica, o sentido metafórico construído pelo locutor, autor do texto, pode não ser percebido e compreendido pelo interlocutor, já que os conceitos envolvidos nos domínios em questão decorrem de experiências pessoais e exigem compartilhamento de conhecimento e propósitos específicos (BLASKO, 1999).

Além disso, a metáfora é semanticamente indeterminada (MOURA, 1999, 2002), ainda que haja um relativo grau de convencionalidade — que não é o caso dos exemplos citados —, que exista conhecimento de fatos relevantes à sua interpretação ou que se proponha glosa condutora do processo de construção de sentido. Conforme esclarece van Besien (1989, p.9) em referência a metáforas pedagógicas:

[...] as metáforas podem repentinamente levar ao discernimento de um problema ou de uma nova questão. Todavia, o uso de metáfora é acompanhado por certos riscos, porque quem a utiliza não tem controle sobre sua compreensão pelo leitor ou ouvinte: a compreensão pode ser individualmente diferente, e a metáfora então se torna ambígua; se quem a emprega aprecia indevidamente o conhecimento adquirido do leitor ou ouvinte, a metáfora pode levar à incompreensão.

Levando em consideração o ponto de referência do autor da metáfora e a frequência de uso de metáforas pedagógicas, alguns estudiosos têm sugerido as razões que parecem motivar a seleção ou criação de tais recursos lingüísticos na esfera acadêmica (GIBBS, 1996; GENTNER; GRUDIN, 1985; entre outros). Entre elas, estão:

- 1ª) Concretização: expressão de idéias abstratas que requerem maior aproximação do interlocutor para a eficácia da construção do sentido;
- 2ª) Compactação da comunicação;
- 3ª) Vividez e riqueza de detalhes baseados em subjetividades.

No entanto, com base no que advoga van Besien, ao alternar o ponto de observação e considerar, assim, a posição do interlocutor, percebe-se que a metáfora pode representar um fator interferente e, por vezes, intrusivo na leitura, facilitando ou dificultando a construção do sentido, uma vez que este processo é dependente das próprias

características da metáfora concernentes aos domínios envolvidos, à sua frequência, familiaridade, convencionalidade e amplitude de uso, dependendo também da relação entre autor, leitor, conhecimento prévio, texto, contexto e situação de exposição (BLASKO, 1999; GIORA, 2003; PAIVIO; WALSH, 1993; SOUZA, 2004; VAN BESIEN, 1989).

COMENTÁRIOS FINAIS

O objetivo deste trabalho de investigação acadêmica residiu na argumentação de que o sentido da metáfora não existe por si só, uma vez codificado pelo seu criador. Defendemos que seu emprego e compreensão envolvem dependência mútua entre fatores conceituais, lingüísticos, contextuais e situacionais.

O sentido da metáfora depende da existência de um interlocutor real, fugindo do controle daquele que a produziu e aos domínios da própria língua. Conforme se discutiu ao longo do texto, a construção do sentido da metáfora parece acontecer via interação entre a expressão lingüística do autor e a compreensão do leitor, a partir do possível compartilhamento de informações, conhecimentos e intenções.

Pensando na interlocução, acredita-se que a metáfora interfira no processo de compreensão textual, podendo funcionar tanto como um elemento facilitador quanto como um obstáculo à construção de sentido, dependendo essencialmente das bases trazidas pelo leitor, bem como de seus objetivos e características cognitivas, psicológicas e sociais mais amplas.

Os aspectos positivos do uso de metáforas pedagógicas parecem repousar sobre as características de certa forma inerentes a este recurso de pensamento e linguagem. As metáforas concretizam a informação, no sentido de que se aproximam da realidade um pouco mais concreta e real do indivíduo. Isso deve ser verdade pelo menos no que se refere ao sujeito criador da metáfora.

Além disso, as metáforas, facilmente, permitem a compactação de idéias complexas e trazem vida a conceitos abstratos. Desse modo, são úteis à memorização, desde que auxiliem no processo de acionamento de redes semânticas apropriadas.

REFERÊNCIAS

- BLASKO, D. G. Only the tip of the iceberg: who understands what about metaphor? *Journal of Pragmatics*, v.31, p.1675-1683, 1999.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. Direção e coordenação geral da tradução Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1973. Título original: Dictionnaire de linguistique.
- DUCROT, O.; TODOROV, T. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. 2. ed. Tradução de Alice Kyoko Miyashiro et al. São Paulo: Perspectiva, 1972. Título original: Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage.

GENTNER, D.; GRUDIN, J. The evolution of mental metaphors in psychology: a 90-year retrospective. *American Psychologist*, v.40, p.181-192, 1985.

GENTNER, D.; MARKMAN, A. B. Structure alignment in comparison – no difference without similarity. *Psychological Science*, v.5, p.152-158, 1994.

GENTNER, D.; WOLFF, P. Alignment in the processing of metaphor. *Journal of memory and language*, v.37, p.331-355, 1997.

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

_____. Metaphor as a constraint. In: BRITTON, B. K.; GRAESSER, A. C. (Ed.). *Models of understanding text*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. p. 215-240.

GIORA, R. *On our mind: salience, context, and figurative language*. New York: Oxford University Press, 2003.

GLUCKSBERG, S. Understanding metaphors. *Current Directions in Psychological Science*, v.7, n.2, p.39-43, 1998.

_____. *Understanding figurative language*. New York: Oxford University Press, 2001.

_____. The psycholinguistics of metaphor. *Trends in Cognitive Sciences*, v.7, n.2, p.92-96, 2003.

GLUCKSBERG, S.; KEYSAR, B. Understanding metaphorical comparisons: beyond similarity. *Psychological Review*, v.97, p.3-18, 1990.

_____. How metaphors work. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. 2nd.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 401-424.

GLUCKSBERG, S.; McGLONE, M. S. When love is not a journey: what metaphors mean. *Journal of Pragmatics*, v.31, p.1541-1558, 1999.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KITTAY, E. V. *Metaphors: its cognitive force and linguistic structure*. Oxford: Clarendon Press, 1987.

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

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E.(Org.). *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p.13-37.

MOURA, H. M. M. *Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. Florianópolis: Insular, 1999.

_____. Linguagem e cognição na interpretação de metáforas. *Veredas – Revista de Estudos Lingüísticos*, v.6, n.1, p.153-161, 2002.

_____. Metáforas: das palavras aos conceitos. *Letras de Hoje*, v.40, n.139, p.20-50, 2005.

ORTONY, A.. (Ed.). *Metaphor and thought*. 2nd.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993a. 678p.

_____. The role of similarity in similes and metaphors. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. 2nd.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993b. p.342-356.

PAIVIO, A.; WALSH, M. Psychological processes in metaphor comprehension and memory. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. 2nd.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p.307-328.

PETRIE, H. G.; OSHLAG, R. S. Metaphor and learning. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. 2nd. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p.579-609.

ROJO, R. H. R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: BRAIT, B. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes, São Paulo: Fapesp, 2001. p.163-185.

SOUZA, A. C. *Leitura, metáfora e memória de trabalho: três eixos imbricados*. 2004. 232f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VAN BESIEN, F. Metaphors in scientific language. *Communication and Cognition*, v.22, n.1, p.5-22, 1989.

APÊNDICES — EXCERTOS TEXTUAIS

Texto 1:

Compreensão de metáfora

Para o estudante da linguagem e do pensamento, **a metáfora é um eclipse solar**. **Esconde o objeto de estudo e, ao mesmo tempo, revela algumas de suas características mais salientes e interessantes, quando vista através do telescópio adequado.** O objeto é o sentido lingüístico. A metáfora obscurece seus aspectos literais e cotidianos, enquanto permite que surja uma nova e sutil compreensão. Assim, a metáfora ilumina a capacidade dos usuários da linguagem de criar e compreender novas combinações lingüísticas que podem ser disparates, se entendidas literalmente. Uma propaganda que faz com que você “Coloque um tigre no seu carro”, é anômala semanticamente, mas não naquilo que ela simboliza para o motorista que quer arrancar com um rugido. A maioria das metáforas não é criada por seus usuários, mas todas já foram desconhecidas, e novas metáforas emergem constantemente até mesmo nas conversas mais cotidianas. Desse modo, a produtividade semântica deve ser considerada como um traço saliente da linguagem metafórica. Nós pouco conhecemos, entretanto, sobre a psicologia da criatividade semântica, que deve ser considerada entre os problemas teóricos mais desafiadores que confrontam aqueles que estão interessados em uma compreensão científica do comportamento da linguagem.

(Tradução de excerto de texto de Paivio e Walsh (1993), realizada por Souza (2004). Grifos nossos.)

Texto 2:

Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social

Neste texto, pretende-se oferecer uma visão panorâmica da leitura como um fenômeno cognitivo, com ênfase no processo de construção do sentido. Para fins de organização, tenta-se classificar as diferentes linhas teóricas que tratam da leitura em três grandes abordagens: (1) as abordagens ascendentes, que estudam a leitura a partir do texto, nas quais a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração; (2) as abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de sentido; e, finalmente, (3) as abordagens conciliadoras, que pretendem conciliar o texto com o leitor, descrevendo a leitura como um processo de interação.

Para atingir tal objetivo, tenta-se reunir tudo isso em um único capítulo. A necessidade de ser econômico nos obriga ao uso da metáfora, quando tratamos das relações entre o texto e o leitor. Assim, **o processo de leitura é um trapézio circense**. **O texto é o próprio trapézio; acima do texto, está o leitor, pairando em algum lugar do espaço, assumindo riscos maiores ou menores nas suas evoluções, com maior ou menor grau de confiança na segurança da rede, que, construída a partir de seu conhecimento e do contexto, supostamente o protege na eventualidade de uma queda.**

Conhecer o trapézio textual é uma tarefa necessária ao ato de leitura. De acordo com a teoria ascendente, o aspecto mais importante da leitura é a extração do conteúdo que subjaz ao texto. Desse modo, a leitura é vista basicamente como decodificação de todos os elementos: de cada palavra, de cada frase do texto.

Acima do texto está o leitor. Conforme a teoria descendente de leitura, quando se põe ênfase no leitor, observa-se, basicamente, o que acontece na mente desse leitor. A construção do sentido não é feita a partir do texto, num processo de extração, mas a partir do leitor, que não extrai do texto, mas atribui a ele um sentido. Poder-se-ia dizer que é um processo ilusoriamente consciente de compreensão do texto, pois quem lê pode ter consciência de estar fazendo uma coisa, quando na realidade está fazendo outra: atribuindo um sentido, que segundo um outro leitor pode ou não estar presente no mesmo texto.

Finalmente, o que se pretende é descrever a leitura como um processo de interação. Parte-se do princípio de que para haver interação é necessário que haja pelo menos dois elementos e que esses elementos se relacionem de alguma maneira. No processo de leitura, por exemplo, os elementos podem ser o leitor e o texto, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor como conhecimento de mundo e conhecimento lingüístico. No momento em que cada um desses elementos se relaciona com o outro, no processo de interação, ele se modifica em função desse outro.

(Versão de excerto de texto de Leffa (1999), elaborada pela autora deste artigo, com autorização do autor do texto original. Grifos nossos.)

Texto 3:

Nos ombros do gigante: força e fragilidade de Vygotsky

[...] como se tratava de “amizade mais antiga e sólida”, o grupo optou pela teoria da aprendizagem de Vygotsky, passando a ajudá-la a buscar nova “parceria” transdisciplinar com as teorias da linguagem e do discurso. Logo, **o grupo de pesquisa e formação decidiu permanecer em segurança “nos ombros do gigante”**.

Norberto Bobbio, no seu magnífico *De Senectude*, aponta para as significações e os perigos encerrados nesta metáfora. Nesse trecho, desculpe o leitor o tamanho da citação, diz o “velho” Bobbio:

... Nunca me levei muito a sério sobretudo porque sempre conservei na memória, como já disse outras vezes, as ‘lições dos clássicos’. Confrontar-me com os clássicos serviu-me para não me encaraptar na cátedra, não me colocar num pedestal, não cair no vício da vaidade, que percebo ser muito difundido entre as pessoas de minha idade.

Meu respeito pelos clássicos chegou ao ponto de nunca ter ousado, para retomar a conhecida imagem, subir nas costas deles, um anão nas costas dos gigantes, mais alto que eles unicamente por estar sobre suas costas. Sempre tive a sensação de que, se tivesse feito isso, um deles teria o direito de dizer, um tanto aborrecido:

Faça-me o favor, desça e tome o seu lugar, que é aos meus pés. Ocorre-me também uma outra metáfora, que veio da paixão que sinto pelos inúmeros passeios nas montanhas feitos em companhia de minha mulher, antes com meus filhos e agora com meus netos: aquela do menino dentro da mochila atrás das costas. O adulto vai na frente e aponta o caminho. O cansaço da subida é todo seu. O menino dentro da mochila se faz carregar, pode até adormecer de vez em quando, e, mesmo assim, chega ao seu destino.

Portanto, **permanecíamos “nos ombros do gigante”**, mas sem adormecermos. E que gigante era esse?

Ora, como em todo conto de fadas ou popular, **a figura do gigante ou ogro é sempre uma figura forte, grande (*gigantesca*), muitas vezes feroz. Mas é também, a um só tempo, frágil, infantil e ingênuo.**

O gigante em questão – Vygotsky – não escapa desta característica: em sua obra – de uma precocidade, extensão, grandeza, força e, muitas vezes, ferocidade inacreditáveis -, há pontos de grande fragilidade que beiram mesmo à ingenuidade teórica. Não poderia ser de outra maneira numa obra tão extensa, construída num tempo tão curto e em situação pessoal e política tão adversa. Poderíamos dizer que sua teoria da aprendizagem e sua psicologia do desenvolvimento é de uma grandeza e de uma solidez ainda insubstituídas no paradigma sócio-histórico. Estas teorias de sua lavra atribuem um lugar de peso – e, até então, inusitado no campo da Psicologia – à linguagem na constituição do propriamente humano. Entretanto, a abordagem que Vygotsky faz dos fatos da linguagem – apesar de suas investigações e relações com a Linguística e com os linguistas, chega a ser quase ingênua e carece de ferramentas mais potentes, embora esteja pontilhada de idéias e de *insights* a respeito dos quais mesmo as mais modernas teorias da linguagem ainda não têm muito a dizer. E, nesse sentido, Vygotsky é novamente pioneiro.

[...]

(Excerto de texto de Rojo (2001, p.166-167), intitulado “A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola”. Os grifos em negrito e os sublinhados são nossos; os demais são da autora.)